

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.046.4

Игнатьева Галина Александровна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород (РФ).

E-mail: gaididakt@rambler.ru

Тулупова Оксана Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород (РФ).

E-mail: oksana-nnov@yandex.ru

Мольков Андрей Сергеевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород (РФ).

E-mail: asmolkow@gmail.com

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОВОРКИНГ КАК НОВЫЙ ФОРМАТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цель статьи – раскрыть сущность образовательного коворкинга как принципиально новой формы организации инновационной деятельности педагогов и содержательно-деятельностной технологии ее практического освоения и реализации в условиях дополнительного профессионального образования (ДПО).

Методология и методы. С позиций проектно-преобразующей антропологической парадигмы и рефлексивно-позиционного подхода раскрыты миссия, содержание, структура и форма ДПО, ориентированного на проектно-сетевое и научно-сервисное сопровождение инновационного развития образовательных организаций и формирования новых профессиональных позиций педагогов. На основе сравнительного анализа механизмов организации коворкинга в экономике, социологии и бизнес-образовании выделены ключевые характеристики модели образо-

вательного коворкинга. Применен метод концептуального моделирования образовательного полипозиционного пространства соорганизации субъектов ДПО.

Результаты. Предложена и описана методологическая схема образовательного коворкинга, включающая в себя проблемную зону, реализуемую в режиме проектно-аналитических сессий; информационную зону, основанную на современных технологиях управления знаниями; проектно-конструкторскую зону, где в формате проектно-сетевых узлов реализуется работа с уже инициированными проектами и запуск новых проектов; организационную зону, где осуществляется выращивание жизнеспособной общности реализаторов инновационных проектов; главный узел – медиа-хаб – центр концентрации и распределения в точки роста различных ресурсов, обеспечивающих движение обучающихся по индивидуальным траекториям.

Научная новизна. Раскрыты сущностные характеристики образовательного коворкинга, интегрирующего профессиональную подготовку педагога в соответствии с социальным заказом и его профессиональное развитие с точки зрения его индивидуальных потребностей и возможностей.

Практическая значимость. Модель образовательного коворкинга обладает высоким потенциалом формирования новых функциональных педагогических позиций в условиях ДПО, трансформации педагогической деятельности в целом через встраивание деятельностных норм в практику образования.

Ключевые слова: образовательный коворкинг, дополнительное профессиональное образование, профессиональная педагогическая позиция, инновационная деятельность, самообучающаяся организация, инновационное образование, полипозиционное образовательное пространство, проектно-сетевой узел.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-139-157

Статья поступила в редакцию 20.02.2016.

Принята в печать 26.04.2016.

Galina A. Ignatyeva

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Andragogy, Nizhniy Novgorod Institute of Education Development, Nizhniy Novgorod (RF).

E-mail: gaididakt@rambler.ru

Oksana V. Tulupova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Nizhniy Novgorod Institute of Education Development, Nizhniy Novgorod (RF).

E-mail: oksana-nnov@yandex.ru

Andrey S. Molkov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Nizhniy Novgorod Institute of Education Development, Nizhniy Novgorod (RF).

E-mail: asmolkow@gmail.com

EDUCATIONAL COWORKING AS A NEW ORGANIZATION FORMAT OF EDUCATIONAL SPACE OF SUPPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. *The aim* of the article is to reveal the essence of the educational coworking as a fundamentally new form of organization of teacher's innovative activity and relevant meaningful-activity technology of its exploration and practical implementation in the conditions of additional professional education (APE).

Methods. From the standpoint of anthropological project-transforming paradigm and reflective-positional approach the mission, content, structure and shape of the APE, focused on the project-network and scientific-service support of innovative development of educational institutions and the formation of a new professional position of the teacher are disclosed. Based on the comparative analysis of mechanisms of coworking in economics, sociology and business education key characteristics of a model of educational co-working space are highlighted. The method of conceptual modeling of educational polypositional space of co-organization of the APE subjects is applied.

Results. The methodological framework of educational coworking is proposed and described including the problem area, realized in the project – analytical sessions; information area, based on today's knowledge-management technologies; the project – constructor area, where the project – network nodes format is implemented to work with already initiated projects and the launch of new projects; organizational area where the cultivation is carried out a viable community of implementers of innovative projects; and the main unit – media-hub – concentration and distribution center in terms of growth time, personal resources, to ensure the movement of students on individual trajectories.

Scientific novelty. Essential characteristics of the educational coworking, based on its understanding as a new organizational format that integrates professional training of the teacher in accordance with the social order and its professional development in terms of individual needs and capabilities are revealed.

Practical significance. The educational model of coworking has a high potential in terms of growing new functional teaching positions in APE, transformation of pedagogical activity as a whole through the embedding of the activity standards in the practice of education.

Keywords: educational coworking, supplementary vocational education, professional teaching position, innovation activity, self-learning organization, innovative education, polypositional educational space, project-network node.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-139-157

Received: 20.02.2016.

Accepted for printing: 26.04.2016.

