

А. А. Сукало

Профессиограмма менеджера социально-культурной деятельности: метакомпетентностный аспект

Рассматриваются вопросы реформирования современной системы высшего образования в Российской Федерации и конкретизируются задачи подготовки профессионалов социально-культурной деятельности. Обоснованный отказ Российской Федерации от дальнейшей интеграции в европейское образовательное пространство определяет необходимость переосмысления подхода к формам организации и содержательного наполнения образовательных практик в гуманитарной сфере в целом, и по направлению подготовки «социально-культурная деятельность», в частности. Наиболее продуктивной стратегией модификации автор полагает поэтапный отказ от модульного подхода и реализацию предметно-центрической модели подготовки специалистов, центральным компонентом которой представляется развитие творческих способностей и формирование ценностных ориентаций личности студента. Аргументируется необходимость разработки и реализации в образовательной практике переходного периода метапрофессиональных компетенций как консенсусного основания профессиональной подготовки и формирования личности будущих специалистов. В качестве метакомпетенций рассматриваются такие, как: системность, аксиологичность, социокультурное лидерство.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, реформирование высшего образования, болонская система, компетентностный подход

Aleksandr A. Sukalo

The professionogram of the manager of socio-cultural activities: the meta-competence aspect

The issues of reforming the modern system of higher education in the Russian Federation are considered and the tasks of training professionals in socio-cultural activities are specified. The justified refusal of the Russian Federation from further integration into the European educational space determines the need to rethink the approach to the forms of organization and content of educational practices in the humanitarian field in general, and in the direction of training «socio-cultural activities», in particular. The author believes that the most productive modification strategy is the gradual rejection of the modular approach and the implementation of a subject-centered model of training specialists, the central component of which is the development of creative abilities and the formation of value orientations of the student's personality. The necessity of developing and implementing metaprofessional competencies in the educational practice of the transition period as a consensual basis of the profession is argued. As meta-competencies, such as: consistency, axiological, socio-cultural leadership are considered.

Keywords: socio-cultural activity, higher education reform, Bologna system, competence approach
DOI 10.30725/2619-0303-2023-1-63-68

Очередной этап реформирования отечественного образования актуализирует ряд проблем, не только отражающих научно-организационные аспекты образовательной деятельности, но и позволяющих в более широком, цивилизационном контексте оценить тенденции и содержание международных образовательных стратегий.

Еще в 1979 г. в 7-м докладе Римскому клубу «Нет пределов обучению» [1] были определены два типа образования. Первый из них, поддерживающий тип образования, предполагает опору на сложившуюся систему традиционного образования, ориентирован-

ного на обучение и развитие человека. Его суть состоит в том, что знания, информация передаются от педагога к обучаемому. Содержанием такого типа образования выступает система накопленных знаний, закреплённая, преимущественно, в учебниках и использующая традиционные методы образовательных практик: классно-урочную систему, словесные, наглядные, интерактивные, творческие и другие методы обучения. При этом предполагается использование обучаемым полученных знаний в будущем. Но практика показала, что в современных условиях знания устаревают еще до окончания обучения.

Развитие информационных технологий и формирование ресурсов минимизируют роль преподавателя как источника знаний.

Второй тип образования – инновационный, предполагающий ориентацию на потребности человека. Здесь также сложилось несколько подходов. Первый, «опережающее обучение», ориентированное на решение задач будущего. Данная концепция породила так называемый «модель-подход», широко используемый в современных образовательных технологиях. Вместе с тем оказалось, что динамичные изменения во всех сферах человеческой деятельности, рынок востребования профессий делают подавляющее большинство прогнозов, деликатно говоря, некорректными.

Второе направление «Обучение на протяжении всей жизни» (life-long learning) оказывается довольно затратным. В одних случаях профессиональная квалификация обучаемых оказывается выше специалистов (различных коучей, психометристов, мотиваторов, методологов, тренеров, фасилитаторов, бизнес-мастеров, экспертов по оценке, линейных ведущих, кросс-функционалов, коуч-менторов, транскультуральных спикеров, hr-аналитиков, операторов развития и др.), реализующих программы дополнительного образования (в ряде случаев ассистенты преподают профессорам), в иных становится частью неразумно высокооплачиваемой деятельности различных бизнес-команд – коучей, а иногда и просто профанируется. Требуя учета еще и факторы отрицательной мотивации к такому обучению (опасность потерять работу), а также возможности усвоения в более зрелом возрасте новой информации, даже с учетом современных информационных ресурсов.

