

УДК 378 (14.35.07)

Е. Н. Ковалевская, А. В. Гайворонская

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ В ДИАЛОГЕ: ОПЫТ САМОРЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Обсуждается развитие позиции учителя в диалоге в контексте антропологического подхода. Материал образовательной практики осмыслен в логике профессиональной саморефлексии педагога-исследователя. Представлены образовательные прецеденты, концептуализация их содержания, экспертиза результатов, анализ и обобщение.

Ключевые слова: диалог, проектная позиция, антропологический подход, саморефлексия педагога-исследователя.

Современное образовательное пространство определяется как открытое. Речь идет о проявлении и сосуществовании в нем различных инициатив, подходов к их реализации. Можно говорить о наличии в характеристике открытого образовательного пространства двух тенденций. Первая связана с технологизацией педагогической деятельности, возникающей в его рамках. Имеются в виду попытки авторов практик, исследователей осмыслить, описать различные технологии, с помощью которых осуществляются образовательные инициативы. Среди этих исследований могут быть выделены те, которые касаются идеи технологизации позиции учителя в диалоге, выделения групп приемов, позволяющих проявлять, развивать и оформлять диалог в совместной деятельности [1].

Вторая тенденция акцентирует потребность осмыслить деятельность педагога в открытом образовательном пространстве. Она связана с реализацией субъективности учителя, оформлением этой субъективности в субъектность. Совершенно очевидно, что в ситуации смысловой неопределенности, в которой оказывается педагог, попадая в открытое, нормативно не регламентированное пространство деятельности, он вынужден самостоятельно осуществлять содержание, развитие и оформление собственной субъектности. Также очевидно, что от качества осознания им собственной субъективности, способности трансформировать ее в топосы осознаваемой профессионально оформленной субъективности зависит качество образования, результативность деятельности педагога.

Эта мысль становится актуальной в контексте требований ФГОС нового поколения для общеобразовательной и высшей школы. Новые стандарты, которые начинают внедряться в школе, предполагают ориентацию педагога на результат-полифонию (личностные, метапредметные и предметные результаты). Эти требования означают, что важными становятся не знаниево-информационные при-

обретения, а эффекты личностного развития учеников. ФГОС высшей школы, в свою очередь, предполагает формирование у будущих педагогов таких профессиональных компетенций, которые позволяют достигать обозначенных эффектов.

В этой логике значимым представляется обращение к опыту развития проектной позиции учителя в диалоге, образовательной форме, в которой субъективность педагога, грамотно оформленная в субъектные топосы профессиональной деятельности, становится решающим фактором развития диалога как образовательного ресурса.

Накопленный материал образовательной практики развития диалога позволил сделать наблюдения о зависимости между развитием субъективности педагога и качеством образования учащихся, формирующимся в этой форме деятельности. Проявление этой зависимости – цель исследования, которое проводилось авторами этой статьи.

Разъясним методологию исследования. Обратимся к содержанию словосочетания «проектная позиция». Слово «проект» в переводе с латинского понимается как «брошенный вперед», «позиция» – как «положение, расположение» [2, с. 388]. В нашем случае словосочетание «проектная позиция учителя» означает положение в чем-то пока еще неясном, неопределенном. В том, что требует активности ума, воли, инициативы. Иными словами, актуальности (здесь и сейчас), способности существовать, самостоятельно создавая прецеденты в образовательной практике.

В этом контексте правомерно ориентироваться на осмысление проектной позиции учителя в контексте антропологического подхода, в рамках которого обосновываются, выявляются условия становления субъекта образования. Мы ориентируемся на идеи конкретизации антропологического подхода, представленные в работах В. Е. Ключко. Ученый предлагает понимать образование как действительность человека, которая «содержит в себе его собственную субъективность, осевшую

на объектах и превратившую их в предметы, имеющие для человека значение, смысл и ценность» [3, с. 439].

Реальность, о которой говорит исследователь, требует от учителя, реализующего в нем свою субъективность, построения особого педагогического дискурса. Он создается в контексте гуманитарного познания, суть которого определяет В. М. Розин, полагающий, что такой тип познания «разворачивается в пространстве разных точек зрения и подходов, в силу чего гуманитарий вынужден позиционироваться в этом „поле“, заявляя особенности своего подхода и видения» [4, с. 45]. Конкретизируя эту мысль в логике данного исследования, необходимо говорить о том, что развитие проектной позиции педагога предполагает «осмысление субъективности на основе опыта субъективности познающего, который, в свою очередь, устанавливается в ходе подобного осмысления» [4, с. 45].