Построение эффективных управленческих механизмов системной организации инновационной деятельности педагогов представляется сегодня одной из актуальнейших проблем модернизации системы дополнительного профессионального образования (ДПО). Опыт школ – участников Федеральной инновационной площадки Минобрнауки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования», созданной на базе Нижегородского института развития образования, свидетельствует о том, что образовательные организации пытаются распространить влияние разрабатываемых ими инноваций на целостное развитие своих образовательных систем, однако им, как правило, не хватает ни специальной профессиональной подготовки, ни соответствующего проектно-рефлексивного стиля мышления. Это указывает на острую необходимость разработки технологий, формирующих рефлексивные, сюжетные и событийные составляющие нового педагогического профессионализма и проектно-методологической культуры.

Одной из тенденций развития ДПО является поддержка процессов введения в практику работы образовательных организаций, ориентированных на системное развитие, новых функциональных педагогических позиций, таких, как тьютор, разработчик индивидуальных образовательных траекторий, модератор решения учебно-профессиональных и проектных задач, ментор проектов (исследований), концептолог, образовательный аналитик, консультант развития, антропотехник, координатор социальных практик, эксперт по «образу будущего», навигатор образовательных событий, игротехник и др., которые будут способствовать формированию универсальных навыков и умений обучающихся и позволят им быть эффективными в самых разных видах деятельности [4, 5, 8, 10, 12].

В сложившихся условиях в системе ДПО требуется создание организационно-образовательной структуры, или «инновационной педагогической фирмы», специализирующейся на проектно-сетевом и научно-сервисном сопровождении инновационного развития образовательных организаций, на разработке «новой режиссуры настоящего и будущего спектакля» под названием «образовательный коворкинг». На актуальность организационных изменений на различных уровнях образования указывает В. И. Загвязинский, отмечая, что в настоящее время в «системообразующей цепи “практика – социальный заказ – наука – управленческие решения – обновленная практика” возникли серьезные разрывы и нестыковки, свидетельствующие об отсутствии четкой целенаправленной стратегии, обеспечивающей единство действий и общую эффективность развития образовательной системы» [3, с. 7].

Забегая вперед, поясним, что мы рассматриваем образовательный коворкинг, во-первых, в качестве сюжетно-деятельностной технологии, на-

правленной на перевод пространства работы (делания) в пространство учения и освоения способа делания, а во-вторых, как катализатор процессов инновационного развития образования, обеспечивающий организацию деятельности кооперации различных субъектов образования и проектно-сетевую координацию педагогов-инноваторов с оптимальным использованием интеллектуальных, нравственно-волевых, антропологических ресурсов.

Современная образовательная практика в структуре ДПО педагогов является целостной, открытой, развивающейся системой, практикоориентированное знание которой должно схватывать в первую очередь не «свершившийся факт» или «промежуточное состояние» системы, а сам процесс развития, соответствующий фазе ее рождения [6]. Как нужно описывать такой процесс для педагога с учетом перспективы его деятельности? Традиционный вариант – в форме многовариативного прогноза – при создании образовательного коворкинга был нами отвергнут, поскольку:

- практически невозможно предугадать все многообразие ситуаций, с которыми придется столкнуться конкретному педагогу;
- нельзя, «заглядывая вперед», создать готовые рецепты «эффективного инновационного поведения» педагога (в соответствии с принципами самой педагогической работы, ориентированной на индивидуального учащегося);
- такой подход противоречит представлению о педагоге как о субъекте собственной инновационной деятельности, а не объекте управления.

В чем же главная, на наш взгляд, ущербность и ограниченность уже сложившихся технологических подходов в среднем и высшем профессиональном образовании, которые без учета возрастнo-нормативных особенностей образования взрослых обучающихся, без аналитических процедур немотивированно «перетаскиваются» в систему ДПО и, несмотря на тенденции нового понимания стратегической задачи – инвестировать ресурсы в человека, по-прежнему настроены на «натаскивание индивида и втискивание его в наличный социум» и утилитарное понимание обучающегося в качестве ресурса социального производства, куда он должен вернуться [13, с. 62]?

Нужны новые, действительно стратегические ориентиры профессионального образования в его дополнительных уникальных формах, суть которых состоит в развитии субъектной и личностной позиции человека в жизни, деятельности и взаимоотношениях с другими людьми. Только технологические решения, направленные на открытие общего способа социокультурного ответственного действия, могут превратить ДПО в подлинный полигон социально и практикоориентированного прикладного инновационного образования.

Разделяя точку зрения С. М. Зверева и В. И. Слободчикова о том, что «противоречие может и должно разрешаться в рамках интеграции и сопряжения двух направлений: а) профессиональной подготовки по требованиям социума; и б) профессионального развития человека как ценности и цели» [14, с. 6], мы задались беспрецедентными вопросами для ДПО педагогов: на каких основаниях возможна такая интеграция и как ее можно обеспечить технологически в соотношении с представлениями об образовательных событийных деятельностных технологиях синтезирующего типа?

