

УДК 37.013

Постмодернизм и качество образования (постановка проблемы)

В статье рассматриваются проблемы научного осмысления возможностей постмодернизма для создания новых подходов к обучению в современном образовании. Авторы рассматривают оценивание вообще и оценку качества образования с точки зрения субъективизации образовательного процесса.

Ключевые слова: постмодернизм, субъективизация, оценивание, качество образования.

Целью этой работы — при существующей неполноте анализа проблемы отражения постмодернизма в педагогической науке и философии образования — может являться, в основном, постановка проблемы, некоторые ближайшие задачи научного осмысления и указание на противоречия в практической деятельности педагогов, как пытающихся учитывать постмодернистские построения, так и совсем не задумывающихся об этом.

Применительно к образованию: может ли постмодернизм (как философское направление, разумеется) стать основанием для образовательных конструктов? Выполняет ли, может ли выполнять постмодернизм рефлексивную, нарративную функцию в осмыслении современных образовательных феноменов? Способен ли содействовать возникновению новых подходов, отвечающих ему самому как явлению эпохи?

Назовем два важнейших (влияющих на все остальное) условия, предлагаемые постмодерном:

— самодовлеющая функция текста как, по большому счету, создателя новой реальности в каждую единицу бытия [3; 4];

— самостоятельная интерпретация, ограниченная не столько рамками общенаучного достигнутого знания и общечеловеческими ценностями, сколько собственным представлением об этих рамках и ценностях, что может в очень сильной степени менять личностную картину мира;

— индивидуализация как присутствие индивида во всем, что ранее могло не предполагать субъект-



С.В. Иванова



И.М. Елкина

ности одного из участников какой-либо деятельности, как в случае с образовательным процессом. Традиционно в образовательном процессе выстраивались объектно-субъектные отношения. В современных условиях уже невозможно не выделять субъекта в обучении.

Положение дел в образовании видится следующим. Постиндустриальное производство жаждет, по мнению всех его исследователей, высококлассных специалистов, предъявляет все возрастающие требования к качеству образования [5; 10]. При этом классические педагогические теории, традиционные образовательные технологии не могут предложить чего-то совершенно нового новому обществу. В таком случае путь известен: если речь идет о качестве и росте, то надо усилить контроль.

И действительно, во всем мире контроль качества образования усиливается, усложняются его формы, унифицируется содержание обучения под требования контроля. Однако если помнить признаки и «призраки» эпохи, которую мы проживаем, и учитывать некоторые ясные сигналы постмодерна [2], то эти шаги в системе образования выглядят недостаточно эффективной попыткой решить проблему, потому что не действуют прежние методологические основания ее решения. И сама проблема качества образования в ее нынешнем понимании, и предлагаемые способы ее решения принадлежат близкой нам, но уже другой эпохе — времени модерна и индустриального общества.

Современному образовательному пространству, не отвечающему в полной мере требованиям будущего, но уже склонному к преобразованию, требуются другие педагогические подходы. Очевидно, что педагогическая наука стоит на иных рубежах, сталкивается с новыми вызовами. В данной ситуации «вызовы» — это не метафора и не модное словцо, это новая педагогическая реальность, которую надо осмыслить и предложить нечто, стратегически прорывное, ИНОЕ в прямом и непосредственном понимании этого слова.

В частности, как и что измерять, что с чем соотносить в попытках оценить качество образования? Почему надо считать правильной оценку измеряющих и интерпретирующих качество, если им неизвестно, к чему ведут человека, получившего образование, результаты его обучения? Качество образования люди оценивают по своим счастливым (или ненавистным) воспоминаниям о школе (колледже, университете), по тому, как сложилась их профессиональная судьба по завершении обучения. И не в последнюю очередь по тому, стал ли человек способным обучаться всю жизнь, гибко относясь к своей профессиональной судьбе и самостоятельно заботясь о своем профессионализме, как того требует постиндустриальное общество. Связывает ли человек свои успехи и неудачи с обучением? Все это проявляется сложно, опосредованно и обычно во временном удалении от лет обучения. И почему не считать именно эту удаленную во времени оценку оценкой качества образования? Не это ли существенная часть

оценки образовательного учреждения и образовательной программы? С этим невозможно спорить, но и нельзя применить в реальной педагогической и управленческой практике: оценить качество обучения выпускника, оценить образовательную организацию нужно «здесь и сейчас».