При решении поставленной задачи установить взаимосвязь между качеством субъективности педагога, проектирующего диалог, и качеством образования, формирующегося в нем, используются методология и методы гуманитарного исследования, разработанные Г. Н. Прокументовой для изучения образовательных инноваций [5, 6]. Содержание исследования в этой методологии определяется реконструкцией опыта (в нашем случае развития проектной позиции педагога в диалоге) и включает описание образовательных прецедентов, проявление их смысла, эффектов, аналитический комментарий, концептуализацию этапов развития опыта, описание процедур экспертизы и самооценки, обобщение.

Прецеденты, описываемые в данном исследовании, выделены на основе работы авторов в том или ином качестве в реконструкции различных образовательных проектов (см. об этом [7]): проекта «Дебаты», реализованного на экспериментальных площадках историко-филологического факультета Томского государственного педагогического университета в рамках сетевого взаимодействия факультета, профессионального училища № 6 и СОШ № 14 г. Томска в 2008–2013 гг.; проекта «Формирование проектной культуры педагога в условиях инклюзивного образования» (2010–2013 гг.); учебного проекта «Проектирование образовательных форм, приемов в образовательной деятельности в классах гуманитарного профиля (на материале изучения творчества Ф. М. Достоевского)» (2010–2011 гг.); проекта педагогической мастерской «Развитие диалога с помощью личностно-ориентированных технологий» (2013 г.).

На основе реконструкции опыта в логике темы исследования можно выделить три этапа работы аспиранта Томского государственного педагогического университета, учителя средней образовательной школы № 14 г. Томска и одного из авторов данной статьи А. В. Гайворонской. Опишем эти этапы последовательно.

Этап практического воплощения и осмысления характера позиции учителя в диалоге (2009–2010 гг.) А. В. Гайворонская характеризует следующим образом.

Мой путь к диалогу начинался из пространства личностного образовательного ресурса. Я в тот момент обучалась на IV курсе филологического факультета и только знакомилась с методикой обучения филологическим дисциплинам. Так, в лекционно-лабораторном формате впервые были услышаны понятия «диалог», «совместная деятельность», «диалоговые технологии». В этот период произошло знакомство с освоением диалога в практике Школы совместной деятельности. Интересно было посмотреть, как диалог работает в формате реального урока. В рамках пассивной практики это удалось зафиксировать. Было установлено, что диалог как способ развития совместной деятельности предполагает адекватную своему содержанию организационную форму своей реализации. В то же время традиционный урок не реализует цели личностного развития, характерные для диалога. Кроме того, было выявлено, что учителя мало знакомы с диалоговыми технологиями, не используют их во время уроков либо делают это фрагментарно и неосознанно.

Отсюда возникла потребность применить полученные теоретические знания в условиях реальной педагогической деятельности, прожить этот опыт совместно с учащимися и проанализировать его. Такая возможность была предоставлена. Мы, студенты-филологи, во главе с преподавателем Е. Н. Ковалевской отправились в профессиональное училище № 6 г. Томска проводить тогда еще малоизвестный нам социально-образовательный проект «Дебаты». Предметным материалом дебатов стал фильм И. Раага «Класс», сложный и неоднозначный, который предварительно посмотрели обе аудитории (студенты университета и училища). После просмотра организатором проекта (Е. Н. Ковалевской) нам было предложено написать сочинения, в результате анализа которых были созданы рабочие группы, готовые обсудить одну из проблем, заявленных в фильме. Так появилось следующее тематически рубрицированное пространство: «Жестокость», «Правосудие», «Выбор».

Я возглавила группу «Правосудие» и в ходе работы над первичными смыслами, их обогащением и концептуализацией столкнулась с определенной проблемой. Она заключалась в том, что образовательный ресурс участников группы оказался неравнозначным. Студенты вуза и училища имели разные интересы, исследовательский и проектный потенциал. Первые интересовались литературой и культурой в целом, вторые же были нацелены на практический итог – получение рабочей специальности, что не предполагало наличие глубоких знаний в области литературоведения и культурологии. Взгляды на обозначенную проблему фильма также были различными. Одни понимали проблему в натурально-реалистическом ключе, другие стремились трактовать ее при помощи фактов культуры, истории, религии. В такой ситуации важно было услышать версию каждого, перевести ее в пространство совместного обсуждения и найти способ ее презентации.