Для решения этой проблемы и диалектического единства процессов описания, создания и развития модернизированной системы ДПО нами были избраны проектно-преобразующая антропологическая парадигма и рефлексивно-позиционный подход. Миссия, содержание, структура и форма новой модели ДПО отличаются от существующей следующим:

- основной функцией системы повышения квалификации является не «дополнение образовательных услуг» и «доводка» действующих специалистов до бесперебойного выполнения ими текущих функциональных задач, а «выращивание» интеллектуального капитала образования будущего непосредственно в процессе построения этого будущего;
- модель содержит не описание методов педагогической работы, а схему процесса их проектирования, сценирования, становясь своеобразным «конструкторским бюро» по созданию новых специальностей и новых форм подготовки специалистов в сфере образования в целом;
- ДПО имеет целью не информирование обучающихся взрослых о передовом педагогическом опыте, а организацию событийных, сюжетно-деятельностных технологий, поскольку предметом проектирования является именно индивидуальный (авторский) способ деятельности педагога;
- содержание ДПО адресуется коллективному субъекту инновационной деятельности (проектной команде), т. е. учебно-профессиональному сообществу преподавателей и «учеников» (слушателей курсов), ориентированному на постановку и решение учебно-профессиональных задач;
- модель выполняет функцию инструмента для образования и формирования определенной функциональной позиции в ситуации открытия нового знания и средств построения новой образовательной практики;
- содержание ДПО построено не в форме линейно разворачивающегося, логически непротиворечивого курса, а как автодидактический конструктор (система дидактических задач) для создания множества разнообразных авторских курсов в рамках предметной области «Дидактическая инноватика» и включает в себя авторскую позицию, выраженную в концепции, воспринимаемой всеми не столько как «руководство к действию», сколько как повод и приглашение к конструктивному диалогу.

Описание механизмов организации образовательного коворкинга, предложенных зарубежными и отечественными авторами в области экономики, социологии и бизнес-образования не входит в задачи данной статьи: мы отсылаем читателя к самостоятельному изучению оригинальных и продуктивных подходов, техник и технологий. Укажем лишь на результаты сравнительного анализа и последствия использования выделенных нами идей для проектирования образовательного коворкинга как основы формирования новой функциональной позиции педагогов в условиях ДПО.

Впервые современная модель коворкинга в качестве самостоятельного функционирующей организации была реализована в 2005 г. Бредом Ньюбергом в Сан-Франциско. Уже к концу десятилетия коворкинги получили стремительное распространение по всему миру как новое направление в проектировании социально-профессиональных организаций, позиционирующееся как антитеза формальным организациям профессиональной деятельности офисного типа. Столь заметное социально-экономическое явление не могло не стать предметом научных исследований различного плана. Прежде всего коворкинг привлек внимание зарубежных социологов и экономистов (Т. Сандстед, Д. Джонс, Т. Басигалупо, Т. Бутчер, М. Биладжич и др.), обозначивших комплекс предпосылок и концептуальных оснований данного явления. Коворкинг рассматривался как оригинальная модель экономической и социальной организации, новый тип офиса, концепция профессиональной самоорганизации и др. [15–20].

Среди немногочисленных отечественных исследований также преобладает экономический и социальный аспект (В. И. Белай, Е. Н. Страданченкова, О. В. Чистякова) [2]. Кроме того, данное явление рассматривается как феномен акмеологической среды (Я. Н. Артюхин) и форма социального взаимодействия (А. В. Елизаров, М. Б. Полтавская) [11]. В частности, указывается, что основными принципами содержания модели коворкинга являются открытость, доступность, инфраструктурное сопровождение деятельности, горизонтальность связей и отношений, наличие сообщества, устойчивость организации, поддержание форм коммуникации. Была выявлена совокупность факторов эффективного развития коворкинга как формата профессиональной со-организации:

- поддержание коммуникационных процессов;
- диверсификация видов деятельности;
- проектирование внутреннего сообщества;
- трансляция успешных практик;
- приоритет проектных команд над индивидуальными работниками.

Ключевыми особенностями исследуемых моделей применительно к проектированию образовательного коворкинга являются:

- открытость пространства;
- множественность вариантов входа и выхода;
- сценирование деятельностного содержания обучения;
- проектирование разнообразных кейсов запуска образовательных траекторий;
- реализация типологии технологий сопровождения субъектов обучения;
- использование принципов сетевого образования, профессиональных проб и стажировочных практик.

Для ответа на поставленные выше вопросы о рефлексивно-позиционной технологии «рождения субъекта инновационной деятельности и формирования новой профессиональной позиции» в ходе организации проектного эксперимента кафедрой педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования в рамках ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» были сформулированы определенные положения.

1. Инновационная деятельность рассматривается как антропологическая категория и форма системного развития образовательной организации и профессионального развития педагога, которую следует полагать всегда предметной, пластичной, цикличной, векторальной, целесообразной, т. е. она разворачивается в некотором предсуществующем пространстве, подчиняясь объективным условиям своего протекания в будущем.

