

Содействие продвижению творчества в школах: возможности применения теории деятельности

Г. Дэниелс,

профессор, Центр социокультурных и деятельностных исследований, Университет г. Бат

Джейн Лидбеттер,

преподаватель педагогической психологии на факультете образования, Университет г. Бирмингем

Аллан Соарес,

преподаватель курса по естественным наукам факультета образования, Университет г. Бирмингем

Наташа МакНэб,

научный сотрудник факультета образования Университета г. Бирмингем

В статье описаны результаты исследования профессионального обучения в рамках межшкольного партнерства, нацеленного на продвижение творчества в школах. Методология, на которую опирается исследование, была разработана И. Энгестрёмом и его коллегами в «Центре теории деятельности и исследований работы организаций» в Хельсинки. Эта методика представляет собой определенную форму вмешательства, включающую подготовку и помощь в проведении семинаров, на которых структурные противоречия, лежащие в основе новых видов деятельности, вычлняются и формулируются таким образом, чтобы участники могли проработать конфликты, которые в противном случае могли бы остаться скрытыми и неизученными. Данный подход опирается на работы русских психологов XX века — Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева. В них постулируется, что развитие творчества требует определенных орудий и контекстов для подобных новаторских форм деятельности. В настоящем исследовании выдвигается предположение о том, что это утверждение отражает развитие творческой деятельности лишь частично.

Ключевые слова: развитие творчества, профессиональное обучение, межшкольное взаимодействие, Выготский, Энгестрём, Лаборатория изменений, культурно-историческая теория деятельности (СНАТ).

Введение

В настоящей статье описываются результаты исследования, нацеленного на обучение специалистов, которые работают в школах, ориентированных на установление межшкольного сотрудничества, способствующего внедрению творчества в учебный процесс. В рамках данного сотрудничества учителя оказывались включенными в деятельность, в которой преодолевались не только границы их собственной школы (деятельность осуществлялась и в других школах), но и профессиональные границы (она подразумевала взаимодействие с художниками, музеями, галереями и т. д.), и протекала она в относительно непривычном и недостаточно изученном педагогическом контексте (в котором развивается творчество во всех относящихся к учебному плану сферах). Наше исследование преодоления границ опирается на культурно-историческую теорию деятельности (Cultural Historical Activity Theory, СНАТ) [3]. В статье также обсуждаются новые подходы к сбору данных, разработанные в рамках сформированной под влиянием СНАТ методологии исследования деятельности в ее развитии «Центром исследования работы организаций» в г. Хельсинки [5, 7, 16].

Данный проект спонсирован Креатив Партнершип (Creative Partnerships, далее КП) через посредничество Английского совета по искусству. КП является государственной программой, «нацеленной на раскрытие потенциала и стремлений школьников, развитие их творчества и воображения». КП ставит своей целью «установление подлинного сотрудничества и партнерских взаимоотношений ради развития проектов в области специализации участников, отражающих их интересы и общие взгляды. КП помогает школам определиться в том, что им необходимо, и затем дает им возможность устанавливать и поддерживать долгосрочные партнерские взаимоотношения с различными организациями и частными лицами. Глобальная цель заключается в том, чтобы преобразовать ожидания участников, побуждая их к дальнейшему обучению и творческой работе, а также призвать к тому, чтобы мыслить в более широком образовательном и временном контексте» (<http://www.creative-partnerships.com/aboutCP/>).

Мы исследовали обучение специалистов в рамках сотрудничества, объединившего одну специализированную школу, четыре средних школы и несколько творческих и художественных коллективов и учреж-

дений (таких, как галерея, танцевальная группа, местный музей и т. п.) в пригороде одного из городов центральной Англии. В этом исследовании путем вмешательства (intervention study) нас прежде всего интересовала практика обучения, существующая внутри и между школами, и творческими организациями, с которыми они сотрудничали.

Сотрудничество между школами

Радикальные изменения в требованиях, предъявляемых к работникам социальной сферы, стали предметом обсуждения во время недавних споров о реформе. К примеру, правительство Великобритании считает одним из приоритетных направлений работы сдерживание социальной эксклюзии* посредством развития межведомственных связей и взаимодействия между различными институтами. Очевидно, однако, что трудности с налаживанием таких связей сохраняются и одного формулирования стратегии может быть недостаточно для того, чтобы осуществить необходимые изменения на практике. Также совершенно очевидно, что специалистам необходимо было *научиться* совместной работе, поскольку сущность этих новых форм работы находится за пределами политической стратегии.

В своих представлениях о будущем школы Т. Бригхаус [1, 2] описывает модель «коллегиальных академий», в которой легко распознать идею о ценности тщательно выстроенной взаимозависимости между школами. Несмотря на воображаемую привлекательность, эта идея на деле содержит в себе множество проблем для школ и учителей. Мы знаем, что для некоторых школ крайне трудной задачей оказывается поддержка сотрудничества даже в рамках собственной школы. Преподавание нередко становится изолированной и изолирующей профессией [4]. Сотрудничество же между школами является совершенно новой формой работы для многих (если не для всех) учителей. Многим учителям непривычно работать с внешними партнерами, а требования этой новой формы деятельности (т. е. качества, которыми должен обладать специалист, чтобы успешно ее осуществлять) по-прежнему не до конца ясны.

Эти планы на будущее осуществляются в момент, когда доминирующая образовательная парадигма фокусируется, скорее, на знаниях учащихся, нежели на том, как учащиеся эти знания используют или как они создают новое знание. К. Селтцер и Т. Бентли [15] полагают, что главная задача образовательной системы — найти пути укоренения обучения в целом ряде значимых контекстов для творческого применения учащимися их знаний и умений. Реструктуризация учебного плана в целях обогащения его такими формами обучения, которые развивают творческие способности, необходима, если государство стремится быть конкурентоспособ-

ным в экономике, основанной на знаниях (knowledge economy) [15, с. 10].

Формирование творческой активности

Работы русских психологов начала XX в. оказывают большое влияние на современные взгляды, касающиеся социального формирования психики [17]. В них были разработаны теоретические представления о человеческих действиях и деятельности, опосредствованные взаимосвязи человека с миром культурными артефактами, в том числе орудиями. Эти артефакты или орудия, выработанные человечеством, обладают как идеальными, так и материальными свойствами; они присваиваются, используются человеком и трансформируются в процессе его деятельности. Главный акцент — на социальной природе артефактов, которые могут быть использованы в качестве орудий развития (как индивидуального, так и общественного) и изменения. Данные представления могут быть перенесены и на проблему творчества. В своей основополагающей статье Л.С. Выготский [18] обосновал важность развития творчества через обучение в школе и опроверг представление о том, что творчество является продуктом внезапного вдохновения. Он утверждал, что активное поощрение творчества — основная функция школы: «...следует указать на особую важность культивирования творчества в школьном возрасте. Все будущее человек постигает при помощи творческого воображения; ориентировка в будущем, поведение, опирающееся на будущее и исходящее из этого будущего, есть главнейшая функция воображения, и поскольку основная воспитательная установка педагогической работы заключается в направлении поведения школьника по линии подготовки его к будущему, постольку развитие и упражнение его воображения является одной из основных сил в процессе осуществления этой цели» [22, с. 318].

