

Проектирование управления качеством высшего педагогического образования на основе средового подхода

Е. И. Снопкова,
зав. каф. педагогики МГУ им. А. А. Кулешова
канд. пед. наук, доцент

Начиная проектировочную работу, в том числе в системе высшего образования, необходимо пройти весь путь от оснований проектирования и представления замысла преобразований до разработки конкретной технологии реализации задуманного и ее внедрения. Подход есть то основание, «что остается неизменным при анализе и проектировании любого конкретного явления» [2, с. 149] (в том числе процессов и технологий управления качеством высшего образования). Подход выступает в функции исходной, комплексной нормы, которая задает целостность всей проектируемой деятельности. Нам представляется возможным проектирование процессов и технологий управления качеством высшего педагогического образования в условиях классического университета на основе средового подхода, что мы и попытаемся представить в данном тексте.

В рамках средового подхода осуществляется осмысление следующих проблем в контексте качества высшего педагогического образования, которое понимается как многомерное явление, охватывающее все онтические основания бытия человека, а именно сознание, деятельность и общность (по В.И. Слободчикову):

- *сущностное определение таких категорий как «образовательная среда» и «образовательное пространство» классического университета, содержащих в себе всю совокупность условий и возможностей для профессионального и личностного роста обучающихся;*

- *типологизация и классификация образовательных, обучающих, развивающих, информационных и иных сред в условиях университетского образования;*

- *моделирование и проектирование развивающих сред, разработка их ресурсного обеспечения различной типологии (научного, информационного, кадрового, материально-технического, нормативно-правового, методического и т. д.);*

- *осмысление, определение и нормативное закрепление образовательного содержания учебных курсов, которое не передается напрямую, а выражается в ходе учебного взаимодействия через процессы проблематизации, экспертизы, рефлексии и т. д.;*

- *поиск различных оснований (онтологических, методологических и технологических и др.) для создания профессионально-управленческой общности, способной «вырастить» профессионала (субъекта собственного личностного и профессионального развития) в естественно и/или искусственно создаваемом социокультурном окружении;*

- *определение набора педагогических позиций, реализация которых позволит обучающемуся стать субъектом собственной учебной и в будущем профессиональной деятельности и др.*

Разработка вышеуказанной проблематики как в научном, так и практическом планах неизбежно приводит к появлению проблемы диагностики качества высшего педагогического образования. Средовой подход детерминирует необходимость выявления не столько качества педагогического процесса и результата, сколько качество образовательной среды, которая, в свою очередь, является гарантом качества и процесса и результата.

Прежде чем оценивать качество образовательной среды, необходимо осуществить логико-герменевтический анализ данного понятия. В. Сааков предьявляет три ракурса рассмотрения «среды» как понятия в методологии средового подхода, уточняя, что тем самым среда исключается из объектов, подлежащих восприятию [14]:

• *среда как область существования или абстракция реального, строящаяся с целью отметить нечто существующее, независимо от нашего желания или намерения;*

• *среда как мир должествований или пространство культурных образцов, эталонов, имеющих статус прототипов и влияющих на организацию области существования;*

• *среда как пространство возможного, задающее залог развития.*

В.А. Ясвин, рассматривая образовательную среду в психологическом контексте, определяет ее как систему «*влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении*» [19]. Он выделяет локальную среду (среду какого-либо учебного заведения) как «*функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи*» [19] и микросреду профессионального функционирования, организуемую каждым педагогом. В.А. Ясвин указывает, что тип среды определяется содержащимися в ней условиями и возможностями, которые способствуют развитию активности и личностной свободы обучающегося и предлагает методику векторного моделирования образовательной среды, основывающуюся на построении системы координат «*свобода – зависимость*», «*активность – пассивность*». Его модель «*проектного поля*» образовательной среды включает следующие компоненты: пространственно-предметный, социальный и психодиактический [21].

