

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

В рамках Учебно-методического объединения по психолого-педагогическому образованию реализуются исследовательские проекты, обеспечивающие научно-методическое сопровождение модернизации психолого-педагогического образования.

Проектирование новых программ учебных дисциплин: социокультурная модель модернизации образования в ментальности педагога высшей школы

О.А. Фиофанова

*профессор Глазовского государственного педагогического института,
заведующая лабораторией образовательной политики и социокультурного
проектирования ИОМНССДВ РАО, президент межрегиональной АНО «Центр
социального проектирования и управления инновациями «Сердце Города»*

В предложенной работе анализируются возможности трансфера социокультурной модели модернизации образования с общеметодологического на частно-методический (инструментальный) уровень в ментальности педагогического сообщества в условиях необходимости разработки программ дисциплин в соответствии с ФГОС нового поколения. Предлагаются варианты разработки учебных программ с учетом социокультурных ресурсов и прогнозирования возникающих при этом рисков. Выявляются сценарии проектирования новых программ учебных дисциплин с учетом социокультурных ресурсов: узкопредметный, общеуниверситетский, институционально-муниципальный.

Ключевые слова: модернизация образования, социокультурный подход, ментальность, инновации, проектирование, учебная программа.

В современном образовании все более отчетливо нарастает необходимость обращения к иной парадигме — переходу от исчерпавшего себя типа организационно-экономической модернизации к социокультурной модели (А.Г. Асмолов) [1].

При этом подходе система образования исследуется в контексте сложного противоречивого соотношения социума и культуры: «социокультурное выступает не просто как смысловой контекст, но как реальная жизненная ткань, в которой протекают образовательные явления и процессы, как необходимое измерение, придающее ведомственным, подчас односторонним выводам объемность жизненных реалий (А.М. Цирульников) [2].

При трансфере данного подхода с общеметодологического на частно-методический (инструментальный) уровень в ментальности педагогического сообщества, фокус внимания которого сосредоточен на разработке программ дисциплин и УМК в соответствии с ФГОС нового поколения, возникают некоторые «барьеры» перехода от деклараций к деятельности. В связи с этим считаем возможным представить ви-

дение возможностей проектирования программ учебных дисциплин в ракурсе социокультурной ментальности педагога высшей школы (личный опыт проектирования и реализации программ).

Если рассматривать социокультурную модель модернизации образования как инновацию, необходимо понимать, что инновация как система состоит из элементов:

- а) инновационно новое
- б) переводимое в новшество
- в) выражаемое в нововведении

То есть педагоги высшей школы как субъекты-носители социокультурной модели при проектировании программ учебных дисциплин должны видеть:

- а) социокультурные ресурсы
- б) трансформационные риски
- в) возможности социокультурных ситуаций.

Рассмотрим эти три смысловые характеристики.

В качестве социокультурных ресурсов проектирования новых программ учебных дисциплин в системе психолого-педагогического образования мы выделяем:

1. Психологические ресурсы: глубинные изменения детства-юношества XX–XXI вв.

2. Социальные: социальные инициативы общественности, профессионально-педагогических ассоциаций, студентов педотрядов, потенциал различных социальных институтов.

3. Педагогические: квалиметрия и рефлексия педагогической деятельности, её перевод на качественно новый уровень.

4. Политические: приоритетные национальные проекты, федеральные образовательные программы, международные процессы глобализации образования.

Рассмотрим их по порядку.

1. *Психологически* представляя собой неотъемлемую часть общества, детство выступает как особый обобщенный субъект многоплановых отношений с миром взрослых. При этом отношение взрослого мира (и педагогического сообщества) к детству, независимо от определения его верхней границы (18 лет), выражается в том, что традиционно детство воспринимается взрослыми (и педагогами) как своего рода «приемник», в большей или меньшей степени осваивающий, присваивающий, реагирующий на воздействия взрослого сообщества [3]. Между тем современное детство не просто усваивает нормы, формы организации мира взрослых, оно само активно ставит перед взрослыми новые задачи. Соответственно, социокультурным ресурсом новых программ дисциплин в системе психолого-педагогического образования становится разработка нового понимания механизмов взаимодействия и реализация новой концепции отношения к детству как к субъекту общества, к характеру и условиям его социального созревания.