В настоящее время в образовании редки случаи формирующего или какого-то иного прогрессивного оценивания, эти подходы только ищутся. В отечественной педагогической реальности, несмотря на утверждения в нормативных актах о компетентностном и системно-деятельностном подходах, замеряется уровень учебных достижений, то есть знаний, но никак не компетенций, и речи не идет пока об оценивании метапредметных и личностных результатов. В настоящее время это на стадии научных разработок, хотя федеральные стандарты приняты, школа и университет не могут ждать.

Отечественные и зарубежные исследователи также озабочены поисками решений существующих противоречий в образовательной практике. Так, современные теории образования, в частности хевтагогика (самообразование взрослых обучающихся), конструктивизм, европейская концепция «learning-to-learn» (от англ. — умение учиться), предполагают, что именно умение учиться становится самым важным. В постиндустриальном обществе приоритетным даже в сравнении с достижением результатов обучения является участие обучающегося в образовательном процессе. Зарождающаяся «гибридная» педагогика рассматривает, как сочетается «реальная» и «виртуальная» деятельность в сфере формального и неформального образования. В современном обучении все чаще сталкиваются и взаимодействуют реальное образовательное пространство и виртуальное; формальное и неформальное образование; очное обучение и обучение онлайн; постоянные учебные группы и учебные сообщества; классическая школа и открытое образование; междисциплинарность и монодисциплинарность; модель обучающегося, созданная в рамках педагогических подходов, и реальная, живая, уязвимая личность обучающегося; «аналоговая» и «цифровая» педагогика и т. д. Каждая из этих оппозиций становится предметом рассмотрения «гибридной» педагогики с целью деконструкции существующей педагогики. Гибридность проявляется в моменте взаимодействия, в котором участвуют обе оппозиции, пересекаясь и взаимно влияя друг на друга до тех пор, пока они не примут некую новую конфигурацию, и так до бесконечности. «Гибридная» педагогика описывает не только результаты, которые можно достичь при обучении, но и сам процесс становления самосознания обучающегося. Важной частью образовательного процесса является создание благоприятной атмосферы при обучении, использование разнообразных, в том числе «цифровых», методов обучения, поощрение коллективного взаимодействия. Такая модель обучения акцентирует внимание на разделении ответственности между всеми участниками, цель которых — интеллектуальный обмен и критическое осмысление обучения.

Такая модель обучения способствует пониманию собственно субъектности. «Цифровые» образовательные технологии (в частности, создание документа несколькими участниками, как это позволяет, например, приложение «Google Document») — это не просто групповая работа, где каждый обучающийся выполняет свою часть задания. Это воплощение множественной субъектности, когда совместное выполнение задания является результатом ответственности всех участников образовательного процесса, совместного принятия решений и создания творческого продукта исключительно при условии совместной деятельности обучающихся [12; 16; 17; 21].

Другие примеры педагогической деятельности, улучшающей качество образования. Так, в отечественной и зарубежной педагогике и психологии созданию атмосферы, благоприятствующей обучению, посвящены исследования многих ученых, разрабатывающих представления о фасилитационной деятельности педагога (Э.Ф. Зеер, С.В. Иванова, А.А. Майер, А.В. Петровский, К. Роджерс, Дж. Фрейберг и так далее [7; 8; 13; 14; 15]). В частности, А.С. Белкин ввел понятие «ситуации успеха», преодоления обучающимся трудностей в обучении, переживания радости от собственных достижений, которая достигается совокупностью действий педагога и обучающегося [1].

Повторим иными словами: не правильнее ли измерять качество образования качеством отношений субъектов образовательного процесса, качеством дальнейшей жизни выпускника, качеством его отношения к своей жизни и к своим достижениям?

Однако как найти такие инструменты измерения? Можно ли это измерить? Вероятно, да, если и инструментарий подготовить с тех же позиций не для линейных, а для ризоматических структур. Это трудно реализуемая идея, однако к ней уже обращаются исследователи.

Идеи о ризомоподобном обучении стали оформляться, главным образом, в связи с развитием массовых открытых онлайн курсов (МООК). Осмысливается теоретически и возникает на практике ризомоподобное обучение (англ. «rhizomatic learning») — создание такой ситуации, внутри которой и образовательный процесс, и знание конструируются участниками учебного сообщества. Учебный опыт приобретается обучающимся в результате общения или обсуждения с участниками обширной неограниченной учебной сети, объединяющей формальные и неформальные источники информации [19]. Быстрое развитие дистанционных образовательных технологий, с одной стороны, позволяет максимально упростить получение образования, с другой стороны, в таком тесном общении человека с компьютером есть и определенная опасность. Одним из рисков информационного общества является исключение живого общения, диалога, из обучения при применении информационных технологий [20]. В рамках нашей статьи мы говорим об оценивании результатов обучения, и в этой связи важно понять, как «вписать» субъектную направленность, то есть собственно диалог, в этот процесс и каким образом оценить его результаты.