Третий путь – расширение онлайн-образования, мотивированное тем, что современные информационные технологии и образовательные ресурсы предоставляют возможность получения знаний по выбранному направлению, специальности, области профессиональной деятельности. Предполагается, что сам обучающийся определяет личную образовательную траекторию и тип отношений с организацией, предоставляющей образовательные услуги. Сторонники данного подхода утверждают, что онлайн-обучение и формирование единой образовательной среды в перспективе сделают ненужными квалификационные документы и приведут к ликвидации системы профессионального и вузовского образования.

Доклад Римскому клубу в определенном смысле послужил толчком к отчаянной модернизации национальных образовательных систем (наиболее интересны модели Финляндии, Сингапура, Китая), введения образовательных и аккредитационных стандартов в США и других странах. В Европейском союзе это привело к созданию Болонской системы, призванной на основе унификации ряда компонентов национальных моделей сформировать единое образовательное пространство и международный рынок высококвалифицированного труда. В данный процесс активно включилась и Российская Федерация, хотя издержки и противоречия данной системы были в тот период адекватно оценены широким кругом профессионалов в области организации образования. Особенностью развития отечественной модели явилось то, что в погоне за лучшим опытом параллельно интегрировались в отечественную систему и далеко не блестящие образовательные концепции и практики (например, 2 + 2 + 2). В 1996 г. началось постепенное внедрение двухступенчатой «болонской» модели. В 2005 г. двухступенчатая модель была закреплена в нормативных документах. По решению Министерства образования и науки Российской Федерации, возглавляемого в 2004–2012 гг. А. А. Фурсенко, стала обязательной с 2011 г. и должна была быть ориентирована на формирование «квалифицированных потребителей». Конечно, часть профессионального сообщества в тот период активно сопротивлялась, отдельные вузы, опираясь на законодательство в области образования и учитывая специфику подготовки кадров по отдельным направлениям, отстояли подготовку специалистов.

Компетентностный подход оказался ориентированным на малопродуктивное модельное проектирование профессионаграмм будущего специалиста и, по мнению разработчиков и сторонников данного подхода, предполагал «дообучение» профессионалов на протяжении всей жизни с помощью различных курсов. Не исключено, что интересы бизнес-образовательных структур сыграли свою роль в формировании Болонской системы. При данном подходе произошла постепенная замена предметно-знаниевой парадигмы организации обучения компетентностно-модульной. Попытки соединить в процессе отечественного реформирования оба подхода – замена «знаний-умений-навыков» на «компетен-

ции» обернулись на практике созданием неких гибридо-кентавров как в основных образовательных программах, так и в рабочих программах дисциплин.

В Римском коммюнике министров Европейского пространства высшего образования от 19.11.2020 г. (48 представителей национальных образовательных систем) Российский национальный доклад об успешном внедрении Болонского процесса в систему образования получил положительную оценку. На момент совещания это свидетельствовало о продолжении евроинтеграции, реализации концепции «обучения на протяжении всей жизни», реформировании в области образовательных контрольно-измерительных стандартов.

24 мая 2022 г. в связи с кардинально изменившейся политической ситуацией министр науки и высшего образования РФ В. Н. Фальков в интервью газете «Коммерсантъ» заявил, что «к Болонской системе надо относиться как к прожитому этапу. Будущее за нашей собственной уникальной системой образования, в основе которой должны лежать интересы национальной экономики и максимальное пространство возможностей для каждого студента» [2]. Речь идет об отказе от принятой двухуровневой системы подготовки в вузах и возвращении специалитета (5–6 лет обучения). Новый перечень специальностей Министерства планирует подготовить к 2024 г.

В настоящее время руководители вузов разделились на тех, кто поддерживает бакалавриат-магистратуру как интегрированную профильную модель образования, и сторонников возвращения специалитета. Аргументация каждой из дискутирующих сторон опирается на особенности подготовки по различным направлениям высшего образования.

Еще одним аспектом реформирования предыдущих десятилетий стали оценка качества работы вузов, их аккредитация, механизм экспертизы учебных заведений и образовательных программ. В мировой практике используются, в основном, следующие подходы к оценке качества деятельности вузов: репутационный, результативный и общий. Первый использует экспертизу для оценки учебных заведений высшего образования в целом. Второй ориентирован на измерение количественных показателей деятельности вузов. Третий опирается на принципы «управления качеством» (Total Quality Management, TQM) и требований к системам

менеджмента качества Международной организации по стандартизации (International Organization for Standardization, ISO) [3].