Удобной в сложившейся ситуации оказалась идея оттолкнуться от самого названия группы – «Правосудие» – и выделить соответствующие мини-версии, основанные на морфемном сходстве слов. Так появились следующие формы правосудия: *осуждение, судилище, суд присяжных и само-суд*. Как только появился фундамент идеи, участники группы активнее стали обсуждать заявленную проблему, предлагать свои версии для ее раскрытия, совместно искать ходы и способы ее презентации.

Месяц работы в режиме встреч, обсуждений, изменений имеющихся версий, создания концептуальной основы позволил участникам выйти на основной этап дебатов (предъявление Я-пространства в режиме открытого обсуждения версий каждой из групп) собранными и готовыми отстаивать свою точку зрения.

Рассматривая свой опыт в контексте реконструкции проектной позиции, в настоящий момент можно зафиксировать следующие наблюдения. Во-первых, характер работы и специфика аудитории потребовали выбора особых форм деятельности, коммуникативных ходов, адекватных сложившейся ситуации. Попав в режим живого диалога в ситуации дебатов, необходимо было искать способы продуктивного взаимодействия со своими коллегами, выбирать формы и приемы, позволяющие актуализировать и развивать смыслы, создавать пространство совместного обсуждения на паритетных, партнерских началах. Во-вторых, партнерство и паритетность как содержание позиции оказались не воплощенными в рамках этого проекта. Это объяснялось как невысоким образовательным

уровнем учащихся, так и моей недостаточной проектной компетентностью. Сейчас очевидно, что партнерские ходы в большинстве случаев подменялись нормативными приемами (диктовка, проверка готового текста, оформление презентационных версий).

Выявление проблемы (недостаточность понимания психологических основ проектирования позиции учителя в диалоге) заставило обратиться к работам К. Роджерса. На этом этапе в концептуальном ресурсе появились такие понятия, как «эмпатия», «конгруэнтность», «помогающие отношения». Продуктивным стало новое, осмысленное обращение к опыту воплощения диалога педагогами Школы совместной деятельности. В итоге были соединены методологические идеи К. Роджерса [8] и опыт технологизации диалога, была обоснована полифункциональность позиций педагога: «авторитарист», «лидер», «партнер», «эксперт», «лектор», «организатор», «фасилитатор». Стало понятно, что проектная культура учителя предполагает переходы из одной позиции в другую. Эти переходы обусловлены ситуативной необходимостью, возникающей в процессе смыслообразующей деятельности [1].

Работа в рамках проблематизации и концептуализации позволила зафиксировать в качестве исследовательского наблюдения взаимосвязь между содержанием проектной позиции педагога и качеством образования, возникающим в нем.

Следующий этап работы можно назвать этапом исследовательского самоопределения в развитии проектной позиции учителя в диалоге (2010–2011 гг.). В этот период происходило изучение научно-исследовательской литературы, анализировался опыт использования диалога в практике учителей-новаторов. Параллельно происходила разработка и апробация образовательного проекта «Проектирование образовательных форм, приемов в образовательной деятельности в классах гуманитарного профиля (на материале изучения творчества Ф. М. Достоевского)». Этот педагогический эксперимент являлся частью дипломного исследования А. В. Гайворонской в рамках обозначенной темы.

Сложность данного этапа заключалась в том, что педагог столкнулся с аудиторией необычной по своим образовательным потребностям. В состав класса входило восемнадцать человек, шесть из которых имели подтвержденные специалистами отклонения от нормы в умственно-психическом развитии, шесть человек обучались в формате базового общего образования, шесть учеников относились к профилю углубленного изучения гу-

манитарных наук. Данный класс официально являлся экспериментальной площадкой областного департамента образования по теме «Интегративное (инклюзивное) образование в современных условиях». В определенном смысле этот официальный статус обусловил и скорректировал содержание и направленность педагогического эксперимента.

Проект экспериментальной программы включал в себя детально разработанные уроки, направленные на проявление, актуализацию индивидуальных смыслов учеников с учетом их образовательных потребностей.