Как представляется исследователям в области философии образования, обучение в постиндустриальном обществе будет представлять собой ситуации общения. Возникающий диалог между обучающим и обучающимся требует «относительно возможного равенства позиций участников», парадоксальным (для нашей работы) следствием чего является вывод о том, что оценка в такой ситуации затруднена, поскольку она нарушает принципы равенства и доверия, заставляет обучающегося бояться дать неправильный ответ. Однако на заключительных этапах возможна обобщающая устная оценка [9]. Здесь, на наш взгляд, необходимо уточнение: оценка достижений обучающегося должна существовать, поскольку понять, освоил ли обучающийся новое знание или новое умение, можно лишь, сравнив с его предыдущими достижениями. В этом случае процедура оценивания, как и сама оценка, может иметь не количественный, а качественный характер и применяться она может таким образом, чтобы стимулировать обучающегося продолжать обучение, а не только подводить итог на определенном этапе. Глубокая внутренняя мотивация к продолжению обучения является «движущей силой» для обучающегося. Ответственность за свое обучение вызывает необходимость рефлексии по итогам своих учебных достижений, поэтому наравне с «внешней» экспертной оценкой самооценка и взаимооценка обучающихся становятся основными компонентами общей оценки результатов обучения [6]. В условиях богатой ресурсами образовательной среды, при использовании максимально широкого спектра приемов и методов обучения невозможно ограничивать оценивание результатов обучения привычными тестами, контрольными работами и т. д. Количественная оценка, даже если она высчитывается по стобальной шкале, не исчерпывает всех возможностей сравнения учебных достижений обучающегося с неким эталонным результатом.

Мы наблюдаем, как в современном образовательном процессе возрастает роль обучающегося как субъекта, как обостряется интерес этого субъекта к развитию его собственной личности, это его интересует больше, чем соотношение результатов обучения с ожидаемыми результатами обучения некой идеальной модели обучающегося, заложенными в образовательных программах. Следовательно, вопрос оценивания оказывается еще глубже: как сопоставить саму идею оценивания и, например, концепцию ризомоподобного обучения, при котором трудно предположить какой-то заранее заданный результат обучения? Д. Кормье, автор термина «ризомоподобное обучение», предлагает при оценивании обращать внимание на то, какие усилия прилагает обучающийся в поисках и освоении нового знания, какие связи он устанавливает с другими предметами и так далее [18]. Можно признать, что в оценивании усилий или взаимодействия количественная оценка вряд ли сможет дать хоть какое-то представление о том, чего достиг обучающийся. И в этой ситуации, скорее всего, эффективной будет качественная оценка.

Здесь возникает проблема качественной оценки (именно не оценки качества образования), которая пока еще с большим трудом применяется в отечественном образовании. Отношение к качественной оценке у нас еще не легитимировано, она не учитывается официально. Обучающийся, практически с ней не сталкиваясь, не умеет с ней работать и не знает, как применять ее и как к ней относиться. При этом очевидно, что в дальнейшей жизни — вне образовательного процесса — человек сталкивается именно с качественной, а не количественной оценкой своей разнообразной деятельности. На наш взгляд, проблема заключается еще и в том, что обучающегося надо учить работать с качественной «внешней» оценкой своей деятельности. Конечно, имеются примеры применения качественных оценок в российских школах международного бакалавриата, однако организация образовательного процесса при таком обучении имеет свою специфику, поэтому применение качественной оценки нельзя назвать массовой практикой в отечественном образовании.

Примером качественной оценки является самооценка обучающегося. Это собственная внутренняя оценка, одна из характеристик, присущих личности. Совместное применение качественной оценки со стороны педагога и самооценки обучающегося в процессе оценивания может быть использовано в единой системе оценивания результатов обучения. Можно предположить, что качественная оценка будет возникать в диалоге между педагогом, обучающимся, учебным сообществом и группой профессионалов, приглашенных в качестве экспертов или участвующих в работе учебного сообщества [6].

Исследователи признают, что качественная оценка будет наиболее эффективна, если она проводится по предварительно заданным критериям, заранее известным также и обучающимся [21]. При обучении онлайн, в ситуации, когда обучающийся общается с педагогом опосредованно, через компьютерную программу, которая также и «выставляет» оценку, еще более важным становится обмен информацией, своего рода диалог через установление обратной связи, включение самооценки и взаимооценки в процедуру оценивания.

