

КАК ОБЕСПЕЧИТЬ КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ в информационном обществе?

Георгий Леонидович Ильин,

профессор кафедры дошкольной педагогики Московского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук

• знания • информационный обмен • непрерывное образование • личность учителя • мотивация учения • мониторинг интересов • дисциплина

Учитель как посредник между знаниями и информацией

Знания и информация долгое время рассматривались, да и сейчас ещё рассматриваются, как взаимозаменяемые. Учебные знания и учебная информация воспринимались как понятия, выражающие одно и то же. Когда же заходила речь о том, что же всё-таки получают учащиеся в ходе обучения и образования, то неизменно назывались знания. Но в последнее время положение изменилось.

Образование в нынешнем обществе, называемом информационным, становится непрерывным, тем самым пе-

рестаёт быть способом усвоения готовых и общепризнанных знаний, образование (особенно непрерывное, дополнительное педагогическое) становится способом информационного обмена личности с окружающими людьми, обмена, который совершается в каждом акте её жизнедеятельности и на протяжении всей её жизни, обмена, который предполагает не только усвоение, но и передачу, отдачу, генерирование информации в обмен на полученную.

Различие между знанием и информацией можно определить следующим образом. Знания — это проверенный практикой

общества результат познания действительности, главные особенности которого — систематичность и непротиворечивость, объективность и независимость от желаний и воли людей. Информация — сведения любого характера, выражающие чаще всего мнения говорящих, иногда сомнительной достоверности и, как правило, не совпадающие или даже противоречащие друг другу. Картина мира — непрерывно меняющаяся мозаика или калейдоскоп, составленный из этих основных элементов.

Умножение источников информации о мире, превращение «конечного» образования в непрерывное, относительность знаний вследствие быстрого устаревания, появление учащихся с особыми образовательными потребностями (пользователи информационных баз данных) — все эти процессы ведут к вытеснению знания информацией в качестве основного элемента образовательного процесса, превращению знания в информацию о мире. Это можно наблюдать на теориях, сменяющих одна другую, на сведениях, достоверность которых ограничена не всегда определёнными условиями, на признании наукой условности её картины мира. В самой науке существуют значительно различающиеся представления о научной истине, её происхождении, способах получения и использования.

Таким образом, если раньше наука поставляла образованию только систематизированные, проверенные опытом, объективные знания, то теперь, когда, наряду со знаниями, стала поступать информация, картина мира, излагаемая преподавателем, усложнилась, потеряла былую чёткость и достоверность.

Вытеснение знаний информацией из образовательного процесса означает, что приобретаемые сведения могут носить случайный, несистематизированный характер, могут быть неистинными и противоречивыми. Их систематизация, приведение в порядок, установление истинности и непротиворечивости — дело и забота самого учащегося. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, знаний и понятий

строит своё представление о мире. Новое образование предполагает развитие способности создавать и извлекать знания из получаемой информации, т.е. использовать не только готовые знания, но и «полуфабрикат», каким зачастую является информация. Главной задачей образования становится обучение работе с информацией, получаемой от других людей, установление контекста получаемых сведений: кто сказал (его авторитетность и компетентность), где, когда, с какой целью, почему? И на основе этого анализа высказываний устанавливать достоверность получаемой информации.

В традиционной системе образования связь школьника с научной истиной опосредствована целой сетью условностей, традиций и процедур, огромным массивом знаний и информации, не имеющей видимого отношения к тому, что его интересует, к его истине. Восстановление непосредственной связи с искомой и желанной истиной, связи, утерянной в процессе развития науки, возвращение научной истине её характера личного переживания, личной ценности — такова задача «реформации» в науке, в решении которой образование играет ведущую роль.