В своем анализе развития творчества Л.С. Выготский делал особый акцент на межфункциональных отношениях. Он утверждал, что творчество необязательно присуще детям в большей степени, чем взрослым: скорее, у детей меньше развиты контроль и способность критически оценивать продукты собственного воображения. Выготский предположил, что эта способность усиливается по мере развития рационального мышления, и у подростков часто нарастает недовольство продуктами деятельности воображения, если они не овладевают соответствующими «культурными и техническими факторами» или орудиями, с помощью которых можно заниматься творчеством. Взрослые также отвергают продукты собственного творчества, если не обладают необходимыми для него орудиями.

Л.С. Выготский показал, что творчество является социальным процессом, нуждающимся в адекватных орудиях, артефактах и культуре, в которой оно могло

* Широко употребляемый в настоящее время в Европе термин «social exclusion» встречается в русских текстах в нескольких вариантах перевода: социальная эксклюзия, социальное отторжение, социальная изолированность, социальная отчужденность. (Прим. переводчика.)

бы процветать. Он распространяет свой анализ и на социальные классы, сопровождая его такой ремаркой относительно творчества, которая, несомненно, вызовет некоторый дискомфорт у западного читателя XXI в.: «Всякий изобретатель, даже гений, является всегда растением своего времени и своей среды. Его творчество исходит из тех потребностей, которые созданы до него, и опирается на те возможности, которые опять-таки существуют вне его. Вот почему мы замечаем строгую последовательность в историческом развитии техники и науки. Никакое изобретение и научное открытие не появляются раньше, чем создаются материальные и психологические условия, необходимые для их возникновения. Творчество представляет собой исторически преемственный процесс, где всякая последовательная форма определена предшествующими. Этим же объясняется и непропорциональное распределение новаторов и творческих деятелей по различным классам. Привилегированные классы дают неизмеримо больший процент научных, технических и художественных изобретателей, потому что именно в этих классах наличествуют все условия, которые необходимы для творчества» [22, с. 259–260].

Эта точка зрения была несколько модифицирована Дж. Верчем и П. Тульвисте, которые понимают под творчеством «трансформацию существующего образа действия, новое использование старого орудия» [21], а Верч напоминает, что в плане культурных орудий отдельные человеческие жизни играют важную роль в развитии опосредствованного действия [19, 20]. Верч указывает также на то, что Выготский употребляет термин «психическая функция» в отношении и социального взаимодействия, и индивидуальных процессов. В этом смысле носителями психических функций могут выступать как группы людей, так и отдельный человек. Верч, как и Пи (Pea), понимает под умением способность действовать с орудием и, цитируя Миддлтона, Бартлетта, Ресника и Сэлмона, говорит о том, что психика социально распределена — между диадами и более крупными группами, которые могут мыслить, внимать и помнить вместе [19, 20].

Орудия и культура творчества: исследование перемен

Культурно-деятельностный подход (СНАТ) дает ключ к пониманию и анализу специфических действий текущей деятельности. Нам хотелось исследовать становление и развитие новых орудий и тех действий, выполнение которых они облегчают, в контексте развития творческой деятельности. Неуместно было бы подробно излагать здесь продуктивную дискуссию между подходами, основанными на опосредствованном действии (и обязанными больше Л.С. Выготскому), и СНАТ-ориентированными подходами (базирующимися на работах А.Н. Леонтьева). Для наших целей будет достаточно привести одно из недавних высказываний М. Коула: «Опосредствованное действие и его деятельностные контексты являются двумя аспектами одного процесса, и что бы мы ни хотели назвать психологическим процессом, это всего лишь часть их совместной

собственности. Нет смысла обсуждать, каким образом можно лучше проанализировать их вклад в индивидуальных случаях, на практике, однако, попытки «общего» анализа выливаются в пустые абстракции, не стесненные частностями» [3, с. 334].

Термин «деятельность» отсылает нас к понятию практической деятельности общества. Теоретики, работающие в рамках деятельностного подхода, стремятся проанализировать развитие сознания через условия подобной практической деятельности. Они делают акцент на психологическом влиянии организованной деятельности и на социальных условиях и системах, зарождающихся внутри и через эту деятельность. Хорошо знакомая всем сегодня схема системы деятельности (activity system), разработанная И. Энгестрёмом [5], приведена на рис. 1.

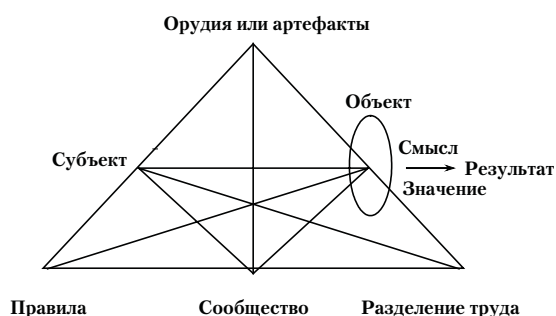


Рис. 1. Структура системы деятельности человека

На рис. 1 представлены социальные/коллективные элементы системы деятельности (общество, правила, разделение труда) и в то же время акцентируется важность анализа взаимодействия этих элементов друг с другом. Объект изображен в виде овала, означающего, что действия, направленные на объект, всегда — эксплицитно или имплицитно — характеризуются двусмысленностью, неожиданностью, интерпретацией, смыслообразованием и потенциалом для изменений [7]. Индивидуальная деятельность, подобная изображенной на рис. 1, анализируется в рамках совокупности всех отношений, которые формируются, распадаются и заново формируются совместно с другими системами деятельности.

Вслед за А.Н. Леонтьевым и его работой, посвященной структуре деятельности, действия и операции интерпретируются в рамках систем деятельности, в которых они совершаются. Одно и то же действие или операция может принимать разные значения в разных системах деятельности. Как писал Леонтьев, «... одно и то же действие может входить в состав разных деятельностей» [13, с. 64].

Последние разработки в области культурно-деятельностной теории свидетельствуют о том, что особое значение придается многоголосности систем деятельности и тому, каким образом индивидуумы приносят свои собственные истории из тех социальных позиций, которые они занимают согласно разделению труда внутри деятельности. Вслед за выготски-

анской «генетической» традицией перенимается и исторический анализ становления деятельности, в котором противоречия рассматриваются как источники изменений и развития. Противоречия понимаются как исторические производные, анализируемые на структурном уровне внутри деятельности и между разными типами деятельности. Они также провоцируют изменения объекта и мотива деятельности.

Энгестрём видит в конструировании и переопределении объекта связь с «творческим потенциалом» деятельности [7, с. 381]. Он придерживается того мнения, что крайне важно выйти за пределы отдельной системы деятельности и исследовать трансформацию сетей деятельности (*networks of activity*). С этой точки зрения огромный потенциал заключают в себе осуществленные некоторыми теоретиками деятельности исследования «понятий *пограничного объекта, преобразования и преодоления границ*, ставящие своей целью анализ развертывающейся совместной предметно-ориентированной деятельности нескольких субъектов и особенно фокусирующиеся на орудиях и средствах конструирования пограничных объектов в конкретных деятельностных процессах (*work processes*)» [7, с. 7].