В процессе изучения романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» обозначилось реальное проявление разницы в образовательной норме. Данный показатель оказался крайне важным для организации дальнейшего обучения как инклюзивного. Стало очевидно, что обсуждать роман в целом, работать с его проблемно-тематическим содержанием в системе могут далеко не все учащиеся. В подобной ситуации было принципиально важно не производить резкое, демонстративное деление детей по возможностям, предлагая им индивидуальные задания разного уровня сложности для публичной презентации. Был необходим другой ход – найти такие фрагменты деятельности, которые будут общими, не нивелируя возможности каждому реализовать свою норму, свой образовательный ресурс. На этом этапе актуальным оказались описанные выше технологические наработки по оптимизации активности учителя в диалоге, которые были освоены нами на первом этапе работы (идеи эмпатии, конгруэнтности К. Роджерса, идеи полифункциональности позиции учителя, способности перехода из одной позиции в другую).

Десятиклассникам было предложено написать сочинения по впечатлениям на тему «История одного убийства...» (анализ сна Раскольникова). Сочинения предлагалось написать по определенному предложенному педагогом плану, который состоял из следующих пунктов: общее впечатление, краткий пересказ эпизода, описание характера героя, оценка значимости эпизода в контексте романа.

Проектируя таким образом совместную деятельность, педагог организовывал различные позиции, активизирующие диалог. Так, в частности, лидерские и партнерские моменты присутствовали в работе с картой первичных смыслов. В то же время были задействованы приемы, проявляющие позицию авторитариста (выделение ключевых слов и др). При этом по-прежнему сохранялось равноправие в приобщении к тексту романа, содержанию работы с ним. Учащиеся, прочитавшие

текст, оказались способны соотнести содержание эпизода с контекстом романа. Часть детей, которых было большинство, не только не смогли сделать этого, но и сам эпизод интерпретировали, понимали в эмоционально-натуралистическом ключе. Однако в этическом плане педагогу удалось соблюсти ситуацию паритетности, столь необходимую при инклюзивном обучении.

Анализ письменных работ позволил зафиксировать прецедент смыслопорождения учащихся и обнаружить в содержании смыслов дальнейшую перспективу работы. На основе сочинений было также сформировано смысловое поле, содержание которого охватило все представления детей о герое романа.

На последующих уроках была проведена культурологическая экспертиза. Учащимся был предложен материал, в котором по определению возможно разное толкование феномена «преступление». Такой ход позволил ученикам выйти за рамки произведения и подключить к работе личный образовательный ресурс десятиклассников. Ученики написали, что они понимают под преступлением в данной ситуации, дали оценку криминальному происшествию, описанному в публицистической статье, сравнили его с содержанием изучаемого произведения. Рассмотрение содержания смыслового поля, обращение к различным версиям позволило педагогу сделать и озвучить в конце урока определенные выводы.

Работа в проекте на следующем этапе строилась как обсуждение этих обозначившихся позиций в адекватной этому процессу форме. Педагогом в качестве такой формы была предложена ролевая игра «Раскольников – это...». Формой игры был выбран суд. Ключевыми позициями в организованной игре стали: «адвокат», «прокурор», «психолог», «суд присяжных» и «судья».

Ориентируясь на сочинения, устные высказывания учеников, педагог заранее знал, какую из предложенных позиций в игре может занять каждый из учеников. Ведущие роли достались школьникам из подгруппы углубленного изучения русского языка и литературы. Это мотивировало их еще раз детально обратиться к роману, прочитать дополнительную литературу, написать речь для выступления. Судом присяжных являлись все остальные ученики, которые могли также свободно высказываться и чувствовали свою значимость в решении поставленной проблемы. Судьей стал педагог, который являлся одновременно и участником, и организатором дискуссии, т. е. занимал амбивалентную позицию, характерную для учителя в рамках урока-диалога.

Апробация методики технологизации диалоговых форм в рамках инклюзивного образования обусловила поиск дополнительных средств, форм и способов оценивания успешности участников эксперимента. В качестве такой формы был выбран социально-образовательный проект «Дебаты», который показал свои возможности быть обозначением образовательного ресурса участников еще на первом этапе деятельности А. В. Гайворонской.