Н.А. Масюкова так же, как и В.А. Ясвин рассматривает образовательную среду как систему влияний и условий развития личности, находящейся в социальном и пространственно-природном окружении, и включает в модель образовательной среды духовный компонент, наряду с пространственно-предметным, социальным, организационно-технологическим [9]. Осуществляя сравнительный анализ основных управленческих процедур – проектирования и программирования, Н.А. Масюкова указывает, что в процессе программирования осуществляется преобразование образовательной ситуации, что гарантирует усиление различного рода активности обучающегося и обуславливает плодотворность использования средового подхода. Технология создания образовательной среды, по ее мнению, является весьма актуальным инструментом преобразования педагогической действительности.

Ю.С. Мануйлов указывает, что среда, с функциональной точки зрения, есть то, «*среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие...*» [10].

Проектирование различных образовательных сред возможно осуществлять на основе коммуниитарно-генетического подхода, разрабатываемого Ю.В. Громыко, сущность которого состоит в установке на прослеживание, проектирование и усложнение форм общности, в которой организуется развитие человека. Возможно конструирование на основе общности мыследеятельностных сред, по-разному актуализирующих способность действия, общения, понимания, мышления, рефлексии, т.е. основных пластов мыслекоммуникации [4].

Продуктивна, по нашему мнению, идея возможности проектирования позиционного пространства, в котором будет происходить развитие педагогического сознания студентов, путем разработки «*матрицы позиционных пространств*» (термин Ю.В. Громыко). Такая матрица может содержать следующие лакуны, подлежащие содержательному и инструментальному наполнению: педагогическая позиция, форма организации общностной событийности, усложняющие типы деятельностного содержания образования, инвариантные типы и способы профессиональной деятельности и др.

Таким образом, на основе вышеуказанного, можно выделить следующие моменты, задающие рамки нашего понимания образовательной среды, ее качества и технологий управления качеством:

• *идея трех миров (сущего, должного и возможного) в образовательном пространстве, конституирующих образовательную среду;*

• *структурная композиция образовательной среды состоит из пространственно-предметного, социального и организационно-технологического компонентов;*

• *возможность проектирования среды на основе различных форм общности, в которых осуществляется развитие человека, что актуализирует проблему создания профессионально-учебной общности классического университета.*

Основываясь на идее выделения трех миров (сущего, должного и возможного), мы предлагаем матрицу для проектирования процессов управления качеством высшего педагогического образования на основе средового подхода, которая задает систему условий, в которых происходит образовательный процесс или мир существований; систему норм педагогической деятельности и каналов их трансляции как мир должествований; систему средств, обеспечивающих развитие обучающихся как мир возможностей.

Качество высшего педагогического образования коррелирует с качеством среды, в которой активизируются все возможные образовательные процессы, а именно обучение, нравственное становление, воспитание, саморазвитие, формирование, взросление, социализация, индивидуализация и т. д. (табл. 1). Идея подобных матриц как методологических средств разворачивания научного поиска была предложена Н.А. Масюковой при разработке научной темы *«Исследовать проблемы оценки научно-инновационной компетентности на всех ступенях образования и предложить меры, способствующие повышению эффективности проводимых исследований и разработок, развитию инновационной деятельности в стране»* в рамках программы развития социально-гуманитарных наук [11].

Данная матрица является открытой для расширения перечня образовательных процессов, конечным результатом которых является целостное развитие человека как биосоциодуховного существа. Приоритетными для научного поиска являются те процессы, которые менее всего исследованы в современной педагогической науке, например, осуществляется поиск новых критериев «взросления» личности, анализ закономерностей процесса развития человека как личности и как субъекта действия, выявление условий, специфики и механизмов осуществления индивидуализации, социализации и персонализации личности в процессе образования и его средствами [17].