В большинстве своих работ Энгестрём использует исследование развития, основанное на вмешательстве. Вмешательство, по его мнению, позволяет конструировать новые инициативы и может (через экстернизацию) стать причиной «изменяющегося конструирования новых инструментов и форм деятельности как на коллективном, так и на индивидуальном уровнях» [там же, с. 11]. «Люди не только интериоризируют уже готовые нормы и правила деятельности, но также и экстериоризируют самих себя, создавая новые нормы и правила. Человек определяет себя через предметы, которые он может создавать. По своей сути люди — чрезвычайно творческие существа. Выготский писал о знаках и символах как о типичных образцах созданных человеком предметов, определяющих человеческую деятельность. Сегодня этот ряд мы дополняем многими другими искусственными вещами, от обычных предметов ежедневного использования до инструментов, орудий и лабораторных устройств. Иными словами, межсубъектные отношения, берущие свое начало в опосредованности человеческой деятельности, существуют не только там, где мы можем наблюдать коммуникацию в разнообразных ее формах, но также и в других ситуациях» [7, с. 66–67].

В соответствии с положениями СНАТ мы руководствовались тем соображением, что без понимания исторически изменяющегося характера деятельности, осуществляемой в любой организации, теории обучения остаются слишком общими и абстрактными, чтобы охватить появляющиеся возможности и новые формы обучения.

Метод, который мы использовали для анализа обучения, основывается на качественном подходе, разработанном в рамках исследования развития трудовой деятельности (*developmental work research*) и широко представленном в литературе [16]. Лабораторный метод, использованный и усовершенствованный нами, был разработан в середине 1990-х гг. Цен-

тром теории деятельности и исследований работы организаций при университете г. Хельсинки под родовым названием «Лаборатория изменений» (*Change Laboratory*) [8, 9]. Лаборатория изменений — это методология посредничества в профессиональном обучении и развитии деятельности. Различные варианты этого метода использовались во многих исследованиях путем вмешательства, проводившихся в самых разных условиях — от почтового отделения и фабрик до школ и отделов новостей в СМИ.

Энгестрём [11] видит в «осмысленном (*reflective*) присвоении отработанных образцов и орудий пути разрешения внутренних противоречий», которые приводят к возникновению новых систем деятельности. Методология исследования работы организаций, разработанная Энгестрёмом, использует такие средства вмешательства, как Лаборатория изменений, чтобы способствовать экспансивному обучению и профессиональному развитию. Микроэтнография применяется для того, чтобы фиксировать факты взаимодействий между участниками по мере расширения их знаний об объекте и в процессе их примирения друг с другом, достигаемом с помощью Лаборатории изменений. В рамках данного проекта мы исследовали то, как разным участникам удавалось дискурсивно (или недискурсивно) выйти за пределы своих узких отраслевых знаний, чтобы увидеть новые значения объекта.

Как отмечают Дж. Вирккунен с соавторами [16], центральным орудием Лаборатории изменений является набор (3x3) планшетов для наглядного представления профессиональной деятельности. Участники сессии Лаборатории изменений вместе с секретарем сидят лицом к планшетам (рис. 2). Горизонтальная ось планшетов представляет различные уровни абстракции и теоретического обобщения. С одного края располагается планшет-*зеркало*, которое используется для отображения и изучения профессионального опыта участников, в особенности проблемных ситуаций и конфликтов, а также и непривычных, новых решений. Видеозаписи рабочих моментов, истории, интервью, обратная связь и различные статистические данные тоже используются на этом планшете.

С другого края находится планшет *модели/представления*, предназначенный для теоретических орудий и понятийного анализа. Модель треугольника используется для того, чтобы анализировать системное качество и взаимосвязи в профессиональной деятельности. Системные корни специфических, но повторяющихся проблем и конфликтов разбираются в свете внутренних противоречий системы деятельности [16].

Работа в Лаборатории изменений обычно начинается с примеров, почерпнутых из интервью и собранных данных и выстроенных таким образом, чтобы отразить существующие проблемы. Дискуссия затем переключается на поиск причин данных трудностей с помощью вычленения прошлого опыта и переживаний и моделирования прошлых систем деятельности. Этот анализ используется для того, чтобы побудить участников к постепенному моделированию прошлой, настоящей и будущей деятельности.

Исследования с помощью вмешательства, проведенные в школах-участниках партнерской программы

После стадии детального исторического и этнографического анализа подходов к творчеству в школах был предусмотрен исследовательский брифинг для школ и их партнеров (галерей, музеев и т. п.). Исследовательская группа проводила сессии Лаборатории изменений, каждая из которых длилась приблизительно два с половиной часа. На этих сессиях на передний план выдвигались конфликты и дилеммы текущей профессиональной деятельности и предлагались альтернативные пути их разрешения. Для стимуляции обсуждения и анализа использовались критические эпизоды и примеры из этнографического материала. Участники пытались придумать и изложить предложения, касающиеся конкретных изменений, с которых следовало начать. На протяжении пяти месяцев было проведено три сессии Лаборатории изменений, а в перерывах между ними из целого ряда источников разными способами собирались данные.

На этих сессиях внимание участников привлекалось к конкретным случаям, иллюстрировавшим изменения, происходившие со значимыми объектами профессиональной деятельности. Понятийный аппарат теории деятельности использовался для того, чтобы проанализировать историческую эволюцию профессиональной деятельности, равно как и текущие противоречия, конфликты и потенциалы изменений. Таким образом, на сессиях Лаборатории участникам были представлены как знакомые им (по текущей профессиональной деятельности) элементы, так и новые, привнесенные исследователями. Все занятия записывались на видеопленку для дальнейшего анализа. На последующих этапах участникам предлагалось смоделировать текущую деятельность и ее внутренние противоречия, что позволяло им со-

средоточить свои усилия по изменению на действительных источниках проблем.

Наш методологический подход отличался от традиционного постепенным расширением фокуса сбора данных. Началом стала неформальная встреча группы координаторов КП из школ. Затем мы перешли к получению данных от директоров школ для первой Лаборатории изменений, от индивидуальных координаторов — для второй и от остальных учителей — для третьей. Это позволило получить начальные данные от стратегических менеджеров (представителей), затем от работающих менеджеров и, наконец, от периферических участников деятельности. Данные представлены в виде диаграммы на рис. 3.

Результаты

В данной работе мы ограничимся обсуждением данных о развитии орудий и объектов деятельности.

Можно проследить четкую линию развития на протяжении всего времени участия команды исследователей в этом консорциуме. Сравнение данных, полученных в интервью с первой группой, и данных завершающей сессии Лаборатории изменений показывает, что в формулировании объекта работы консорциума, а также в разработанных и используемых им орудиях наблюдались существенные изменения.