2. Ожидаемые функциональные позиции педагогов не передаются «из рук в руки», не формируются в режиме информирования и просвещения, они должны быть буквально «выращены», практически поставлены «на себе» при непосредственном участии самого педагога в процессе проектирования.

3. Инновационная деятельность в своей полной структуре предполагает систему взаимосвязанных видов работ: научно-исследовательскую деятельность, направленную на получение нового знания; проектную деятельность, предполагающую разработку инструментального технологического знания и получение инновационного проекта; образовательную деятельность, направленную на профессиональное развитие педагога, освоение норм инновационной деятельности профессионально-педагогического коллектива.

4. Практикоориентированная наука направлена не на открытие «объективных» истин, а на утверждение практического положения дел и способна осуществить цепочку преобразований и переходов от теоретико-концептуального знания к знанию проектному, затем к технологическому.

кому, инструментальному, орудийному, и только потом к осмысленному ответственному практическому действию, к новой практике образования – образовательной антропопрактике.

5. Перестройка и совместное конструирование оптимальной структуры организационных связей и отношений дополнительного профессионального образования, при которых педагог перестает быть объектом переподготовки и повышения квалификации, а становится субъектом собственной деятельности предполагает создание самообучающейся организации, которая сознательно меняет свои границы и перестраивает свою функциональную структуру для более полной реализации своего главного предназначения или цели; создает, приобретает, передает и сохраняет знания и способна успешно изменять формы своего поведения, отражающие новые знания или проекты [6].

Данный комплекс допущений позволяет определить, при каких условиях

1) участники образовательной практики в системе дополнительного профессионального образования приобретают новые качества и свойства проектно-деятельностной кооперации;

2) мы можем видеть целевые продуктивные действия и применение эффективных способов новой функциональной позиции педагогов в едином полипозиционном образовательном пространстве.

Выявление данных условий стало основной задачей проектного исследования кафедры педагогики и андрагогики с участием педагогических коллективов образовательных организаций Нижегородской области, ориентированных на построение практики инновационного образования.

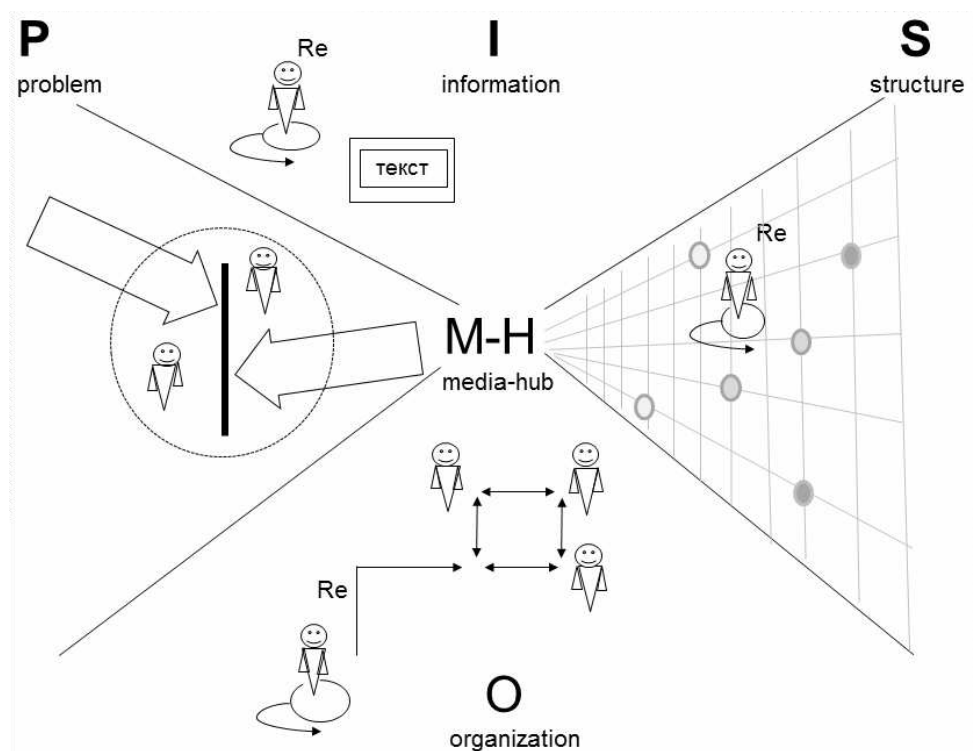
Определение понятия «образовательный коворкинг», заявленного в заглавии статьи, позволяет насытить его следующими дополнительными смыслами:

- это форма организации работ по изменению мышления и деятельности как отдельного специалиста, так и педагогических коллективов и команд, решающих практические задачи в определенной сфере профессиональной деятельности;
- профессиональное искусство саморазвития взрослого человека;
- способ перевода пространства работы (делания) в пространство учения и освоения нового способа делания.

На основании этого мы конкретизировали проблематику исследования, задавшись вопросом о специфике концептуальной модели данной формы организации инновационной деятельности педагогов и содержательно-деятельностной технологии ее практического освоения и реализации в условиях ДПО.