При обучении в сообществе (а концепция ризомоподобного обучения именно такое обучение и предполагает) не менее важную роль играет взаимооценка со стороны других обучающихся. Ее также необходимо включить в систему оценивания. Взаимооценку также следует выражать качественно, это будет способствовать созданию атмосферы, благоприятствующей обучению [6].

Однако в целом в педагогическом сообществе пока не сформировалось доверие к качественной оценке. При существующей организации образовательного процесса официально учитывается количественная оценка в виде отметки или рейтинга, а качественная оценка включается в итоговую аттестацию лишь в отдельных образовательных организациях, и вопрос ее

признания тесно связан с обоснованием валидности и надежности методик качественного оценивания. Психологически не так просто признать, что качественная оценка не менее важна, чем количественная. Чтобы качественной оценке доверяли, необходимо, чтобы с доверием относились и к эксперту (педагогу), выставившему оценку, и к образовательной организации, которая предоставляет возможность получения образования, и неважно, в какой стране осуществляется образовательный процесс. Тогда возникает необходимость в международных критериях качества образования (например, они разработаны в рамках Болонского процесса). В таких условиях образовательное пространство действительно становится безбарьерным, что соответствует представлениям о ризомоподобном обучении.

В существующей педагогической практике образовательные программы разрабатываются в рамках специально отобранного для изучения образовательного контента, а учебные и познавательные интересы, потребности и мотивация обучающегося не учитываются при их составлении. Обучающийся может быть задействован только в процедуре оценивания результатов обучения, при условии, что учитывается его самооценка и взаимооценка участников учебного сообщества. Однако проявление субъектности в обучении, заинтересованности обучающихся в этом процессе и его результате — это один из факторов, способствующих повышению эффективности обучения. Все это имеет прямое отношение к качеству образования, понимаемого как качество процесса и качество его результатов.

Постмодернизм размыкает категорию качества, при том, что эта категория связана не только с теоретическими построениями, но и с реальной жизнью [11]. При всех конструкциях постмодернизма, при попытке отказа от серьезности он не сможет отменить представления людей о своем счастье, о своей будущности, заставить их отказаться от серьезного отношения к своей личной судьбе. Когда дело заключается в личном, для человека не существует отказов, интерпретаций, симулякров.

Постмодернистский, «игривый» отказ от серьезности перестает существовать, когда речь идет об оценке качества образования, что всегда связано с судьбой человека. Знаковость оценки качества (в постмодерном понимании знака!) проявляется в определенной мере в присущем современным подходам к оценке качества образования тестовом характере, валидности и прочих глубоко профессиональных признаках контроля качества образования.

Можно предполагать, что симулякр невозможен при организации процедур единого государственного экзамена, однако механизм и процедура создают прозрачность или видимость прозрачности (а это уже, вероятно, симулякр!), но никак не способствуют истинности, которая кроется в содержании и которую настойчиво отвергает постмодернизм.

Заметим также, что постоянное движение в сторону сокращения формальных тестов на едином государственном экзамене в пользу лично

ориентированных развернутых ответов и их экспертных оценок — это неосознаваемое тестологами и управленцами в области оценки качества явление постмодернизма. Возникает уже другой вопрос: где финальная точка перехода от формализованных практик к лично ориентированным? Не разрушит ли переход к личностному проявлению выпускников школ на государственной аттестации в форме единого государственного экзамена сам принцип такой обобщенной формализованной оценки? Сегодня присутствует стремление усилить оценку качества образования и сделать ее средством решения вопросов существования самих образовательных организаций (в случае с университетами), решения кадровых вопросов (во всех случаях), оценки личных достижений выпускников (что решает их дальнейшую судьбу). Такие задачи не могут не вести к бюрократизации, формализации оценки качества образования, что противоречит условиям времени. С другой стороны, имеется тенденция к получению лично выраженных результатов реализации федеральных стандартов, что заложено методологически через компетентностный подход, но не имеет методических, технологических механизмов и инструментария.

Это, на наш взгляд, разнонаправленные задачи, и следовало бы точнее определиться, какую же задачу мы решаем на каждом конкретном культурно-историческом этапе, который определяет цели и задачи образования.