Поэтапное развитие деятельности происходило по мере обнаружения противоречий. Однако некоторые разногласия и вопросы все же остались (например, рабочее определение термина «творчество»). За время сессий Лаборатории изменений стали очевидными развитие и расширение объекта и появление новых средств, правил и форм разделения труда.

Расширение объекта

Объект деятельности расширялся и обогащался на протяжении нескольких этапов, начиная с первого

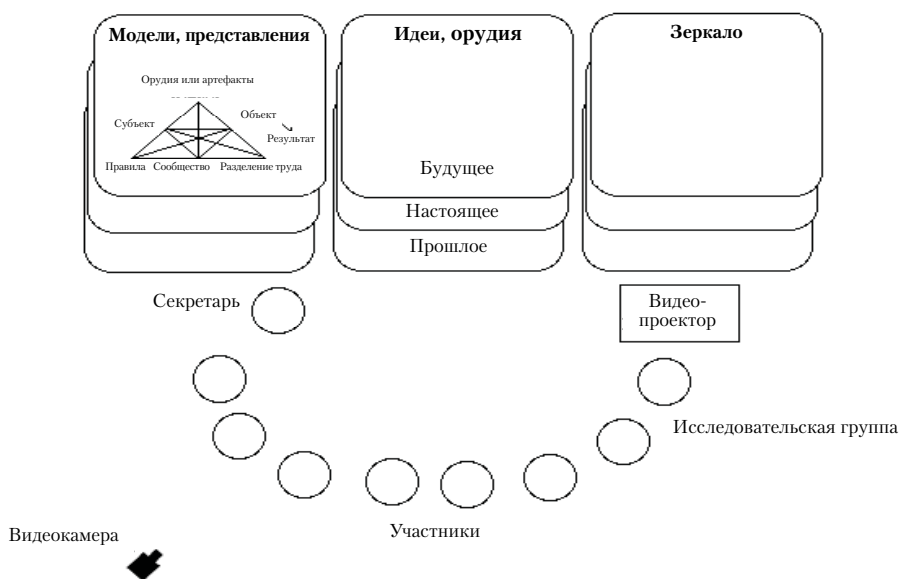


Рис. 2. Изображение Лаборатории изменений

интервью группы и заканчивая последней сессией Лаборатории изменений. Наш анализ касается следующих пунктов (в терминах фокуса работы группы):

1. Множественные диффузные объекты в игре (например, число посетителей, контакты с другими, мотивация).
2. Формирование консорциума.
3. Проекты.
4. Профессиональная идентичность.
5. Трансформация культуры обучения.

Этап 1. Множественные объекты

Поначалу ответить на вопрос о том, над чем работают координаторы, было трудно всем участникам. Группа согласилась с тем, что ранее этот вопрос не обсуждался, и по этой причине ей было трудно четко сформулировать то, над чем они работают, не говоря уже об общих проектах КП. Но время шло, и постепенно все менялось.

Приводимая ниже цитата, взятая из интервью группы, — это ответ одного из координаторов на вопрос: «Над чем вы работаете?» (относительно деятельности КП):

А.: «С позиции [руководства] галереи, не обязательно совпадающей с моей, мы работаем над числом посетителей галереи... я так не считаю, но с точки зрения маркетинга это так».

Привлечение большего числа посетителей было названо координатором галереи в качестве исходной причины сотрудничества с КП. Однако после настойчивых расспросов он все-таки назвал несколько объектов, над которыми работал ради того, чтобы достичь желаемого результата. Он упомянул доступность работ художников для понимания молодыми зрителями и преодоление барьеров, существующих у тех учеников, которые, возможно, раньше никогда не бывали в галерее.

Другим предметом обсуждения, касающегося вовлечения в исследование, был вопрос о рабочей нагрузке. «Еще до того, как я говорил с кем-либо, кто мог бы заинтересоваться проектом, я хотел удостовериться, что материалы для них откопированы, чтобы дети тоже могли подготовиться. Я хотел рассказать им, как

всё будет происходить... Мне приходилось буквально держать сотрудника за руку, пока он не почувствовал себя настолько комфортно, чтобы пойти и рассказать кому-то еще. Людей волновала следующая мысль: «Что мне придется делать, чтобы проект заработал, сколько дополнительного времени на это потребуется?» В общем, я обнаружил, что люди готовы работать только тогда, когда получают всё готовым на блюде, чтобы не нужно было думать и рисковать» (**С.**).

В данном случае объектом работы координаторов стала рабочая нагрузка коллег. Было сделано предположение, что если не сократить рабочую нагрузку, то люди будут отказываться от участия.

Другой координатор, учительница, работала над собственной профессиональной идентичностью в своей школе в целях улучшения работы консорциума. Она использовала старшего учителя в качестве «защиты» от профессиональной зависти: «На некоторых документах, которые я передаю директору, не указано мое имя. Там стоит имя старшего учителя... чтобы оградить меня».

Еще один координатор стремилась разделить успех работы КП с другими членами коллектива во время утренних брифингов или в иные подходящие моменты в течение моментов школьного дня. Таким образом, она работала над коммуникацией в школе. «Что мне нравится, так это разделять успех с другими членами коллектива после того, как получен результат. Мне кажется, что это позволяет вовлечь в КП больше людей, потому что поначалу они видят в этом проекте только творческие учебные предметы и спрашивают себя: «Ну и в чём здесь состоит выгода для нас?». Требуется совсем немного времени, чтобы поделиться результатами, но мы обнаружили, что это оказывает большое влияние».

Этап 2. Формирование консорциума

Специфическим приоритетом в работе КП было создание объединения школ в партнерстве с внешними организациями:

«Я совершенно уверен в том, что вовлечение в инициативы и в местные сообщества является необходимым. Для меня это означает работать в сотрудничестве как можно с большим количеством школ и не быть изолированным» (**завуч Б.**).

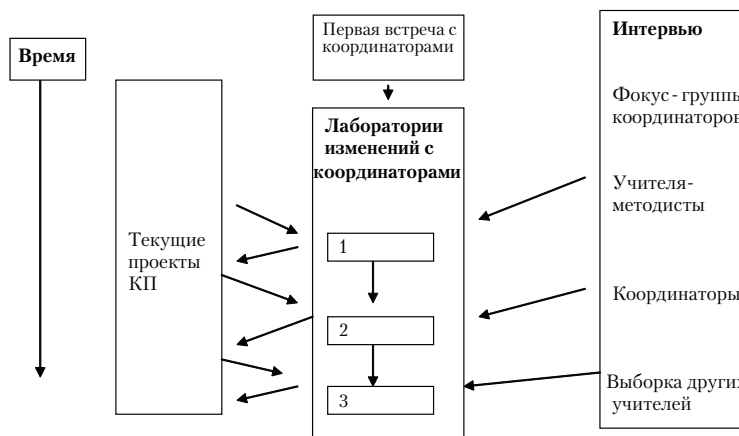


Рис. 3. Этапы сбора данных для серий семинаров

«Школа традиционно была островом... Вообще никакого сотрудничества. В Северо-Западном партнерстве заключена большая сила. Школа не смогла бы долго просуществовать, если бы они не взялись за это» (завуч В.).