На пересечении горизонтальных и вертикальных строк схемы-матрицы появляются содержательные лакуны пространства высшего педагогического образования и контуры проектирования как в целом процесса высшего педагогического образования на основе средового подхода, так и технологий управления его качеством. Появляется достаточно широкий спектр разворачивания научного поиска в области проектирования высшего педагогического образования на методологической базе средового подхода.

Согласно средовому подходу содержание образования можно рассматривать как средство самопроявления обучающегося, достояние его личности. Вышеуказанный подход детерминирует иные способы конструирования как содержания образования, так и экспертизы его качества. Планируемые результаты обучения не задаются нормативно, они сценируются, вероятно осмысливаются организатором учебного взаимодействия, который создает условия для рефлексии обучающимися собственных внутренних результатов и продуктов образовательного процесса. На появление содержания образования влияют все компоненты образовательной среды (пространственно-предметный, организационно-технологический,

социальный). В связи с чем речь может идти о проектировании специфических технологий управления качеством образования, которые соорганизуют процессы опосредованного управления развитием личностных качеств и профессиональных способностей будущих педагогов. В современном педагогическом познании разворачивается процесс осмысления стохастических образовательных технологий, которые в отличие от классических направлены на технологизацию не образовательного процесса, а среды. Такие технологии носят принципиально вероятностный характер, разрабатываются в условиях невозможности унификации образовательной цели.

В.И. Слободчиков, характеризуя сущность образовательной среды, показывает, что категорией, которая способна объединить структуру образовательной сферы как практики является содержание образования, которое выступает [15, с. 41–42]:

- *«в составе среды – как образовательный ресурс»;*
- *в составе образовательного процесса – как предмет совместной деятельности»;*
- *в составе образовательного института – как нормативная и культуросообразная структура этой деятельности».*

В данном контексте можно выделить три пласта содержания образования:

- *предметизированное содержание образования, включающее нормативные модели, язык описания, формы, принципы, способы мышления»;*
- *распредмеченную форму – рефлексивное мышление, выявление и анализ собственного метода, отношение к нему»;*
- *средовые формы содержания образования [5].*

Требуется специальная теоретическая и дидактическая работа по конструированию всех трех выше представленных пластов содержания образования в учебном процессе высшей школы.

Выделяя средовые формы как один из пластов деятельностного содержания образования, необходимо осмысление всей множественности каналов взаимодействия *«студент – среда – преподаватель»*, каждый из которых подразумевает определенный язык, технологические характеристики, результаты и продукты развития. В качестве примера средовых форм содержания образования, с нашей точки зрения, можно привести организацию экспертных процедур в процессе учебного взаимодействия. В учебной деятельности важно выделить два вектора экспертизы. Первый вектор связан с оценкой продуктов учебной деятельности (проектов, моделей, планов и т. п.). Второй вектор экспертизы включает оценку результатов учебного взаимодействия, которые выражаются в количественных и качественных изменениях личностного и профессионального роста. К та-

ким результатам можно отнести овладение новыми способами учебной и профессиональной деятельности (например: рефлексией, критериальной самооценкой, ценностным анализом и т. д.).

Анализируя значение экспертизы в процессе семинарских и лабораторных занятий в цикле предметов педагогического профиля, мы считаем важным подчеркнуть следующие моменты:

- *экспертиза выступает как одна из техник понимания в той или иной тематической области, анализ материала по определенным критериям позволяет обучающемуся проникнуть в сущность постигаемого явления или предмета;*

- *экспертиза позволяет занять субъектную позицию в ходе учебного занятия, сделать учебный процесс лично значимым, развить познавательный интерес через активизацию деятельности, она побуждает к действию, размышлению, стимулирует осмысление собственной позиции, собственного отношения;*

- *экспертиза способствует «выращиванию» деятельностных способностей через освоение таких способов экспертной деятельности, как выявление и структурирование чужой точки зрения, идеи, мнения; соотнесение позиции другого с объективно заданными критериями или своей позицией; проблематизация, выявление критериев оценки, моделирование образцов развития экспертируемых материалов.*

Включаясь в экспертные процедуры, студент погружается в специфическую обучающую среду, где присутствует как предметизированное знание, так и его распрямленные рефлексивные формы. В составе образовательной среды экспертиза выступает как образовательный ресурс или как средство развития профессиональных способностей и мышления студентов; в составе образовательного процесса экспертиза становится предметом (формой) совместной деятельности; в составе образовательного института – как одна из культурных норм, организующих образовательную деятельность.