Ключевой вопрос при попытке постнеклассического методологического осмысления решения проблем оценки контроля качества следующий. Контрольные мероприятия стремятся выявить истину, то есть объективно оценить знания ли, компетенции ли, умения ли обучающихся. Постмодернизм заявляет: истины нет, или она у всех разная. Практика показывает: истины нет. Почему? При применении формализованных тестов возникают дискуссии по поводу того, что и как оценивается, особенно на этапе их разработки. Если уходить от формализованных, оцениваемых машинным способом ответов к оценке ответов экспертами, то это еще более субъективно на всех этапах этого процесса (при всем стремлении хорошо обучить экспертов), что означает — истины нет. Процедура перепроверок и апелляций по ЕГЭ свидетельствует об «условности истины», о расхождениях во мнениях экспертов. А если истины нет, то возникает игра, случай, то есть несерьезность при решении самых серьезных, важных вопросов личной судьбы. Таким образом, перед педагогической наукой, философией образования стоит сложнейшая задача: поиск выхода из этой ощущаемой как безвыходная ситуации. И не менее сложная задача для лиц, принимающих решения в области образования: поставить проблему и услышать предложения науки. Напомним: наилучшим образом проблема «слышимости» в обществе была решена в античной цивилизации, а категории античности значительно нам ближе, чем контенты постмодернизма, потому что на них мы сформировались.

Литература

1. *Белкин А.С.* Ситуация успеха. Как ее создать: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 170 с.
2. *Вайнштейн О.Б.* Постмодернизм: история или язык? // Вопросы философии. 1993. №3. С. 3.
3. *Деррида Ж.* Московские лекции — 1990. Свердловск, 1991. С. 7.
4. *Деррида Ж.* Письмо японскому другу // Вопросы философии. 1992. № 4.
5. *Джеймисон Ф.* Постмодернизм, или логика культуры позднего капитализма [Электронный ресурс] URL: http://mirslovarei.com/content_soc/POSTMODERNIZM-ILI-LOGIKA-KULTURY-POZDNEGO-KAPITALIZMA-10928.html (дата обращения: 21.06.2016).
6. *Елкина И.М.* Самооценка студентов при оценке результатов обучения в компетентностном и личностно ориентированном подходах // Образование и педагогическая наука в модернизации российского общества. Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции. М.: ФГБНУ ИТИП РАО, 2012. С. 105—116.
7. *Зеер Э.Ф.* Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 176 с.
8. *Иванова С.В.* Личностно ориентированное обучение на уроках литературы в старших классах // Литература в школе. 1997. № 4. С. 112—115.
9. *Иванова С.В.* Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012.
10. *Ильин И.П.* Постмодернизм // Постмодернизм. Словарь терминов. М., 2001. С. 206—219.
11. *Курицын В.Н.* Постмодернизм: новая первобытная культура // Новый мир. 1992. №2. С. 225—232.
12. Материалы сайта «Hybrid Pedagogy» — Digital Pedagogy Lab [Электронный ресурс] URL: <http://www.digitalpedagogylab.com/hybridped/writing-the-unreadable-unttext/> (дата обращения: 14.07.2015).
13. *Петровский А.В.* Психология и время. СПб.: Питер, 2007. 448 с.
14. *Роджерс К., Фрейберг Дж.* Свобода учиться / Пер. с англ. А.Б. Орлова, С.С. Степанова, Е.Ю. Патяевой; под ред. А.Б. Орлова. М., 2002. 527 с.
15. *Ромашина С.Я., Майер А.А.* Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании. М.: Вита-Пресс, 2010. 63 с.
16. A Marked Improvement: Transforming assessment in higher education. The Higher Education Academy, Innovation Way, York Science Park, Heslington, York, 2012.
17. ASKe (Assessment Standards Knowledge exchange). Assessment standards: a Manifesto for Change; Feedback: an Agenda for Change [Электронный ресурс] URL: <http://www.brookes.ac.uk/aske/Manifesto/> (дата обращения: 17.07.2015).

Постмодернизм и качество образования (постановка проблемы)

18. *Cormier D.* Embracing Uncertainty — Rhizomatic learning. [Электронный ресурс] URL: <http://www.youtube.com/watch?v=VJIWyiLyBpQ> (дата обращения: 11.06.2015).
19. *Innovating Pedagogy* [Электронный ресурс] URL: http://www.open.ac.uk/iet/main/sites/www.open.ac.uk.iet.main/files/files/ecms/web-content/Innovating_Pedagogy_report_July_2012.pdf (дата обращения: 10.12.2014).
20. *Ivanova S.V.* Pedagogical aspect of information and communication technologies influence upon the educational space [Электронный ресурс] // SHS Web of Conferences, Том 29 (2016). 2016 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2016), Moscow, Russia, June 6–7, 2016 / S.V. Ivanova and E.V. Nikulchev (Eds.) URL: <http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/07/contents/contents.html> (дата обращения: 24.09.2016). DOI: 10.1051/shsconf/20162901027.
21. Student learning assessment options and resources. Published by the Middle States Commission on Higher Education, 3624 Market Street, Philadelphia, PA 19104, 2015.