Предметным материалом социально-образовательного проекта стали фильмы «Волчок» В. Сигарева и «Кислород» И. Вырыпаева. Работа в дебатах шла по уже знакомому сценарию: просмотр фильмов, написание сочинений по впечатлениям, формирование рабочих групп по позициям обсуждаемого материала (группа «Судьба», группа «Страшный мир» и группа «Самоопределение»). В ходе работы в проекте я намеренно «держала» пространство полифункциональности в позициях. С учащимися, ориентированными на воспроизведение и репродукцию, деятельность осуществлялась в форме иллюстраций (эйдос-текстов), театрализации (performance). Я также оформляла свою активность в рамках проектных позиций: «консультант», «информатор», при этом все они осуществляли логику авторитарного взаимодействия. Как результат – выполнение участниками проекта предписанных педагогом заданий, установок. В то же время с другой инициативной группой десятиклассников возможно было работать в рамках позиций «координатор», «модератор». Итог усилий в этом направлении – авторские мини-проекты учащихся, осуществленные в финале.

Таким образом, и на этом этапе оказалось возможным зафиксировать зависимость содержания проектной позиции учителя в диалоге и образовательном проекте и качества образования учащихся, формирующегося в них.

Следует отметить, что я в это время находилась в процессе работы над выпускным квалификационным сочинением. Логика работы, реконструкция предшествующего опыта развития диалога и своей позиции в нем потребовали включения в сюжет нового витка концептуализации. На этот раз возникла потребность осмыслить, что по содержанию представляет собой развитие позиции учителя в диалоге. Объектом осмысления стала работа В. М. Розина «Философия субъективности» [4]. Предметом явилась субъективность как феномен педагогической деятельности, актуальными оказались идеи ученого о том, что педагог в современных образовательных условиях с неизбежностью попадает в ситуацию проектировщика

своего гуманитарного пространства. Для меня стало очевидным, что предшествующие попытки осмыслить природу собственной проектной актуальности («здесь и сейчас») связаны с потребностью понять специфику перехода субъективности в субъектность. Возникающие субъектные топосы в деятельности (проектные позиции учителя), в свою очередь, также требовали осмысления.

Проект осуществлялся под руководством студентов, которые помогли реализовать обозначившиеся на этапе развития смыслов позиции. Предварительный анализ ситуации выбора позволил констатировать, что деятельностно-тематические предпочтения участников групп в той или иной степени представляли их образовательные возможности.

Этап презентации проекта показал, что учащиеся, «обживавшие» соприродные их возможностям позиции в течение полутора месяцев работы, оказались достаточно успешными при их демонстрации. Это проявлялось в том, что десятиклассники свободно отвечали на вопросы аудитории. Овладение содержанием позиции после проведенной подготовки сделало их успешными в собственных глазах. Главная цель инклюзии – поместить ученика в полноценное образовательное пространство, сделать его самодостаточным в рамках индивидуальной нормы – была достигнута.

Третий этап (2011 г. – настоящее время) можно обозначить как этап формирования исследовательского пространства. Я поступила в аспирантуру и стала работать в определенном исследовательском направлении по теме будущей диссертации «Педагогические условия развития диалога в совместной деятельности». Кроме того, работа проходила и в рамках конкретных профессиональных обязанностей учителя-словесника средней школы. Речь идет о том, что старшеклассникам необходимо сдавать ЕГЭ, а высокий результат этих испытаний – один из критериев успешности работы учителя. Это означает, что помимо личностных и метапредметных результатов, заявленных во ФГОС, особый акцент необходимо делать на результатах предметных. Речь идет о наборе текстовых компетенций, необходимых для сдачи экзамена по русскому языку.

В такой ситуации важно найти форму обучения, адекватную заявленным целям и требованиям. Поскольку исследовательский интерес автора связан с диалогом, профессиональные ориентиры необходимо развивать в том же ключе, т. е. совместить диалог с подготовкой к ЕГЭ, выбрать определенные формы и приемы, позволяющие

всем ученикам быть вовлеченными в учебный процесс и успешно осваивать школьную программу.