Представим концептуальную модель образовательного коворкинга, фиксирующую новый путь выращивания культуры ответственности и достоинства на всех уровнях действующей и развивающейся открытой системы ДПО в виде методологической схемы.

В представленной на рисунке модели выделяются четыре «зоны» единого образовательного полипозиционного пространства соорганизации субъектов ДПО, центрированные относительно главного структурообразующего организационно-координационного элемента.



Концептуальная модель образовательного коворкинга

1. Проблемная зона (P-problem). Здесь осуществляется выявление проблем, с которыми обучающиеся пришли в коворкинг и работа с ними. Данная работа проводится в режиме так называемых проектно-аналитических сессий (ПАС). Содержание ПАС построено на использовании *технологии «задачного», или «перевернутого», сознания*, при освоении которой происходит сознательное установление границ свободы собственной деятельности в результате соотнесения собственной позиции с социокультурными нормами модернизации образования и позицией других субъектов образования.

Ключевым шагом в совместной работе участников ПАС является перевод проблемы, с которой пришел человек, на язык деятельностного подхода, рассматривающего любую проблему как отсутствие средств эффективного осуществления определенной деятельности, что может выражаться как в незнании уже имеющихся в употреблении средств, способов деятельности, объективно устраняемом соответствующими образовательными ресурсами, так и в отсутствии данных средств в принципе, что требует организации инновационной деятельности в ее истинном понимании – нововведений в те или иные области человеческой практики. Далее происходит типологизация проблем, в основе которой лежит та или иная новая функциональная педагогическая позиция, по сути воплощающая в себе ту самую искомую совокупность средств решения установленной и зафиксированной в деятельностной терминологии задачи.

Исходя из выявленной типологии проблем формируются проблемные группы, в рамках которых общий для всех участников решения «проблемный материал» рассматривается с разных сторон (позиций) и в разном темпе (в зависимости от специфики исходной ситуации каждого участника, а также его компетентности). В результате происходит «расслоение» проблемной ситуации на решаемые задачи – будущие индивидуальные проекты.

Заключительным шагом ПАС становится построение персональных ресурсных карт, включающих наиболее полный спектр образовательных задач, возможностей и векторов движения в образовательном полипозиционном пространстве образовательного коворкинга. Подобные карты выполняют как орудийную функцию, позволяя приспособить образовательную реальность к интересам человека и одновременно помогая ему «вписаться» в эту реальность; так и развивающую функцию, давая возможность человеку увидеть себя и свое действие «по-новому»: в другом масштабе и в другом, более широком контексте – увидеть частность относительно Целого, понять специфику собственного действия в мире Общего [7].

2. Информационная зона (I-information). Режим образовательного коворкинга в данной зоне строится на основе информационных сессий, представляющих собой, по сути, механизм обмена и передачи корпоративного знания. Архитектура инструментальных средств образовательного коворкинга включает в себя:

- базы данных по проектным ресурсам, завершенным ресурсам, проектным методологиям и наилучшим практикам;
- оперативную базу данных текущих проектов;
- систему ввода и обработки данных по действиям участников проектов;

- корпоративное приложение по планированию, контролю и отчетности по проектам;
- систему документооборота и почтовую систему.

Все имеющиеся информационные средства делятся на семь классов в зависимости от задач их использования: анализа имеющейся информации, извлечения, структурирования и формализации знаний (иначе – инженерии знаний), обмена и использования знаний, поиска информации по запросу, организации хранения, обучения, интегрированных систем обработки, объединяющих вышеперечисленные функции.

Виды информационных сессий определяются на основе соответствующих технологий управления знаниями [1].

1. *Сессия информационного поиска, в основе которой лежат технологии доступа к информации (Information Access Technology)*. Доступ к информации подразумевает поиск по ключевым словам и сложные запросы, а также поиск с использованием классификации (или таксономии) информации по группам.

2. *Сессия информационного обмена, предполагающая использование технологий совместной работы и социально-ориентированного программного обеспечения (Collaboration and Social Software)*. Эти программные продукты поддерживают коммуникации (мгновенные сообщения, почту, IP-телефонию, видеоконференции) и предоставляют вместе единую виртуальную рабочую среду, включающую wiki, совместную работу с документами, рабочие доски и пр. Программы этой категории создают персональные профили участников коворкинга с описанием интересов, компетенций, опыта работ и т. п.

3. *Сессия управления информационным контентом, связанная с технологиями управления контентом (Content Management Technology)*, которые включают различные инструменты для гибкой и надежной работы с документами, например регистрацию, управление версиями, безопасность, сканирование и распознавание. Также сюда относятся создание архивов, наполнение, обновление и структурирование содержимого сайтов, организацию взаимодействия с посетителями сайтов.