Таким же образом можно представить и процедуры рефлексии в учебном взаимодействии. Г.П. Щедровицкий, анализируя роль рефлексии в процессе обучения, показал, что она является универсальным механизмом усвоения. Он указывал на то обстоятельство, что различные процессы деятельности лишь тогда ведут к развитию способностей, когда над ними надстраивается вторичная рефлексивная деятельность, «которая выделяла бы новые средства, оформляла их в виде объективно данных способов деятельности, и чтобы эти средства или способы деятельности затем усваивались в своей функции средств построения новых процессов деятельности, обеспечивая развитие соответствующих

сихических функций и способностей учащихся» [21]. В связи с чем в современной практике университетского обучения актуальной остается проблема создания рефлексивных сред, в которых «выращиваются» профессиональные качества.

Таким образом, мы считаем важной и перспективной задачей в контексте реализации средовых форм содержания педагогического образования теоретико-методологическое и практико-методическое обеспечение процесса создания сложной полипозиционной общности, в которую будет включен студент классического университета с целью развития как неких личностных характеристик, так и профессиональных способностей.

В контексте средового подхода по-новому проявляется роль и значение университетской кафедры, которую можно рассматривать в качестве профессиональной общности, выполняющей функцию управления развитием студентов и обеспечивающую качество образования. Сообщество профессионалов берет на себя задачу обеспечения такой среды, которая детерминируется множественными смысловыми ориентирами всех участников педагогического процесса. В профессиональной общности развивается рефлексивное мышление, происходит «выращивание» проективных, исследовательских, конструкторских способностей, овладение экспертными процедурами и т. п., что и определяет сущность проблемы качества образования и технологий его экспертизы.

Университетская кафедра как профессионально-учебная общность выступает фактором развития профессионального мышления и педагогических способностей студентов. Существуют различные, порой диаметрально противоположные трактовки понятия «способность» в философии, психологии, педагогике и других науках. Под понятием «способности» принято понимать индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и предопределяющие успешность овладения определенной деятельностью и совершенствование в ней [1; 12]. Определение конкретного содержания данного понятия зависит от контекста, в который оно включено. Возможно выделение социологического, физиологического, психологического и других контекстов, исходя из которых будет меняться смысл понятия «успешность овладения деятельностью». Важно отметить, что мы не придерживаемся психологического контекста определения понятия «способность» как индивидуально-психологического качества человека,

так как это затрудняет попытки стандартизации и критериальной экспертизы компетентности обучающихся.

Для решения нашей исследовательской задачи инструментальным является методологический контекст рассмотрения понятия «способность». Г.П. Щедровицкий, рассматривая процессы учения, обратил внимание на факт разотождествления содержания и продуктов учения. Для объяснения этого факта он дал характеристику способностей через анализ и описание деятельности в двух разрезах: в объективном, или логическом, без учета психологической сферы, и в психологическом, в котором главное внимание обращено на изображение и описание субъективных психических процессов. Его вывод состоял в определении способностей через освоение, то есть через овладение определенными способами деятельности. Формирование и проявление способности происходят в деятельности, а не есть психическое, врожденное свойство человека [21]. Такое же понимание способностей предъявляют и другие авторы, в частности А. Тюков [18] и В.Я. Дубровский [7].