Не рассматривая особенности осуществления экспертных процедур и аккредитации в национальных образовательных системах (отдельная обширная тема) в отечественной практике, на наш взгляд, процедура оборачивается необычайно трудоемкой, зачастую бессмысленной, не сущностной деятельностью по отработке документации. Сама подготовка занимает примерно от года до полутора лет, сопровождается постоянным изменением/совершенствованием критериев экспертизы, изнуряет, отвлекает от научно-педагогической деятельности и создает стрессовую обстановку в проверяемых вузах. В последнее время данная процедура (опираясь на практики оценки деятельности вузов в США) дополнена еще и общественной аккредитацией образовательных программ.

Вытекающей из аккредитационных практик и глобальной цифровизации сферы образования явилась новация, продвигаемая Высшей школой экономики о выделении трех групп высших учебных заведений. В итоге все российские вузы могут быть разделены на три группы. 10–20 университетов (ведущие) получают право самостоятельного определения стандартов, учебной и экзаменационной политики, 100–200 вузов (продвинутые) получают от государства средства на подготовку бакалавров и магистров а остальные (базовые) – только на бакалавров. Но такая дифференциация обостряет проблему доступа к подлинным знаниям. Ведущие вузы как основные разработчики стандартов, а также посредством концентрации и правообладания лучшими информационно-образовательными ресурсами устанавливают монополию на знание, формируют ценности, стратегии развития и т. д. Иначе говоря, представляют нетократию, высокообразованную элиту. Остальным отводится роль более низкого класса, консьюмтариата, чья роль сводится к освоению особым образом структурированного знания.

В данной ситуации работает двойная, противоречивая логика. С одной стороны, во всех национальных образовательных системах исторически сложилась дифференциация по критерию престижности высших учебных заведений. Естественным является и конкуренция вузов. Но предлагаемая модель, отражая подход к образованию как услуге, заранее определяет группы учебных

заведений и ориентацию большей части из них на прагматическое образование, узкую квалификацию, на интересы корпораций, сферы услуг [4, с. 15–16].

В такую модель явно не вписывается большинство вузов гуманитарного профиля и особенно – высшие учебные заведения культуры и искусств. Стандартные аккредитационные требования и организация учебного процесса по болонским стандартам подверглись основательной критике. В одной из телепередач, посвященной проблемам образования на канале «Культура» ректор Академии русского балета им. А. Я. Вагановой Николай Цискаридзе, характеризуя административные требования к разработке рабочих программ предметов и необходимость включения в них «обязательных» разделов, критериев и т. д., едва сдерживая себя в рамках культурного выражения эмоций, ярко характеризовал эти новации, их абсурдность, бессмысленность и деструктивность. При этом общеизвестно, что немногие мировые балетные школы могут составить конкуренцию Академии русского балета. Аналогичная ситуация складывается и в системе подготовки кадров иных направлений: художников, музыкантов, актеров. По критериям мастерства в данных профессиях невозможно дифференцировать бакалавра и магистра. А как возможно сопоставить творческие результаты разных классов, школ, мастерских? Также многие выдающиеся деятели искусств отказываются от преподавания в вузах после требования к ним разработать рабочую программу, фонды оценочных средств и иную документацию. В сфере художественного творчества и гуманитарного знания такое положение вещей породило много вопросов. В профессиональных сообществах показатели оценки подготовки специалистов были очевидны. Художник должен рисовать, музыкант – играть, историк знать историю, а литератор – литературу. Набор дисциплин при этом призван обеспечивать глубину полученного знания и его практического применения.

Опыт показывает, что в каждом из подходов есть свои рациональные стороны. Модули, формирующие конкретные компетенции, можно, условно говоря, вынимать из рабочих программ, вставлять в другие или создавать из них некие трансформенные композиты. С другой стороны, предметно-знаниевый подход опирается на уровень квалификации конкретного преподавателя, формирующего информационно-содер-

жательное наполнение предмета. Такой вариант образовательных практик был характерен для традиционных форм отечественного образования. Кафедра выступала в роли основного системообразующего организатора подготовки по профилю, направлению и его научного наполнения. Ведущие ученые формировали рабочие программы и имели возможность гибкого обеспечения их содержания, избегая лишних формальных процедур.