В связи с этим важно подчеркнуть значение развития образования для преодоления кризиса отечественной образовательной системы. Трудности, переживаемые современным отечественным образованием, в значительной степени объясняются тем, что традиционные формы обучения теряют свою эффективность; учитель, преподаватель, а с ним и готовые знания, носителем которых он является, теряют былой авторитет, основанный на представлении о вековой мудрости, которую они выражают. Учащийся, особенно старшеклассник, всё чаще относится к передаваемым знаниям как к информации, сомневаясь в их достоверности и необходимости. С другой стороны, желание опереться на что-то, поиск опоры заставляют его искать основу своим доводам, устанавливать истинность информации хотя бы в условиях своей

деятельности, для осуществления своих целей, извлекать знания из информации. Вот почему образование, способствующее превращению не только знаний в информацию, но и информации в знания, может стать условием восстановления и развития отечественной образовательной системы.

Непрерывное образование, понимаемое как жизнедеятельность, означает, что оно перестаёт быть процессом усвоения знаний, совершаемым в специально организованных условиях, т.е. теряет сходство с обучением, и протекает как процесс, организованный по иным, непедagogическим принципам. Оно совершается в иных формах: в форме бесед, разговоров, советов, консультаций, обсуждений. Причём важно видеть, что основой этого процесса остаётся общение с другими людьми, носителями нужных, потребных учащемуся знаний и информации. Хотелось бы, чтобы прежде всего таковым выступал учитель, и необязательно только в классе.

Профессиональные требования к учителю

На первый взгляд, такие требования легко сформулировать: учитель должен быть владеющим своим делом профессионалом, т.е. не только хорошо знающим свой предмет, но умеющим доступно преподавать его учащимся и обладающим к тому же деловыми и нравственными качествами, которые привлекают к нему учащихся. Но что изменилось в этих требованиях, если считать, что меняется социальный статус учителя?

Профессиональные требования диктуются самой образовательной ситуацией, которая характеризуется развитием информационного общества, ведущего к изменению традиционных отношений не только между образованием и наукой, но и отношений между основными участниками образовательного процесса: в образовательном пространстве появилась фигура учащегося, не сводимая к традиционной фигуре ученика, нехотя осваивающего школьный материал.

Новая образовательная ситуация характеризуется:

- изменением социальной роли учителя;

- появлением и распространением нетрадиционного участника образовательного процесса с новыми образовательными потребностями.

Появление новой фигуры образовательного процесса обусловлено:

- превращением «конечного» образования в непрерывное;
- демократизацией общественных процессов, предполагающей вовлечение населения, в том числе школьников и учителей, в активную социальную жизнь;
- развитием средств массовой коммуникации, влияющих на образовательные процессы;
- превращением образования из сферы потребления и ретрансляции знаний в сферу производства знаний и информации.

Собственно, именно появление этой новой, а вернее, трансформированной, фигуры в образовательном пространстве обусловило изменения в отношении учителя к учащемуся и формирование нового набора профессиональных задач учителя.

Следует подчеркнуть, что новая педагогическая парадигма формируется на фоне прежней и сосуществует с ней. Отсюда — неясности, споры и столкновения между сторонниками первой и второй, между преподавателями, ориентированными на традиционную систему обучения, стремящимися сохранить и упрочить её, и преподавателями, стремящимися учесть происходящие изменения в образовательном процессе, в особенности затрагивающие дополнительное педагогическое образование. Можно говорить о двух разновидностях учителей: охранителях и новаторах. Современные требования к учителю предъявляются равным образом и к тем, и к другим, но каждый отвечает на них по-разному, в зависимости от условий его существования: наличия педагогической подготовки, содержания предметной подготовки, степени профессиональной подготовки, отношения к учащимся, отношения к компьютерным педагогическим технологиям.

Чтобы отличить одни от других, зафиксируем различия между ними, между традиционным учителем («конечного» образования) и учителем новой формации (непрерывного образования).

Итак, в новой образовательной ситуации между преподавателем и учащимся формируются новые отношения.

Прежде всего следует признать возможность установления иных, помимо дидактических, поучающих отношений между учителем и учащимся. Между ними возможны **отношения взаимного обмена информацией**, но главное, возможны отношения несогласия, возражения, спора, вызванные поиском решения. Такое возможно, потому что учащийся достаточно начитан, он обладает собственным опытом и знаниями, неизвестными учителю, но нуждается в пополнении знаний в некоторой иной области.