Важность преодоления изоляции путем формирования групп или консорциумов местных школ и сообщества рассматривалась как существенный элемент успешного развития отдельных школ. Завучи убедились в том, что их школам будет оказано содействие на уровне укрепления местных инициатив.

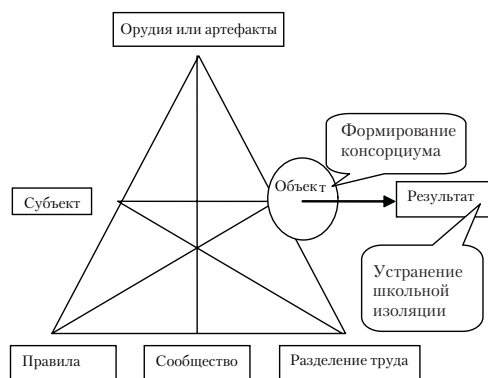


Рис. 4. Изображение деятельности с фокусом на объекты и результаты

Этап 3. Фокусирование на проектах

По мере продвижения исследования менялся и его объект. Работа над проектами КП воспринималась координатором как объект деятельности. Проекты давали возможность школьникам развить свои творческие способности в учебе. Однако работа над проектами обсуждалась лишь на уровне выполнения задания. Пока работа над проектами была важной, возможности, которые проекты открывал перед координаторами, были шире, чем это осознавалось вначале, и то, как объект обсуждался позднее на сессиях Лаборатории изменений, подчеркивает способность координатора выходить за пределы строго функциональной работы над проектом.

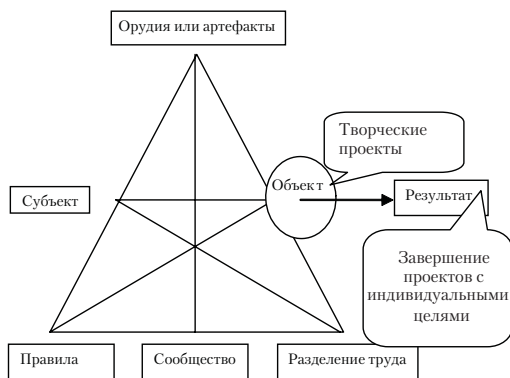


Рис. 5. Изображение деятельности с фокусом на объектах и результатах

Этап 4. Фокус на профессиональной идентификации

Интервью и последующие обсуждения во время сессий выявили основные конфликтные моменты, ко-

торые могли бы свести на нет усилия КП, если бы остались неосознанными. Основное беспокойство вызывало понятие профессиональной или «предметной» идентичности (отождествление учителями себя со своим предметом). Было отмечено, что некоторых учителей отпугивала перспектива вовлечения в работу, требующую определенной гибкости и являющуюся в некоторой степени непредсказуемой, разнообразной по своей сути. У некоторых педагогов возникал вопрос об уместности и пользе творчества в их предметной области. Большая часть обучения в средней школе сфокусирована на получении определенных результатов. При таких обстоятельствах творчество может рассматриваться как дополнительная нагрузка к тем процессам и результатам, на которые школа обязана ориентироваться. Для КП это стало важным посланием: необходимо было осознать, что профессиональный страх/неуверенность могут стать препятствием в работе. Данные говорят о том, что профессиональная идентичность многих учителей оказывалась под ударом, поскольку последние должны были брать на себя определенные риски и участвовать в непривычной для них исследовательской деятельности, продвигаемой КП. На этом этапе исследования координаторы говорили о профессиональной идентичности как о неожиданно появившемся объекте в их работе.

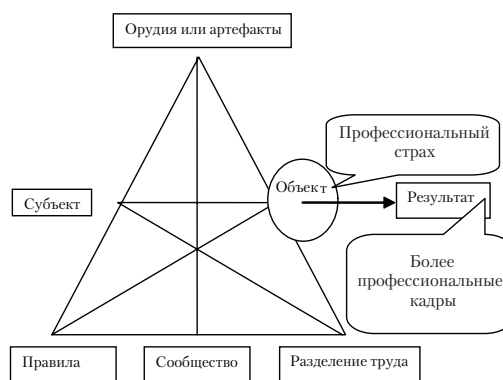


Рис. 6. Изображение деятельности с фокусом на объектах и результатах

Этап 5. Трансформация культур обучения

На завершающей сессии Лаборатории изменений стало ясно, что существует необходимость поразмышлять над процессом обучения педагогического персонала и над мерами по поддержке обучения. Координаторы почувствовали, что особенно важно убедить завучей принять представление об «учителях как обучающихся». Утверждалась необходимость вовлечения в работу завучей и главных менеджеров в «середине» проекта. Это означает, что они должны быть осведомлены об обучении и развитии, происходящих в промежутке между началом и концом проектов, и должны их осознавать, понимать, принимать во внимание и поддерживать. Возникло также предположение о том, что процесс работы с КП требует создания профессиональной обучающей среды, которая охватывала бы всю школу. Представление о работе с КП как об инструменте профессионального обучения возникло уже в

конце разговоров. Такое понимание дает возможность заново пересмотреть формы планирования и вмешательства, необходимые для совершенствования форм развития педагогического коллектива, которые, в свою очередь, могли бы позволить работе КП стать вектором общих педагогических изменений в школах.

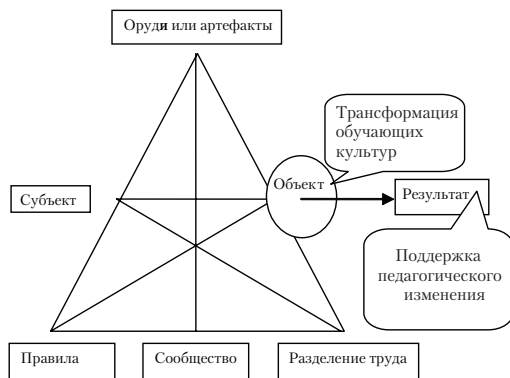


Рис. 7. Изображение деятельности с фокусом на объекты и результаты

Развитие орудий

Природа орудий, используемых координаторами, также подверглась существенным изменениям, что способствовало расширению обучения на практике.

Этап 1. Развитие орудий коммуникации

Группа осознала, что важный момент обучения — развитие орудий коммуникации — свершился с внесением соглашения о подходящем времени для взаимных контактов. Несмотря на то, что выбор времени для телефонных переговоров кажется очевидным, достижение договоренности об удобном времени для контактов друг с другом значительно облегчило управление и организацию проектов.

«Я думаю, что основным моментом была коммуникация и необходимость связаться с нужным человеком.... Сейчас это намного легче, потому что я знаю учителей, а они знают меня... Я начинаю работать с десяти часов, учителя — с восьми. Так что мне кажется, всё дело в равновесии» (А.).

Вначале общение не всегда давалось легко как внутри, так и вне консорциума, который мы изучали. Иногда это приводило участников в замешательство и вызывало чувство изоляции. Развитие орудий коммуникации было важным аспектом начального этапа работы.