Но настоящая, пограничная ситуация характеризуется противоречием между утвердившейся Болонской системой, обеспеченной громоздким информационно-методическим массивом, и необходимостью выхода из нее, обращением к позитивному отечественному опыту подготовки кадров. Один из таких вариантов в нашей группе направлений подготовки, а, возможно, и в гуманитарной сфере в целом, мог бы быть представлен метакомпетентностным подходом к формированию основных образовательных и рабочих программ. Это означает, что дифференция по компетенциям в рамках ООП (насчитывающих 30–40 и более компетенций) уже не вполне отвечает современным образовательным задачам. Необходимость обеспечения каждой компетенции громоздким менеджментом качества и показателей освоения, фондом оценочных средств создает массив излишней методической нагрузки на преподавательский состав, оказывающейся попросту не нужной, если компетенция сформулирована некорректно или допускает широкое толкование.

Детализация компетенций и их «сборка» в рамках модулей основной образовательной программы, в определенной степени, размывают стратегию формирования специалиста социально-культурной деятельности. Есть смысл возвратиться к пониманию предмета как базового компонента образовательной программы и подумать, с учетом современных политических реалий, о метакомпетентностно-предметной модели подготовки по направлению, предполагающей надпрофессиональные навыки и качества выпускника любой ступени высшего образования. Метакомпетентностный, предметноцентристский ракурс позволит, не убирая на данном этапе наборы компетенций-модулей, определить существенные стратегические ориентиры профессии в сочетании с ее технологическими характеристиками, отображающими функциональные обязанности специалиста. Данный подход формирования

профессиограммы подготовки специалистов также может способствовать минимизации естественно возникающей деструкции переходного этапа реформирования образовательных стандартов и программ.

В качестве базовых метакомпетенций, на наш взгляд, возможно рассмотреть следующие:

Системность как интегрированное многовариантное сочетание фундаментальных знаний и владения практическим инструментарием, дополненное гибким многоаспектным их применением, в том числе и в условиях неопределенности. Системность выступает неким антиподом функциональности. Профессионалу социальной культурной деятельности нужно быть и педагогом, и технологом, и программистом, и управленцем, и режиссером, т. е. быстро комбинировать любой алгоритм деятельности в зависимости от ситуации (аналог хакатон-менеджмента). Наиболее оптимальной элементной базой такого строительства является знание предмета. Более 50 лет назад Абрахам Моль в своей работе «Социодинамика культуры» обосновал принцип формирования культуры личности как некоего набора элементной базы знаний в противовес углубленному профессионализму. Автор предполагал, что в будущем (для нас уже наступившем) компоненты знанковой культуры, комбинации необходимых элементов информации под задачу позволяют личности успешно адаптировать себя к меняющимся практикам профессиональной деятельности.

11–12 октября 2022 г. в рамках VII Всероссийской научно-практической конференции «Культурное пространство России: генезис и трансформация» на базе СПбГИК на кафедре социально-культурной деятельности проводился круглый стол «Профессиональные компетенции менеджера социально-культурной деятельности: требования практики и специфика формирования в вузах культуры», на который были приглашены и выступили с докладами ведущие практики – менеджеры культурно-досуговых учреждений и организаций Санкт-Петербурга. Контекстный анализ их сообщений еще раз показал, что реальная деятельность профессионалов носит полифункциональный, интегративный характер. На вопрос, какими качествами должен обладать специалист социально-культурной деятельности, практически все профессионалы отметили способность к быстрому соз-

данию инновационного продукта в условиях динамичного рынка социокультурных услуг. Это характерно и для других современных профессий. К примеру, геймеры мыслят элементами разных технико-технологических систем, стремительно перестраивая задачи и алгоритмы своей деятельности с учетом экстремальности ситуации. Такая ситуация обуславливает и необходимость экстренного обновления знаний. Возможно, нужна не система дополнительного образования, а точечная «подкачка», обновление необходимых знаний, обеспечивающих решение конкретных ситуативных проблем, работу в пространстве возможностей, методическую вариативность, прямое и контекстное взаимодействие с партнерами.

Одним из приоритетов в практике реализации «системности» могла бы стать ориентация на развитие одаренности студента как антитеза компетентности. В психологии творчества (В. Л. Дранков и др.) [5] создание педагогических условий развития одаренности позволяет раскрыть природный талант студента и сформировать его в качестве профессионала с высоким уровнем творческой мотивации.

В качестве следующей метакомпетенции возможно рассмотреть аксиологичность как формирование профессионализма на основе совокупности убеждений, идеалов, ценностей, умения противодействовать в социокультурном пространстве деструктивным нарративам и практикам.