Положение учителя меняется на противоположное — не учащийся выполняет его требования, указания либо просто просьбы, а напротив, учащийся становится субъектом, предъявляющим требования к учебному процессу, которые учитель должен удовлетворить. Последний выступает, скорее, советником, консультантом, хотя не исключается и роль тренера, инструктора, репетитора, направляющего и оформляющего энергию познания подопечного. Образно говоря, его положение не впереди, а позади учащегося.

Ещё одно изменение в отношениях преподавателя и учащегося: **мотивация** в непрерывном образовании существенным образом отличается от мотивации в «конечном» образовании. В «конечном» образовании дело обстоит так: имеется громада накопленных человечеством знаний, и требуется стимулировать, разбудить в учащемся познавательный интерес, с тем, чтобы он мог освоить эти знания или хотя бы их часть и тем самым получил образование. Иное дело в непрерывном образовании — мотивация имеется изначально, она является условием обучения,

и обучение продолжается, пока существует мотивация. Учащийся обращается к учителю, потому что надеется с его помощью решить собственные проблемы, но как только он видит, что получаемые знания не годятся, обучение прерывается.

Существенная особенность непрерывного образования связана с различием **знаний и информации**. Те сведения, которые получают учащимся, ещё нуждаются в упорядоченности самими учащимися. Их систематизация, приведение в порядок, установление истинности и непротиворечивости — дело и забота самого учащегося. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, мнений, знаний и понятий строит своё истинное представление о мире. Оно может не соответствовать общепринятым представлениям, но дорого ему тем, что он дошёл до него своими силами и, может быть, при достаточной напористости сумеет сделать его общим достоянием (телевизионный врач Малахов). Следовательно, основным элементом учебного процесса в непрерывном образовании становится не только знание, но и информация.

В этих условиях особенно важна **личность учителя**, вернее, свойства личности, связанные с преподаванием. Педагогический процесс традиционного школьного образования предполагает доминирование педагога над учащимся, демонстрацию образца поведения, нравственности, образа мышления, который должен быть усвоен учащимся. В непрерывном образовании такого доминирования нет, оно предполагает равенство участников образовательного процесса, в котором каждый сохраняется как самостоятельная личность. Отсюда — различное отношение к источнику сведений и формам поведения учителя со стороны учащегося. Оно может быть основано на авторитарности источника, предполагать властные полномочия, безусловное доверие и подчинение, а может основываться на авторитетности, предполагающей признание превосходства в знаниях, нравственном опыте, возрасте, уверенности

в себе. Демократизация жизни общества даёт основание утверждать, что происходит переход от авторитарной модели передачи готовых знаний, «абсолютных истин», к преподаванию, как организации приобщения учащегося к ценностям и технологиям добывания личностных знаний, служащих порождению им собственного образа мира и реализации жизненного замысла, проекта.

Требования к учителю значительно возрастают. Готовых знаний нет или они недостаточны. Можно сказать, что задача учителя новой формации — конкретизация полученных в процессе обучения знаний, возвращение их в контекст социальной действительности, откуда они были извлечены силой научной абстракции. Этим определяется основная особенность нового учителя: он учит **применять** знания, как новые, так и имеющиеся у учащихся, используя опыт не только чужой, но и собственный, для решения жизненных проблем. Напротив, традиционная школа, и общеобразовательная, и высшая, в основном учит лишь **приобретать** знания. Достаточно назвать слоган последнего времени — «учить учиться», пропагандирующей учение ради учения, т.е. школьное обучение становится своего рода образом жизни, непрерывное образование понимается как непрерывное обучение; это можно рассматривать как своеобразную реакцию на концепцию «отмирания школы», «дешколяризации» общества, возникшую в 20-годы прошлого, XX века (Шульгин, Крупенина, Струминский, позднее — Иллич, Реймер, Фрейре), вместо неё предлагается полная «школяризация» жизни индивида. Концепция «применения знаний» позволяет избежать подобных крайностей в оценке роли образования в жизни современного человека.