На основании понимания этого ресурса нами разработаны программы спецкурсов «Психология и педагогика взросления», «Герменевтика детства», содержательно включающие блок тем, связанный с анализом современной детско-молодежной субкультуры, её социокультурных функций субъектного существования, новых принципов и закономерностей взаимодействия педагогов с миром детства-юношества [4; 5].

2. Потенциал *социальных* институтов, инициативы общественности также являются ресурсом проектирования новых программ в системе психолого-педагогического образования. Идея участия гражданского общества в выработке и принятии решения по инновационным проектам стала одной из общепринятых основ практики «public participation», развивающейся в Европе с 1960-х гг. Общественность в лице профессиональных ассоциаций, студенческих объединений, некоммерческих организаций, воздействуя на социокультурную ситуацию города, региона, создает общий благоприятный инновационный фон, который вместе со структурными изменениями системы психолого-педагогического образования формирует необходимые условия инновационного развития [6]. Особое внимание обращают на себя социальные инициативы в среде студенческой молодежи. Для системы профессионального психолого-педагогического образования это становится мощным ресурсом интеграции формального и неформального образования, синтеза академического и проектного типа профессионального образования.

На основании понимания этого ресурса при разработке программ дисциплин возможна интеграция их с целевыми программами деятельности общественных организаций. В опыте автора, например, – с межрегиональной некоммерческой организацией «Центр социального проектирования и управления инновациями «Сердце Города» (<http://www.serdcegoroda.ru>). *В социальном взаимодействии с подобными институтами система профессионального психолого-педагогического образования развивается посредством проектной деятельности.* Функцию проектирования программ дисциплин могут брать на себя не только кафедры, но и ресурсные, научно-образовательные центры, технопарки социальных технологий вузов, активизирующие потенциал студенческой молодежи, общественности города, власти и бизнеса в форме проектных групп как коллегиальных органов управления инновационными социокультурными проектами. За прошедший учебный год в процессе освоения учебных дисциплин мы со студентами реализовали несколько социокультурных проектов, в том числе: тематическая площадка «На планете Маленького Принца» (диалоги власти-бизнеса-общества-человека о Детстве), управленческие мастерские «Образование и социально ответственный бизнес: на пути к экономике счастья», стратегические игры «Человек в пространстве культуры» (осмысление инновационной деятельности в аспекте культурного вклада), детско-родительская студия «Витражи времени» (межпоколенные отношения), проектные мастерские «Архитектура будущего» (художественные и музыкальные образовательные проекты молодежи), институционально-семейный проект «Большая квартира» (<http://www.udsu.ru>) [7]. Необходимо отметить, что превращение образования в особый вид практики общественного развития является кардинально новой постановкой вопроса, как должно быть организовано такое профессиональное психолого-педагогическое образование как образование проектного типа и при каких условиях образование выступает катализатором изменений общества.

На основании понимания этого ресурса нами созданы программы дисциплин: «Менеджмент сетевого партнерства в образовании», «Основы социокультурного проектирования», «Психология и педагогика работы с общественными организациями».

3. *Педагогически*, ресурсы инноваций системы профессионального образования рождаются из квалиметрии и рефлексии психолого-педагогической деятельности, её перевода на качественно новый уровень. Как обеспечить достижение (и значит, измерение) требуемых компетенций — эти и другие вопросы рефлексировались сегодня преподавателями, учителями, рождая инновационные технологии, методы, приёмы организации педагогического процесса. Психолого-педагогическая квалиметрия и рефлексия позволяют снизить негативные последствия, связанные с информационной детерминацией инноваций в системе образования за счет включения в содержание образования не только такого знания, которое не вызывает сомнений («точное» знание), а также непрерывно возникающих проблем и противоречий («незнание», «неточное» знание, неизвестные законы и способы деятельности).