Следует подчеркнуть, что в условиях образовательного коворкинга знание не может передаваться как некий объект, поскольку в формировании знания вносит существенный вклад человек – участник процесса передачи. Знание в нашем случае – результат интерпретации информации в определенном контексте; оно не передается, а воссоздается в сознании человека при получении информации в соответствии с исходными знаниями, опытом, ценностями и ожиданиями.

3. Проектно-сетевая структура (S-structure), или проектно-конструкторская зона. В этой зоне осуществляется специально организованная работа с сознанием людей по разработке и реализации нормы, преодолевающей профессионально-деятельностную проблему. Основным инструментом организации работ является проектно-конструкторская сессия – организационная технология коллективного решения задач по проектированию новой образовательной практики, мотивированный, целенаправленный, опережающий способ изменения педагогической действительности, педагогического сопровождения и педагогической поддержки этой деятельности.

На сессии прорабатываются уже инициированные и запускаются новые проекты. Во время работы над решением поставленных задач обеспечивается наиболее эффективное использование идей и энергии членов проектной команды, происходит их взаимное обогащение компетенциями, что и определяет синергетический эффект проектно-конструкторской сессии.

Структурообразующим элементом данной зоны является тематический узел «Проектно-сетевого института инновационного образования», объединяющий проектно-инициативные группы образовательных организаций – участников проектно-сетевого института, осуществляющие инновационные работы в рамках одного вида образовательной антропопрактики (гуманитарной, проектно-технологической, социокультурной, организационно-управленческой, этно-экологической), представляющей собой выращивание и формирование в образовательных процессах базовых субъектных способностей человека, т. е. способностей управлять своими действиями, преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий.

Главное отличие проектно-конструкторской сессии от других проектных мероприятий образовательного характера (проблемно-проектных семинаров, проектных практикумов и т. п.) состоит в том, что предметом взаимодействия являются не учебные ситуации (кейсы), а реальные проекты, реализуемые здесь и сейчас. Причем работа ведется главным образом силами самой команды проекта, включающей как его инициаторов (образовательную организацию проектно-сетевого узла и представителей других образовательных организаций, входящих в данный узел), так и сторонних участников, желающих запустить подобный проект. Основным смыслом проектно-конструкторской сессии – помочь образовательным организациям в режиме реального времени разобраться и продвинуться в практической работе со своими проектами.

4. Организационная зона (O-organization). Работа ведется в рамках организационной сессии. В соответствии с представлениями антропологического подхода о высшей форме организации – позиционной общности как принципиально новом типе объединения педагогов, который складывается на основе общих ценностей и смыслов инновационной деятельности, суть данной сессии состоит в организации системы переходов от объединения потенциальных реализаторов к общности действительных реализаторов проекта и далее к проектно-деятельностной кооперации субъектов инновационной деятельности [9]. Следует подчеркнуть, что принципиальным механизмом проведения организационной сессии является соорганизация – налаживание равноправного взаимодействия, в рамках которого статусное равноправие не нарушается ни на каком этапе взаимодействия. Ключевым, принципиальным отличием соорганизации от организации и самоорганизации является создание условий для самоосуществления (самопознания, саморазвития и самореализации) каждого ее субъекта в процессе его следования своему предназначению.

События, происходящие в организационной зоне «образовательного коворкинга», связаны с «выращиванием» жизнеспособной общности реализаторов инновационных проектов. Такая общность должна быть событийной и позиционной, в ней каждый является «собственником» своей профессиональной деятельности, понятной по своим мотивам, целям и устройству для каждого другого. Только в этом случае возможно становление коллективного субъекта – носителя идеологии развивающего и развивающегося образования – и формирование таким образом особого организационного ресурса как основы построения новой образовательной практики.

Главный узел, вокруг которого распределяются четыре зоны пространства «образовательного коворкинга», – **медиа-хаб (М-Н – media-hub)**, центр концентрации и распределения в точки роста различных ресурсов, обеспечивающих движение обучающихся по образовательным траекториям. Функциональный смысл данного компонента образовательного полипозиционного пространства состоит в обеспечении образовательной логистики в организационной структуре коворкинга. Медиа-хаб является деятельностной позицией, которую удерживают организаторы «образовательного коворкинга», в нашем случае – кафедра педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования».

Таким образом, образовательный коворкинг представляет собой сложную динамическую самоорганизующуюся систему, особенность которой заключается в том, что самоорганизация, с одной стороны, достигается путем неформального сотрудничества участников коворкинга,

а с другой – благодаря четким, целеустремленным действиям его инициаторов, конкретно обозначенной цели и сверхзадачи – развития кадрового потенциала системы образования. При этом сетевая гибкая структура «Проектно-сетевого института инновационного образования» усиливает имеющиеся синергетические связи, обеспечивая тем самым увеличение суммарного эффекта.

Резюмируя представленный тематический контент образовательного коворкинга, сформулируем ряд выводов, содержащих характеристику его реализуемости в условиях ДПО.

1. Понятие «образовательный коворкинг» определяет смысл образовательных взаимодействий педагога и обучающегося, поскольку является стержневым, удерживающим профессиональное самоопределение и содержательную направленность обучения взрослых.