Энгестрём и его соавторы [11] подчеркивают особую важность «орудий, ориентированных на будущее»: тех принятых обычаев и орудий, которые не просто направлены непосредственно на рабочие потребности, а предлагают средства, с помощью которых можно расширить обучение и практики, и тем самым способствуют непрерывной инновации. К концу последней сессии координаторы заинтересовались тем, как более эффективно осуществлять обмен информацией в школе и между школами. Они выдвинули несколько предложений: составить связный и ясный коммуникативный план перед тем, как приступить к формированию любых групп в будущем; использо-

вать белую доску (для маркеров); пригласить наставников для работы с новыми координаторами; использовать Интернет-форум и посещать тренинги.

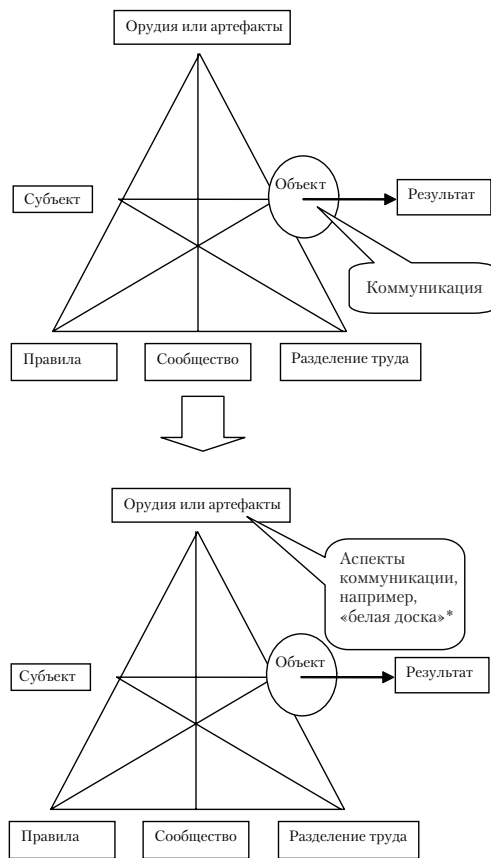


Рис. 8. Изображение деятельности с фокусом на объекты и последующее развитие орудий
* «Белая доска» — доска, по которой пишут фломастерами, или проекционное оборудование для презентации

Этап 2. Развитие орудий в целях работы над объектом профессионального страха

Участники утверждали, что семинары, конференции или тренинговые дни способны привести к созданию сообщества и дать возможность педагогам обсуждать их трудности и успехи. Все чувствовали также, что это поможет обнаружить и разработать новые данные, способные улучшить качество работы. Участники осознали потребность школ в совместной работе над данной проблемой, а также необходимость разработки педагогическим коллективом профессионального плана для оказания помощи своим коллегам.

Далее было сделано предположение о том, что для подкрепления и расширения достигнутого группой успеха следует вовлечь завучей и главных менеджеров в обучение, через которое проходит педагогический коллектив.

Этап 3. Развитие орудий в целях разрешения конфликта

Полученные данные говорят о том, что на протяжении своего становления консорциум сталкивался с целым рядом разногласий. Поначалу координато-

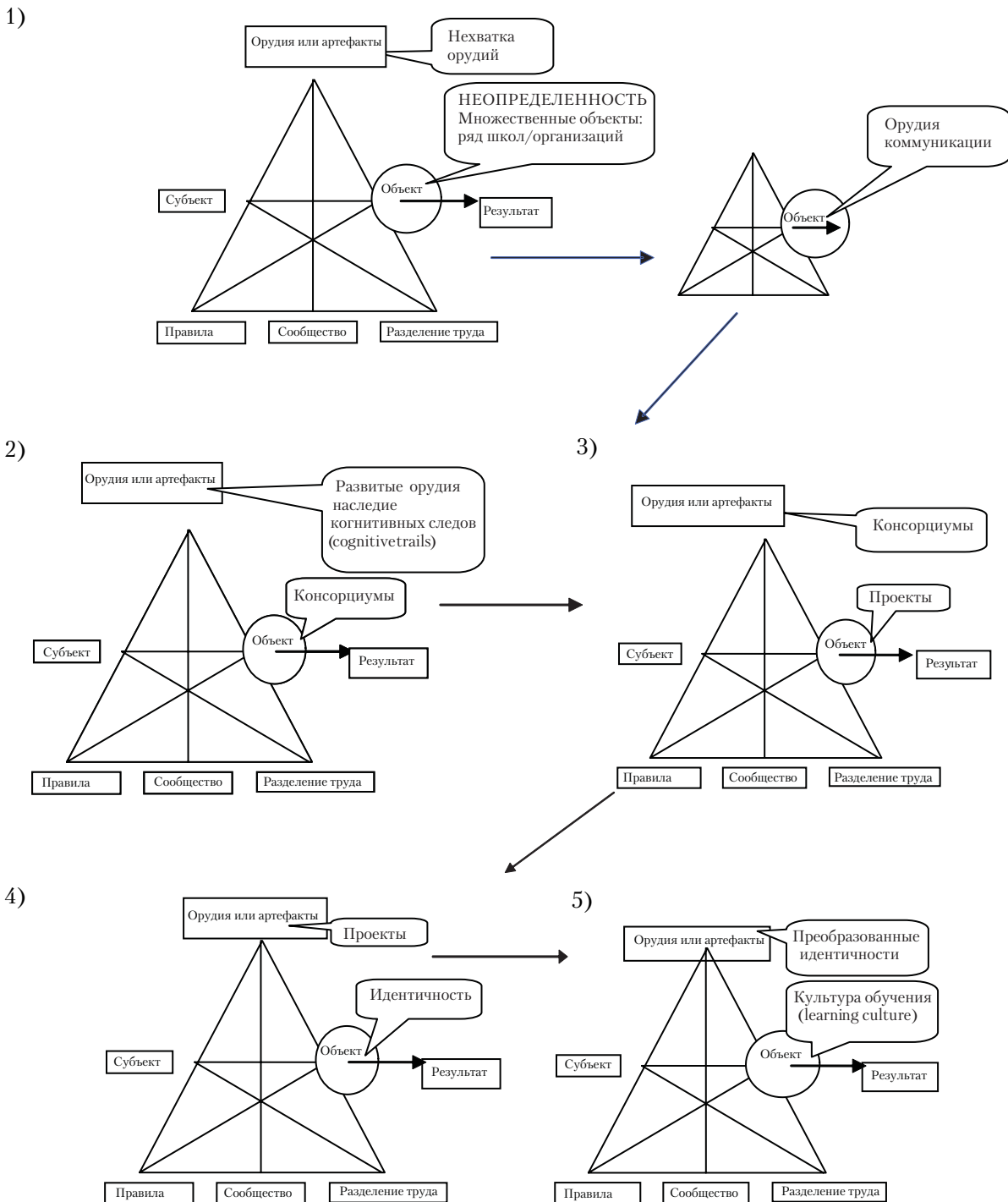
ры учились управлять разногласиями, находя помощь за пределами группы, чтобы приобрести полномочия для восстановления или поддержания функционирования группы. Положительная динамика группы, зафиксированная в исследовании, обеспечивалась координаторами, которые разыскивали «примирителей» вовне, когда чувствовали назревающий конфликт. Группа понимала, что неразрешенные конфликты могли разрушить взаимоотношения, и задействовала внешних посредников для решения возникших проблем. Однако вскоре стало ясно, что использование третьих лиц дает кратковре-

менный эффект. Группа осознала необходимость выработки своих собственных орудий разрешения конфликтов в будущем, и было сделано предположение, что новые способы взаимодействия будут вырабатываться по мере укрепления консорциума.