На основании понимания этого ресурса нами разрабатываются новые программы повышения квалификации педагогов посредством организации открытых методологических кружков для педагогических команд образовательных учреждений, ведущих инновационно-экспериментальные направления, супервизии по обобщению опыта проблематизации, осмысления, принятия решений и экспертизы. *В системе психолого-педагогического образования нами разработаны программы дисциплин: «Основы социальной квалиметрии», «Психолого-педагогическая рефлексия» (содержание данного курса выстраивается через метод кейс-стадий), «Психология управления рисками развития муниципальных образовательных систем» (содержание курса выстраивается через метод сетевых форумов, бинарных лекций: преподаватель + реально действующий специалист управления образования).* Результатом обучения в рамках подобного рода программ является развитие профессиональных компетенций, в том числе способность выявления противоречий, разрешение которых может послужить источником инновационного развития системы образования.

4. Российская особенность социальной политики, заложенная на советском этапе, заключалась в том, что основным агентом ее реализации были органы государственной и муниципальной власти. В современном обществе агентами социальной политики являются не только государственные корпорации, но фонды, банки развития, инвесторы, международные центры сотрудничества и трансфера инноваций. Какое отражение этот ресурс может найти в проектировании новых программ учебных дисциплин? Ориентируются ли современные студенты в проблемах образовательной политики (если наивно полагают, что «Наша новая школа» — это программа поставки компьютеров в школы... о Стратегии-2020 большинство студентов даже не слышали)? А ведь кроме этого есть и региональные программы развития образования, и международные соглашения в области развития образования. Тем не менее, этот ресурс позволяет проектировать образование как катализатор общественно-политических изменений. Например, в северных регионах развитие образования интегрируется с процессами кластеризации (производственно-отраслевыми кластерами), образовательные институты связаны с кластерной политикой. И в данном случае, школы — это предмет корпоративной ответственности производственных кластеров, а кластеры — это площадки творческих проб школьников, студентов в процессе компетентностного образования и профориентации, и в комплексе «школа-клас-

тер» — это формы развития социального предпринимательства. Каким образом, в каких учебных дисциплинах педагог высшей школы инициирует осмысление студентом политических ресурсов социокультурной модернизации образования? *Например, в рамках программы курса «Образовательная политика» мы со студентами используем Форсайт и дорожную карту как инструменты в экспертном обсуждении социокультурных перспектив образования* (<http://2020strategy.ru/vklad>).

С одной стороны, такого рода программы являются элементом формирующегося гражданского общества, с другой — это приобщение студентов к анализу, разработке и реализации мер государственной социальной политики.

Также в рамках вариативной части профессионального цикла была разработана программа спецкурса «Менеджмент грантосоискательства», первый год апробации которой завершился созданием совместно со студентами учебного пособия «Компас для тех, кто хочет получить грант» для следующего поколения студентов, выбравших эту программу в индивидуальном образовательном маршруте.

Понимание ресурсов проектирования новых программ учебных дисциплин формирует такой стиль сопровождения социокультурной модернизации образования, который позволяет удерживать и развивать его целостность как системы, однако также позволяет понимать *трансформационные риски и возможности* инноваций, к которым мы относим следующее.

1. Профанация и десакрализация понимания детства-юношества как самоценного периода жизни, его педагогической организации на основе субъект-субъектных взаимодействий, что по фантастическим прогнозам В. Пелевина (полюбившегося современным подросткам, например, «Жизнь насекомых») приведёт к «воинствующему подростковому нигилизму» или «педагогически наивному бебицентризму». *Возможно ли педагогически понимать, не искажая особенности мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, жизненные ритмы, пространства деятельности, душевные переживания, этические и ценностные аспекты бытия детства-юношества?*

2. В современной российской системе образования потребность в кадрах, непосредственно проектирующих, организующих и координирующих выполнение инновационных социокультурных проектов, высока, однако на местах, в условиях традиционных образовательных систем, инновационные проекты быстро маргинализируются, а их инициаторы дискредитируются традиционно настроенным педагогическим сообществом. Поэтому инновационно активное студенчество и педагоги зачастую создают инновационные структуры вне университетов. При таких рисках маргинализации инноваций справедлива постановка вопроса: *Возможна ли согласованность интересов высших учебных заведений и общественных организаций, интеграция формального и неформального образования; готовы ли профессионально-педагогические сообщества выступить консолидирующими посредниками между инновационными общественными организациями и вузами?*

3. В отношении педагогических ресурсов риском является крупномасштабный импорт педагогических технологий «второй свежести» из развитых стран. Такая стратегия заимствования развития отечественного образования имплицитно пре-

пятствует развитию инноваций и «консервирует» отставание России от развитых стран мира. Под влиянием этих факторов происходит смещение акцентов в формулировании психолого-педагогических задач и появление новых психолого-педагогических функций: научная экспертиза, консультирование, организация исследовательской деятельности — *возможно* ли это в условиях реального педагогического труда? ... так как инновационная миссия образования сегодня «заслонена» игрой спроса и предложения на образовательные услуги.