Мне пришлось стать организатором учебного процесса и одновременно партнером, способным осуществлять продуктивную совместную деятельность. Понимание амбивалентности позиции педагога в диалоге, сложившееся как теоретическое приобретение на предыдущих этапах работы, стало предметом профессиональной деятельности. В контексте развития идеи субъективности педагога это означало необходимость понять, каким проектным содержанием наполняется тот или иной момент позиции учителя. Субъективность, реализованная в субъектные топосы, стала предметом исследовательской и экспериментальной деятельности, описание которой – перспективная задача нашего исследования.

Подведем итоги, формулируя выводы о феномене развития проектной позиции педагога в диалоге.

Развитие проектной позиции педагога в диалоге осуществляется в рамках осмысления, концептуализации, проблематизации, экспертизы и самооценки образовательного ресурса педагога, реконструирующего и рефлексивного собственного профессионального опыта.

Концептуализация содержания образовательных прецедентов репрезентативна. Опыт одного из авторов, являющийся предметом рассмотрения в данной статье, представлен в различных образовательных проектах, повторяющих содержание и направленность деятельности в них.

Содержание концептуализации, присутствующей на каждом этапе, входит в образовательный ресурс педагога-исследователя, определяя развитие исследования на новом витке. В этом контексте можно говорить об исследовании в рамках антропологического подхода, а развитие, движение педагога-исследователя становится предметом осмысления и саморфлексии.

Список литературы

1. Кукарцева М. А. Приемы организации позиции учителя в диалоге: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2004. 17 с.
2. Словарь иностранных языков. М., 1984. 608 с.
3. Ключко В. Е. Смыслы и смыслообразование в инновационной образовательной практике: трансспективный анализ // Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск, 2005. С. 437–451.
4. Розин В. М. Философия субъективности. М., 2011. 380 с.
5. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск, 2005. 484 с.
6. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск, 2009. 448 с.
7. Ковалевская Е. Н., Гайворонская А. В. Организация деятельности в педагогической мастерской как условие развития профессиональной культуры педагога в новых образовательных условиях // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 2 (130). С. 182–185.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. М., 1994. 480с.

Ковалевская Е. Н., кандидат педагогических наук, доцент.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.
E-mail: stud3sovet@yandex.ru

Гайворонская А. В., аспирант.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.
E-mail: iff2001@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 12.12.2013.

Е. Н. Kovalevskaya, A. V. Gayvoronskaya

DEVELOPMENT OF THE PROJECT POSITION OF THE TEACHER IN THE DIALOGUE: EXPERIENCE OF A SELF-REFLECTION OF THE TEACHER-RESEARCHER

The development of the position of the teacher in dialogue in the context of anthropological approach is discussed in the article. The material of educational practice is comprehended in logic of the professional self-reflection of the teacher-researcher. Educational precedents, conceptualization of their contents, examination of results, the analysis and generalization are presented.

Key words: *dialogue, project position, anthropological approach, self-reflection of the teacher-researcher.*

References

1. Kukartseva M. A. *Methods of the organization of the teacher's position in a dialogue*. Abstract of thesis cand. philol. sci. Tomsk, 2004. 17 p. (in Russian).
2. *Dictionary of foreign words*. Moscow, 1984. 608 p. (in Russian).
3. Klitschko V. E. Sense and sense-formation in innovative educational practice: the transpektive analysis. *Transition to open educational space*. Part 1: Phenomenology of educational innovations. Under the editorship of G. N. Prozumentova. Tomsk, 2005, pp. 437–451 (in Russian).
4. Rozin V. M. *Philosophy of subjectivity*. Moscow, 2011. 380 p. (in Russian).
5. *Transition to open educational space*. Part 1: Phenomenology of educational innovations. Under the editorship of G. N. Prozumentova. Tomsk, 2005. 484 p. (in Russian).
6. *Transition to open educational space*. Part 2: Phenomenology of educational innovations. Under the editorship of G. N. Prozumentova. Tomsk, 2009. 448 p. (in Russian).
7. Kovalevskaya E. N., Gayvoronskaya A. V. The activity organization in the pedagogical workshop as the condition of development of professional culture of the teacher in new educational conditions. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, no. 2, pp. 182–185 (in Russian).
8. Rogers K. *View of psychotherapy: Formation of the person*. Moscow, 1994. 480 p. (in Russian).

Kovalevskaya E. N.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634041.

E-mail: stud3sovet@yandex.ru

Gayvoronskaya A. V.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634041.

E-mail: iff2001@yandex.ru