Анализ обучения и межшкольного взаимодействия с позиций теории деятельности

Ниже представлено наглядное изображение перемен, произошедшей в группе с тех пор, как к ра-

Посредническая деятельность



боте подключилась исследовательская команда. Первые три вида деятельности (включая посредническую) осуществлялись до того, как началось вмешательство.

Хотя процесс протекал негладко, трансформации и связанное с ними обучение можно было отследить вплоть до тех событий, которые имели место до начала исследования. В начале исследовательского проекта существовала некоторая неопределенность относительно сущности объекта. Участники группы назвали ряд объектов. Промежуточная деятельность включила координаторов в разработку инструментов для коммуникации. Эти инструменты дали им возможность работать над созданием консорциумов. Стоило координаторам установить подходящие практики коммуникации внутри консорциума, как они получали возможность работать в совместных проектах КП. Когнитивные следы [9] предшествующих профессиональных столкновений помогли координаторам построить свои рабочие отношения. Они двигались по уже проторенным дорогам своего прежнего опыта работы. Координаторы подтвердили, что проекты позволили им поработать над некоторыми аспектами их собственной идентичности, а также над установками и убеждениями учителей по другим предметам. Результатом этого этапа деятельности стало образование новых профессиональных идентичностей и придание формы предметным идентичностям других. Благодаря этим заново сформированным идентичностям координаторы смогли — и смогут в будущем — работать над преобразованием культур обучения в своих школах.

Заключительные мысли: горизонтальное и вертикальное преодоление границ

Мы предполагаем, что существует по меньшей мере два измерения того обучения, которое мы изучали:

- *горизонтальное измерение*, в котором обучение происходит поперек границ — между отделами внутри школ, между школами, между школами и партнерами;
- *вертикальное измерение*, в котором обучение происходит через границы между стратегическим, руководящим и подчиненным персоналом внутри школы.

В рамках КП возможности для обучения были доступны не только ученикам, участвовавшим в работе, но и педагогическому персоналу. Способность КП и администрации школ влиять на изменение педагогического стиля и культуру обучения рассматривалась как основной приоритет на будущее. Расширяющиеся учебные процессы в межведомственном окружении основываются на горизонтальных перемещениях там, где взаимное обучение происходит через сдвиги и напряжение, которые появляются в процессе сотрудничества профессионалов из разных сфер. Вертикальное приобретение знаний (обучение через иерархию внутри организации) не является достаточным для того, чтобы соответствовать

требованиям диалогического решения проблем в современной педагогической среде, претерпевающей изменения. Энгестрём отмечает, что расширяющееся обучение «взаимосвязано с горизонтальными или боковыми движениями через конкурирующие или дополняющие друг друга области и системы деятельности» [10, с. 4].

Энгестрём [6] утверждает, что несмотря на то, что вертикальное измерение остается важным, горизонтальное измерение является главным для понимания и приобретения знаний и опыта. Стандартные понятия профессиональных знаний предполагают вертикальную модель, в которой сотрудники развивают свою компетентность по мере освоения новых уровней профессиональных знаний, «сверху». По контрасту пересечение границ предполагает и развитие знаний в данной области в случае, когда сотрудники взаимодействуют *горизонтально* через секторы. С введением КП горизонтальное обучение стало развиваться в этой группе. Исследовательская команда наблюдала как горизонтальное, так и вертикальное обучение.

Горизонтальное обучение

Школа ↔ Школа

Основная школа ↔ Специальная школа

Школа ↔ Творческая организация

Некоторые границы были преодолены. Обучение происходило между школами, а также — на незначительном уровне — между основными школами и специальными школами. Взаимодействие, преодоление границ и обучение также имели место между школами, вовлеченными в группу, и различными организациями, включая художественную галерею и театральные группы. Схема, приведенная ниже, иллюстрирует вертикальное преодоление границ и обучение, осуществляющееся между КП и координаторами, школьной администрацией и координаторами, а также между координаторами и другими членами педагогического коллектива.

Вертикальное обучение

Креатив ↔ Координаторы
Партнершипс (проекты)

Школьная администрация ↔ Координаторы

Координаторы ↔ Другие учителя

Вмешательство исследовательской команды уже само по себе являлось новым типом профессиональной практики. Необходимо время для полного внедрения такого обучения во все профессиональные группы, вовлеченные в КП. Также потребуется дели-

катная помощь со стороны всех задействованных в межведомственной работе (межшкольном взаимодействии). Новые консорциумы могут последовать положительному примеру этого консорциума. Мы предполагаем, что через те этапы обучения, через которые прошла данная группа, придется пройти любой другой группе, стремящейся разрешить некоторые проблемы, присущие процессу развития новых форм педагогической практики.

Один из способов обобщения социальных процессов, которые мы изучили в данном исследовании, принадлежит П. Хаккарайнену: «Экспертиза в определенной области может быть выполнена разносторонним экспертом, способным перевести культурные знания одного эксперта в такую форму, которую могли бы понять представители другой экспертной культуры... Инновации не возникают линейно от идей к их техническому внедрению и практическому применению, потому что смысл идеи или открытия трансформируется тогда, когда для технических ар-

тефактов находятся новые и непредвиденные способы употребления. Эта трансформация может открыть новые просторы для инновационной деятельности, бывшие полностью за пределами эпистемического горизонта участников до применения ими идей на практике. В конечном счете только трансформация социальных практик определяет значение инноваций. Следовательно, социально распределенная совместная деятельность участников играет решающую роль в распределенном интеллекте (networked intelligence)» [12].

Мы утверждаем, что создание творческой активности на рабочем месте требует, согласно Л.С. Выготскому [18], пристального внимания к разработке и усвоению орудий творчества и контекстов, обеспечивающих эту активность. Все это включает в себя социальный процесс обучения и трансформации. Цель продвижения творчества в школах не будет достигнута, если конструкт творчества останется вопросом индивидуальных способностей.

Литература

1. *Brighouse T.* (2002a) 'The View of a Participant During the Second Half — a Perspective on LEAs since 1952', *Oxford Journal of Education* 28(2&3): 188—196.

2. *Brighouse T.* (2002b) *Comprehensive schools then, now and in the future — is it time to draw a line in the sand and create a new ideal.* The Caroline Benn and Brian Simon Memorial Lecture.

3. *Cole M.* (1996) *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge Mass: Harvard University Press.

4. *Creese A., Daniels H., Norwich B.* (2000) 'Evaluating Teacher Support Teams in secondary schools: supporting teachers for SEN and other needs'. *Research Papers in Education* Vol. 15 (3), pp 307—324.