А. Тойнби, известный английский историк, социолог, культуролог и философ истории, полагал, что есть два вида цивилизационных атак. В первом случае народ переживает нападение агрессивной цивилизации, в культуре которой доминирует религия; во втором случае натиск идет со стороны светского общества, провозгласившего своим мировоззрением гуманизм. Наиболее жестокий и бесчеловечный характер, по мнению Тойнби, имеет поведение цивилизации, которая находится под влиянием светского гуманизма. Актуальность данной авторской позиции остро ощущается в настоящее время. Культурный расизм (в том числе и в форме «культуры отмены», корпоративного и расового превосходства) – глубже и опаснее религиозной ксенофобии. Его цель – признание превосходства западной культуры и ничтожества собственной (необходим переход в новую культурную веру с признанием своей неполноценности). Но и данный факт перехода не избавляет наци-

ональную элиту или народ в целом от подчиненного статуса. Работает эффект скрытой геттоизации.

Культурная колонизация осуществляется через манипулирование и моделирование процессов формирования идентичности (самобытности) и реализуется в трех основных стратегиях: мультикультурализма; референтации образа человека (как правило, западного – успешного) и толерантности; стратегии образования. Последняя реализуется посредством Болонской системы, научно-информационной базы, учебников, скопус-генерации преподавательского состава.

Аксиологичность как мета-компетентность и интегрированное качество личности призвана обеспечивать решение широкого круга профессиональных задач – от проектной деятельности до педагогической практики по разным направлениям. Сохранение и трансляция российских культурно-цивилизационных кодов, идеологии государственности, этики справедливости, в определенном смысле, являются миссией работников сферы культуры.

Третья метакомпетенция – социокультурное лидерство органично дополняет предыдущие: системность и аксиологичность. Конструирование набора качеств профессионала не сводится к опинион-лидерству, лидерству мнений. Здесь предполагается совокупность умений организации командной работы, в том числе и на основе хакатон-моделей. Но данный тип лидерства включает и нравственный запрет на использование манипуляционных практик. Оптимальный вариант – лидер-педагог, агент социокультурных изменений, охранитель-защитник традиционных культурных ценностей.

Введение в подготовку кадров социально-культурной деятельности и, шире, специалистов в области культуры метакомпетентностных оснований в существующих образовательных стандартах практически мало осуществимо. Переформатирование может занять достаточно долгий промежуток времени. Еще необходимы множественные согласования, обсуждения, процедуры, дискуссии по частным вопросам. Такого времени, а также гарантированности принятия организационно-правых решений в данном аспекте просто нет. Выход представляется в реализации принципа конвенциональности в рамках профессионального сообщества педагогов и практиков. Иными словами, достижения стратегического консенсуса по данным основаниям и реализуемого в прак-

тике подготовки кадров. Научно-педагогическое сообщество обладает инструментальным ресурсом формирования метастратегии подготовки кадров в области культуры. Это семинары, конференции, круглые столы, публикации по проблеме образования, широкое студенческое научное творчество за рамками образовательного процесса.

Использование цивилизационных, аксиологических и антропологических оснований отечественной культуры, новейших технологий в педагогической практике подготовки специалистов способно существенно модифицировать накопленный опыт, осуществить отказ от ряда зарубежных образовательных подходов и практик, а также реализовать комплекс задач государственной культурной политики.

Список литературы

1. Botkin J. W., Elmandra M., Malitza M. No limits to learning. Oxford, 1979. 65 p.
2. Васильева А. Наш вуз хотя и не в болонии: Россия откажется от болонского процесса // Коммерсант. 2022. 25 мая (№ 90 (7291)). С. 1.
3. Кананыкина Е. С. Стандарты качества американского профессионального образования // Социодинамика. 2013. № 5. С. 88–124. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=527 (дата обращения: 28.02.2023).
4. Бирженюк Г. М., Ефимова Т. В. Информационная революция требует адекватную модель образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 2 (22). С. 12–17.
5. Дранков В. Л. Природа художественного таланта. Санкт-Петербург: С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств, 2001. 324 с.

References

1. Botkin J. W., Elmandra M., Malitza M. No limits to learning. Oxford, 1979. 65.
2. Vasilyeva A. Our university, although not in Bologna: Russia will abandon the Bologna process. Kommersant. 2022. May 25 (N 90 (7291)), 1 (in Russ.).
3. Kananykina, E. S. Quality standards of American vocational education. Sociodynamics. 2013. 5, 88–124. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=527 (accessed: Febr.28.2023) (in Russ.).
4. Birzhenyuk G. M., Efimova T. V. The information revolution requires an adequate model of education. Innovative development of professional education. 2019. 2 (22), 12–17 (in Russ.).
5. Drankov V. L. The nature of artistic talent. Saint-Petersburg: Saint-Petersburg State Univ. of Culture and Arts, 2001. 324 (in Russ.).