2. Мы вынуждены констатировать: в профессиональном сознании педагогических и руководящих работников понятие «образовательный коворкинг» практически не сформировано и не используется как новая образовательная технология. Между тем формирование культурных (а не сугубо отраслевых и номенклатурных) смыслов этого понятия должно идти рефреном в каждом случае реализации деятельностного содержания ДПО.

3. Образовательный коворкинг как новый комплекс взаимосвязанных действий и процедур может обеспечить качество образовательных услуг педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры с помощью достаточно тонкого педагогического инструментария, позволяющего гибко реагировать на профессионально-личностные запросы и потребности, устранять причины неудовлетворенности своей деятельностью и формировать новые функциональные позиции.

О системных изменениях и тем более эффектах говорить рано, поскольку проектный эксперимент по организации образовательного коворкинга находится в стадии запуска концептуальной модели, однако полученные первые результаты в ходе отработки ее отдельных компонентов (формирования проектных команд; присвоения новых продуктов через выработку совместных управленческих решений; изменения сценария профессиональной деятельности; разработки дополнительных профессиональных программ с учетом образовательных потребностей обучающихся; изменения деятельности в целом через встраивание деятельностных норм в практику общего образования) свидетельствуют, с одной стороны, о реалистичности и практической осуществимости разработанной технологии, а с другой стороны – о том, что данная событийная деятельностная образовательная технология синтезирующего типа располагает инноваци-

онным потенциалом, достаточным для выращивания новой функциональной позиции в системе ДПО.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. О. Б. Акимовой*

Литература

1. Абдикеев Н. М., Киселев А. Д. Управление знаниями корпорации и реинжиниринг бизнеса. Москва: Инфра-М, 2010. 382 с.
2. Белай В. И., Страданченкова Е. Н. Коворкинг как перспективное направление в современной экономике // Альманах современной науки и образования. 2013. № 10 (77). С. 30–32.
3. Загвязинский В. И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований // Образование и наука. 2015. № 8 (127). С. 4–19.
4. Игнатьева Г. А., Мольков А. С. Инновационная площадка как место встречи практикоориентированной науки и наукоориентированной практики // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 3. С. 14–23.
5. Игнатьева Г. А., Слободчиков В. И. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 13–20.
6. Игнатьева Г. А. Самообучающаяся организация как модель развивающего обучения педагога в системе повышения квалификации // Психологическая наука и образование. 2005. № 4. С. 47–57.
7. Ковалева Т. М. Личностно-ресурсная карта как дидактическое средство реализации антропологического подхода в образовании // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2012. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1742.htm> (дата обращения 12.02.2016).
8. Концепт кафедры педагогики и андрагогики по разработке и реализации дополнительных профессиональных программ, ориентированных на формирование нового профессионализма педагога в условиях ФГОС общего образования на 2016–2018 годы // Нижегородский институт развития образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru/?id=23832> (дата обращения: 03.02.2016).
9. Мольков А. С. Проектно-деятельностная кооперация как способ становления позиционной общности педагогов-инноваторов в системе постдипломного образования // Психология обучения. 2012. № 3. С. 95–104.
10. Мольков А. С. Сетевое проектирование инновационной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования // Нижегородское образование. 2012. № 2. С. 135–142.
11. Полтавская М. Б. Институционализация новых форм социального взаимодействия: пространство коворкинга // Вестник ВолГУ. Сер. 7: философия, социология и социальные технологии. 2014. № 3. С. 107–115.
12. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспита-

тель, учитель)» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 19.02.2016).

13. Слободчиков В. И., Зверев С. М. Ключевые категории мышления профессионального педагога. Введение в антропологию образования. Вып. 1. Москва: Спутник +, 2013. 106 с.

14. Слободчиков В. И., Зверев С. М., Шеин А. В. Профессиональное образование в ловушке модернизации // Психология обучения. 2013. № 11. С. 5–19.

15. Bilandzic M. The Embodied Hybrid Space – Designing Social and Digital Interventions to Facilitate Connected Learning in Coworking Spaces / Electronic text data. Mode of access: http://kavasmlikon.files.wordpress.com/2013/09/markbilandzic_phdthesis.pdf. Title from screen.

16. Butcher T. Coworking: Locating Community at Work. Melbourne: RMIT University, 2013. 156 p.

17. Coworking's First Name. Electronic text data. Mode of access: <http://www.deskmag.com/en/9-to-5-group-coworking-first-name>. Title from screen.

18. Gupta Anil K. The Co-Working Space Concept. Leforestier: CINE Term project Anne, 2009. 87 p.

19. Jones D., Sundsted T., Bacigalupo T. I'm Outta Here! How Coworking is making the Office Obsolete. TX.: Not an MBA Press, 2009. 147 p.

20. Spinuzzi C. Working Alone Together: Coworking as Emergent Collaborative Activity. Journal of Business and Technical Communication. 2012. № 26 (4). P. 399–441.