4. Образовательная политика задает представления о качестве образования. Но образовательная деятельность, поскольку ее осуществляют люди, имеет тенденцию развиваться и, изменяясь, выходить за рамки системы, сложившейся нормы. Что делать управленцу? Или возвращать зарвавшихся новаторов в прежнюю систему норм, или создавать новую систему норм, которой эти изменения будут соответствовать. Этим как раз и вызваны собственно изменения в системе оплаты труда и появление 83 ФЗ. Директор Института образовательной политики А.И. Адамский справедливо утверждает: «Мы с вами работаем с изменением норм, провоцируем развитие другой деятельности» [8]. В отношении модели ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование», разработанной на основе инкорпорации существующих международных норм (в силу отсутствия в России действующих профессиональных стандартов по профессиям и профилям данного направления), это приводит к постановке следующих вопросов. *Возможны* ли: а) реализация СПД в виде экспертной модели с опорой на квалификационные характеристики и должностные инструкции реальных рабочих мест; б) управление формированием и оценка компетенций с учетом реальных рабочих мест и ситуации в регионах; в) независимая система итоговой аттестации (квалификационный экзамен с участием профессионального сообщества)?

Что касается самого процесса проектирования новых программ учебных дисциплин, на наш взгляд, он может развиваться в трех сценариях: 1) узкопредметный, 2) общеуниверситетский, 3) институционально-муниципальный. Узкопредметный сценарий основан на инициативе отдельных педагогов высшей школы, не регламентирован ректорской, деканской поддержкой, носит ситуативно-преобразовательный характер. Общеуниверситетский — управленчески позиционирует вуз как важнейшую площадку формирования человеческих ресурсов, дает возможность осмыслить проектирование новых программ учебных дисциплин через систему междисциплинарных связей, имплицитно инициирует существование в вузе сотрудничающих профессиональных сообществ. Институционально-муниципальный сценарий — реализуется при наличии концепции инновационной инфраструктуры вуза, при возможности функционирования новых структурных подразделений, например: технопарк социальных технологий, городской ресурсный центр на базе университета и т. п. На уровне муниципалитета это позволяет:

осуществлять комплексный анализ взаимодействия между вузом и работодателями, ориентированный на практический результат и позволяющий стать основой формирования стратегического партнерства;

внешний контроль за повышением эффективности деятельности системы профессионального образования по подготовке востребованных работников;

формирование карьерных траекторий талантливой молодежи – развитие карьер в контексте задач воспроизводства кадров науки и приоритетных направлений инновационного развития образования.

Очевидно, что вышеназванные сценарии характеризуют разные социокультурные модели модернизации образования в ментальности педагога высшей школы.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Стратегия и методология социокультурной модернизации образования: проблемы, риски и перспективы // <http://2020strategy.ru/g8/news>
2. *Цирульников А.М.* Социокультурные основания развития системы образования: метод социокультурной ситуации // Вопросы образования. 2010. № 1.
3. *Фельдштейн Д.И.* Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Проектирование содержания образования: подходы, стандарты, социальные практики. Мат-лы Всероссийск. научн.-практич. конф. / Отв. ред. О.А. Фиофанова. Ижевск, 2011.
4. *Фиофанова О.А.* Педагогика взросления // Учебн. пособие для вузов. М., 2006.
5. *Фиофанова О.А.* Психология взросления и воспитательные практики нового поколения. М., 2012.
6. *Фиофанова О.А.* Диалог образования с институтами гражданского общества: социальное проектирование пространства культуры // Международн. Лихачевские чтения. СПб., 2011.
7. *Фиофанова О.А.* Автономная некоммерческая организация как ресурс развития и ревитализации городской среды // Социальная педагогика в России. 2010. № 3.
8. *Адамский А.И.* Институциональные результаты модернизации образования // <http://www.eurekanet.ru/ewww/info>