Таким образом, способности человека, в том числе и профессионала, формируются в деятельности и являются интериоризованными способами деятельности. Интериоризация способов деятельности профессионала в учебном взаимодействии, с нашей точки зрения, наиболее эффективно осуществляется в различных средовых формах содержания образования. Способности в процессе обучения не только проявляются, но в нем же и развиваются через различные способы и типы деятельности, что указывает на важность создания максимально эффективной обучающей среды, что было показано выше.

В.И. Слободчиков определяет общность наряду с сознанием и деятельностью, как онтическое основание бытия человека, человек всегда существует и развивается в сообществе и через сообщество. Главные линии развития человека как субъекта собственной жизни, по В.И. Слободчикову, субъектность в сознании (самосознание), субъектность в общности (самобытность), субъектность в деятельности (самодетельность). Интересен, по нашему мнению, его подход к иерархизации последовательности форм становления человека на основании такого способа бытия как общность в пределах индивидуальной жизни (расположенности на возрастной шкале развития): «оживление (телесность) – одушевление (самость) – персонализация (явленность другим) – индивидуализация (уникальность) – универсализация (всечеловечность)» [15]. Перспективным, с нашей точки зрения, является анализ механизмов персонализации, индивидуализации и универсализации личности в условиях университета. В связи с этим актуализируется и проблема проектирования и реализации такого содержания

высшего образования и адекватных ему форм организации учебной деятельности, когда будет создаваться соответствующая образовательная среда, становящаяся не только учебным, но и жизненным пространством, и детерминирующая два вектора развития обучающегося (и личностный и профессиональный рост).

В.И. Слободчиков указывает, что стать действительным жизненным пространством может только со-бытийная общность, в отличие от симбиотической и формальной общностей. Методологически важным, с нашей точки зрения, является его вывод о том, что знание «нормативных границ и детерминант становления именно со-бытийных общностей в разных возрастных периодах развития человека позволяет вполне профессионально приступить к проектированию адекватных форм и содержания образования, задающих осмысленные уклады жизни детско-взрослых и учебно-профессиональных общностей» [15, с. 33].

Одной из важнейших функций профессионально-учебной общности становится обеспечение образовательной среды адекватными средствами, гарантирующими саморазвитие обучающихся. Разработку различных типов обеспечения саморазвития студентов в условиях классического университета можно рассматривать в контексте инновационной практики, что предполагает, с одной стороны, фиксацию инновационного опыта, его культурное оформление и механизмы трансляции, с другой стороны, организационно-управленческое оформление новых средств и их нормативное закрепление [16].

В связи с вышеуказанным, появляется проблема типологизации и классификации уже существующих возможных видов обеспечения развивающей среды и разработки новых средств, которые далее должны получить как культурное, так и организационно-управленческое оформление в изменяющейся практике университетского образования.

Развитие вузовской кафедры как профессионально-учебной общности, по нашему мнению, есть системное единство клубно-производственной деятельности. Еще в 60-е годы в ММК (Московском методологическом кружке) был провозглашен следующий тезис: «человек развивается только в клубе», где категория клуба задавалась как противоположная категории «производство». Если в «производстве» человек подчиняется определенным функциональным параметрам выполняемой деятельности, то в простран-

стве «клуба» он существует как личность. Осмысление профессионально-учебной общности как сферы клубно-производственных деятельностей еще одно направление проблематизации и разворачивания научного поиска в области высшего педагогического образования и управления его качеством на основе среднего подхода. Механизмом развития в рамках производства выступает деятельность, организованная соответствующими знаниями, в рамках клуба – индивидуальная рефлексия, свободная приобретает любые формы [6].

Авторский вариант интеграции клубно-производственной деятельности в системе повышения квалификации и в процессе подготовки кадров высшей квалификации (аспирантов и докторантов) в Республике Беларусь демонстрируют Б.В. Пальчевский и Н.А. Масюкова, теоретические идеи и конструктивно-техническое обеспечение которого может выступить культурной нормой и для организации учебного процесса в университете [8; 13].