References

1. Abdikeev N. M., Kiselev A. D. Upravlenie znanijami korporacii i reinzhiniring biznesa. [Knowledge management of corporation and reengineering of the business]. Moscow: Publishing House Infra-M, 2010. 382 p. (In Russian)

2. Belay V. I., Stradanchenko E. N. Coworking as a perspective direction in the modern economy. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija*. [Almanac of Modern Science and Education]. 2013. № 10 (77). P. 30–32. (In Russian)

3. Zagvyazinsky V. I. Concerning the social importance and a demand of educational researches. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. 2015. № 8 (127). P. 4–19. (In Russian)

4. Ignatieva G. A., Molkov A. S. Innovacionnaja ploshhadka kak mesto vstrechi prakti-koorientirovannoj nauki i naukoorientirovannoj praktiki. [Innovation platform as the meeting place of practice-oriented science and science-oriented practice]. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'*. [Historical and social-educational ideas]. 2012. № 3. P. 109–114. (In Russian)

5. Ignatieva G. A., Slobodchikov V. I. Postgraduate education of teachers: an anthropological view. *Chelovek i obrazovanie*. [Man and Education]. 2014. № 3 (40). P. 13–20. (In Russian)

6. Ignatieva G. A. Self-learning organization as a model for teacher's developing training in the system of qualification improvement. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. [Psychological Science and Education]. 2005. № 4. P. 47–57. (In Russian)

7. Kovaleva T. M. Personal-resource map as a didactic means of realization of anthropological content in education. *Pis'ma v Jemissija. Offlajn. [Emission of Letters. Offline]*. 2012. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2012/1742.htm>. (In Russian)

8. Koncept kafedry pedagogiki i andragogiki po razrabotke i realizacii dopolnitel'nyh professional'nyh programm, orientirovannyh na formirovanie novogo professionalizma pe-dagoga v uslovijah FGOS obshhego obrazovanija na 2016–2018 gody. [The concept of the Department of pedagogy and andragogy in the development and implementation of additional professional programs aimed at fostering a new professionalism of the teacher in the Federal state educational standard of General education on 2016–2018 years]. Nizhegorodskij institut razvitiya obrazovanija. [Nizhny Novgorod Institute of a Development of Education]. Available at: <http://www.niro.nnov.ru/?id=23832>. (In Russian)

9. Molkov A. S. Project-activity co-operation as a way of becoming a teacher – innovators positional commonality in the system of postgraduate education. *Psihologija obuchenija. [The Psychology of Learning]*. 2012. № 3. P. 95–104. (In Russian)

10. Molkov A. S. Network design innovation of teachers in the conditions of post-graduate education. Nizhegorodskoe obrazovanie. [Nizhny Novgorod Education]. 2012. № 2. P. 135–142. (In Russian)

11. Poltavskaya M. B. Institutionalization of new forms of social interaction: coworking space. *Vestnik VolGU. Serija 7: filosofija, sociologija i social'nye tehnologii. [Bulletin of Volgograd State University. Series 7: Philosophy, Sociology and Social Technologies]*. 2014. № 3. P. 107–115. (In Russian)

12. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii ot 18 oktjabrja 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'no-go standarta “Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel')”». [Order of the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation, d.d. 18 October, 2013, № 544n «On approval of professional standard “Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)”»]. Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>. (In Russian)

13. Slobodchikov V. I., Zverev S. M. Kljuchevyje kategorii myshlenija professional'nogo pe-dagoga. [Key categories of professional thinking of the teacher]. Vvedenie v antropologiju obrazovanija. [Introduction to the anthropology of education]. Issue 1. Moscow: Publishing House Sputnik +. 2013. 106 p. (In Russian)

14. Slobodchikov V. I. Zverev S. M., Shein A. B. Vocational education in the trap of modernization. *Psihologija obuchenija. [The Psychology of Learning]*. 2013. № 11. P. 5–19. (In Russian)

15. Bilandzic M. The Embodied Hybrid Space – Designing Social and Digital Interventions to Facilitate Connected Learning in Coworking Spaces / M. Bilandzic. Electronic text data. Available at: http://kavasmlikon.files.wordpress.com/2013/09/markbilandzic_phdthesis.pdf. (Translated from English)

16. Butcher T. Coworking: Locating Community at Work. Melbourne: RMIT University, 2013. 156 p. (Translated from English)
17. Coworking's First Name. Electronic text data. Available at: <http://www.deskmag.com/en/9-to-5-group-coworking-first-name>. (Translated from English)
18. Gupta Anil K. The Co-Working Space Concept. Leforestier: CINE Term project Anne, 2009. 87 p. (Translated from English)
19. Jones D., Sundsted T., Bacigalupo T. I'm Outta Here! How Coworking is making the Office Obsolete. TX.: Not an MBA Press, 2009. 147 p. (Translated from English)
20. Spinuzzi C. Working Alone Together: Coworking as Emergent Collaborative Activity. *Journal of Business and Technical Communication*. 2012. № 26 (4). P. 399–441. (Translated from English)