5. *Engeström Y.* (1987) *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (Helsinki: Orienta-Konsultit).

6. *Engeström Y.* (1995) *Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: an activity-theoretical perspective*, *Artificial Intelligence in Medicine*, 7, pp. 395—412.

7. *Engeström Y.* (1999) *Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice*, in Y. Engeström et al (Eds) *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

8. *Engeström Y.* (2001a) *Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization*, *Journal of Education and Work*, vol. 14 (1), pp.133—156.

9. *Engeström Y.* (2001b) *The horizontal dimension of expansive learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki.* Finland. Paper presented at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning', March, 2001, University of Helsinki, Finland.

10. *Engeström Y.* (2004) *New forms of learning in co-configuration work.* Paper presented to the Department of Information Systems 'ICTs in the contemporary world' seminar, LSE, January 2004.

11. *Engeström Y. et al* (1999) *When the center does not hold: the importance of knotworking*, in S. Chaiklin et al (eds.) *Activity Theory and Social Practice.*, M. Hedegaard and U. Jensen, Aarhus University Press.

12. *Hakkarainen P.* (2004) *Challenges of Activity Theory.* Editors Introduction. *Journal of Russian and Eastern European Psychology* 42 (2) 3—11.

13. *Leontiev A.N.* (1978) *Activity, consciousness, and personality* (Englewood Cliffs: Prentice Hall).

14. *Seltzer K., Bentley T.* (1999) *The Creative Age: Knowledge and skills for the new economy*, Demos; <http://www.demos.co.uk/catalogue/creativeage/>

15. *Seltzer K., Bentley T.* (2001) *The creative age: knowledge and skills for the new economy.* London: DEMOS.

16. *Virkkunen J., Engeström Y., Helle M., Pihlaja J. & Poikela R.* (1997). *The change laboratory — a tool for transforming work.* In T. Alasoini, M. Kyllonen & A. Kasvio (Eds.), *Workplace Innovations — A Way of Promoting Competitiveness, Welfare and Employment.* Helsinki: Ministry of Labour.

17. *Vygotsky L.* (1978) *Mind in Society* (Cambridge, Mass: Harvard University Press).

18. *Vygotsky L.S.* (2004) *Imagination and Creativity in Childhood* *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1, pp. 7—97.

19. *Wertsch J.V.* (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

20. *Wertsch J.V.* (1998) *Mind as Action*, Oxford: Oxford University Press.

21. *Wertsch J.V., Tulviste P.* (1992), 'L.S.Vygotsky and contemporary developmental psychology', *Developmental Psychology*, 28, 4: 548—557.

22. *Выготский Л.С.* *Психология развития ребенка.* М., 2005.

Promoting Creativity within and across schools: An application of Activity Theory

H. Daniels,

professor, the Centre for Sociocultural and Activity Theory Research, University of Bath

J. Leadbetter,

tutor in Educational Psychology, School of Education, University of Birmingham

A. Soares,

lecturer in Science Education, School of Education, University of Birmingham

N. MacNab,

research fellow, School of Education, University of Birmingham

In this study we report some of the outcomes of a study of professional learning that took place in cross school partnerships as they worked towards promoting creativity in schools. The methodology developed by Engeström and his colleagues at The Centre for Developmental Work Research in Helsinki was adopted. This form of intervention involves the preparation and facilitation of workshops in which the underlying structural contradictions that are in play in emergent activities are highlighted and articulated in such a way that participants may engage with what may otherwise remain hidden and unexamined tensions. This approach is based on the writings of the early 20th century Russian school of social scientists-Vygotsky, Luria and Leontiev. A principal claim is that the development of creativity requires tools and contexts for such innovatory forms of practice. This study suggests that this claim is a partial representation of the development of creative activity.

Key words: development of creativity, professional learning, Vygotsky, Engeström, Change Laboratory, cross school partnerships, cultural-historical activity theory (CHAT).

References

1. *Brighouse T.* (2002a) 'The View of a Participant During the Second Half – a Perspective on LEAs since 1952', *Oxford Journal of Education* 28(2&3): 188–196.
2. *Brighouse T.* (2002b) Comprehensive schools then, now and in the future – is it time to draw a line in the sand and create a new ideal. The Caroline Benn and Brian Simon Memorial Lecture.
3. *Cole M.* (1996) *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge Mass: Harvard University Press.
4. *Creese A., Daniels H., Norwich B.* (2000) 'Evaluating Teacher Support Teams in secondary schools: supporting teachers for SEN and other needs'. *Research Papers in Education* Vol. 15 (3), pp 307–324.
5. *Engeström Y.* (1987) *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (Helsinki: Orienta-Konsultit).
6. *Engeström Y.* (1995) Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: an activity-theoretical perspective, *Artificial Intelligence in Medicine*, 7, pp. 395–412.
7. *Engeström Y.* (1999) Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in Y. Engeström et al (Eds) *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
8. *Engeström Y.* (2001a) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, vol. 14 (1), pp.133–156.
9. *Engeström Y.* (2001b) The horizontal dimension of expansive learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki, Finland. Paper presented at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning', March, 2001, University of Helsinki, Finland.
10. *Engeström Y.* (2004) New forms of learning in co-configuration work. Paper presented to the Department of Information Systems 'ICTs in the contemporary world' seminar, LSE, January 2004.
11. *Engeström Y.* et al (1999) When the center does not hold: the importance of knotworking, in S. Chaiklin et al (eds.) *Activity Theory and Social Practice.*, M. Hedegaard and U. Jensen, Aarhus University Press.
12. *Hakkarainen P.* (2004) Challenges of Activity Theory. Editors Introduction. *Journal of Russian and Eastern European Psychology* 42 (2) 3–11
13. *Leontiev A.N.* (1978) *Activity, consciousness, and personality* (Englewood Cliffs: Prentice Hall).
14. *Seltzer K., Bentley T.* (1999) *The Creative Age: Knowledge and skills for the new economy*, Demos; <http://www.demos.co.uk/catalogue/creativeage/>
15. *Seltzer K., Bentley T.* (2001) *The creative age: knowledge and skills for the new economy*. London: DEMOS.
16. *Virkkunen J., Engeström Y., Helle M., Pihlaja J. & Poikela R.* (1997). The change laboratory – a tool for transforming work. In T. Alasoini, M. Kyllonen & A. Kasvio (Eds.), *Workplace Innovations – A Way of Promoting Competitiveness, Welfare and Employment*. Helsinki: Ministry of Labour.
17. *Vygotsky L.* (1978) *Mind in Society* (Cambridge, Mass: Harvard University Press).
18. *Vygotsky L.S.* (2004) Imagination and Creativity in Childhood *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1, pp. 7–97.
19. *Wertsch J.V.* (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
20. *Wertsch J.V.* (1998) *Mind as Action*, Oxford: Oxford University Press.
21. *Wertsch J.V., Tulviste P.* (1992), 'L.S.Vygotsky and contemporary developmental psychology', *Developmental Psychology*, 28, 4: 548-557.
22. *Vygotskii L.S.* *Psihologiya razvitiya rebenka*. M., 2005.