Клуб и производство есть системы деятельности, которые различаются направленностью и конечным результатом. Если производство (в том числе педагогическое) направлено на воспроизводство и функционирование, то клуб – на развитие (как в целом всей системы, так и ее субъектов). В универсуме образовательной деятельности классического университета «могут производиться и потребляться деятельности чисто клубные, чисто производственные и, кроме того, также деятельности клубно-производственные, то есть способные к саморазвитию» [3]. Обособленная учебно-профессиональная сфера, например, в системе высшего образования, и есть сфера клубно-производственной деятельности, способной к саморазвитию, в чем выражается назначение и актуальный смысл преобразования образовательного процесса высшей школы.

Таким образом, средовой подход рассматривается как теория и технология опосредованного управления процессами развития личностных качеств и профессиональных способностей обучающихся. Спектр направлений разворачивания научного поиска в области проектирования процессов и технологий управления качеством высшего педагогического образования на базе данного подхода широк и многообразен. Средовой подход как методологическое основание, нормирующее образовательный процесс в высшей школе, позволяет разрешать актуальные с точки зрения развития профессионала проблемы.

Литература

1. Аминов, Н.А. Диагностика педагогических способностей / Н.А. Аминов. М.; Воронеж, 1997.
2. Анисимов, О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования / О.С. Анисимов. М., 1991.
3. Буряк, А.П. Архитектурный вуз и производственная сфера / А.П. Буряк, А.В. Яровой, В.К. Горожанкин // Вопросы методологии. 1994. № 1–2. С. 69–82.
4. Громыко, Ю.В. Достойное начальное образование как ядро образовательного общества / Ю.В. Громыко // Мир технологий. 2001. № 3–4. С. 128–133.
5. Громыко, Ю.В. Педагогические диалоги / Ю.В. Громыко // История разработки деятельностного содержания образования: пособие для учителя. М., 2001.
6. Данилова, В.Л. Антропотехника как проблема методологии / В.Л. Данилов // Вопросы методологии. 1995. № 1–2. С. 46–51.
7. Дубровский, В.Я. О нормативной структуре индивидуальной деятельности человека / В.Я. Дубровский // Вопросы методологии. 1994. № 3–4. С. 28–47.
8. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова. Мн., 1999.
9. Масюкова, Н.А. Методология разработки и предъявления инновационных идей в образовании / Н.А. Масюкова // Мир технологий. 2001. № 3–4. С. 59–61.
10. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. 2000. №7. С. 36–41.
11. Отчет о НИР «Исследовать проблемы оценки научно-инновационной компетентности на всех ступенях образования и предложить меры, способствующие повышению эффективности проводимых исследований и разработок, развитию инновационной деятельности в стране». Мн., 2005.
12. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. М., 1984.
13. Пальчевский, Б.В. Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК / Б.В. Пальчевский, Н.А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. 1997. № 2–12.
14. Сааков, В. Идея среды в архитектуре: утраты и поиски знания / В. Сааков // Вопросы методологии. 1994. № 1–2. С. 82–93.
15. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования: серия «Материалы для педагогических размышлений». Вып. 2 / В.И. Слободчиков. Биробиджан: БГПИ, 2003.
16. Слободчиков, В.И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основания): научное издание / В.И. Слободчиков. Киров, 2003.
17. Требования к диссертационным исследованиям по педагогическим наукам. Научно-методические рекомендации / В.С. Леднев. 2-е изд. доп. и перераб. М.; Воронеж, 2003.
18. Тюков, А.А. Знание и деятельность / А.А. Тюков // Метод. прикладное знание: доклады второго методологического конгресса, 28–29 марта 1995 г., Москва. М., 1996. С. 3–12.
19. Ясвин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред / В.А. Ясвин // Психологический журнал. 2000. № 4. С. 79–88.
20. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. М., 2001.
21. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований: методологический анализ / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. М., 1993. С. 16–200.