Требование применения знаний изменяет значение образовательного процесса — вместо накопления знаний впрок решается задача их использования в той деятельности, которую представляет учащийся. Ему нужны не знания, ему нужно решение тех проблем, которые его заботят, а знания, информация выступают лишь условием их решения. И учитель помогает ему найти её решение. Он не учит учащегося, так как часто сам не знает всех условий решения задачи, но помогает найти решение, направляет поиск, консультирует, оценивает найденные варианты.

Всё это делает непрерывное образование процессом, весьма отличным от процесса школьного обучения. Это отличие определяется и новыми отношениями участников образовательного процесса, и утверждением информации наряду со знанием, в качестве основного элемента учебного процесса, и иной мотивацией его участников, и иным значением учебного процесса.

Таким образом, требования к современному учителю школы, ориентированному на непрерывное образование, могут быть сформулированы следующим образом. Учитель должен учитывать:

1. Смену дидактических отношений информирующими, отношений передачи знаний от педагога учащемуся — отношениями обмена информацией между учителем и учащимися.
2. Смену педагогических («ведущих») отношений между учителем и учащимися — отношениями направляющими и корректирующими, консультирующими и регулирующими.
3. Необходимость обучения не только знаниям, но и работе с информацией.
4. Изменение мотивации учения со стороны учащихся.
5. Изменение назначения учебного процесса.

Кроме того, преподаватель должен непрерывно обновлять свой учебный материал, с которым он имеет дело, и непрерывно обновлять саму деятельность преподавания, её формы, методы и средства. В последнее время общепризнанным способом обновления стало освоение педагогических технологий.

Качество обучения в новой образовательной ситуации

Качество образования связано с ценностью знаний, но качество образования не исчерпывается качеством полученных знаний.

Можно выделить следующие критерии оценки качества образования:

- Качество *усвоения предметных знаний*, т.е. знаний, связанных с предметами и научными дисциплинами, изучаемыми в процессе обучения в учебном учреждении (качество обучения). Данное качество полученного образования устанавливается путём дифференциальной и интегральной оценки знаний в ходе зачётов и экзаменов. Более всего этот критерий свойственен преподавателям и администрации учебных учреждений, научному сообществу, издающему учебники и учебные пособия.

- Качество *профессиональной подготовки, способности решения профессиональных задач* (качество специалиста), которое со временем меняется: «если прежде акцент делался на квалификации специалистов, то теперь к квалификации добавились более широкие и жёсткие требования компетентности и ответственности» [Шадриков В.Д., 2001, с. 8–13]. С этим критерием качества образования связано понятие квалификационной характеристики специалиста, он используется работодателями и государственными предприятиями и организациями.

- Качество образования как *развитие способности обучения и обучаемости* (качество личности). В достижении этого качества многие видят основную задачу современной школы — учить учиться. О. Тоффлер, критически оценивая традиционную систему образования, говорит о необходимости сместить фокус образования на «здесь и сейчас» [Тоффлер О., 1997, с. 326], поскольку «школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней» (Там же, с. 337). «Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился учиться» (Там же, с. 338). Этот критерий более соответствует интересам учащихся.

- Качество образования как *развитие способности социальной ориентировки и социального роста* (качество профессиональной

культуры). Это качество образования начинает находить отражение в обучении учащихся основам маркетинга, права, экологии и пр. Этому критерию могут и должны придерживаться не только учащиеся, преподаватели и родители, но и общество в целом.

- Качество образования, как *условие воспроизводства культурного и материального уровня жизни общества, воспроизводства знаний, традиций, правил поведения, нравственных норм, которыми располагает общество, как условие воспроизводства самого общества* (качество образования в обществе).

Наиболее распространённой является оценка качества образования по его соответствию принятым образовательным нормативам, которым должен отвечать образовательный процесс (государственным образовательным стандартам). Это качество образования стало предметом ожесточённой, в том числе политической, борьбы, особенно в нашей стране, и связано с содержанием учебных программ и методами обучения: что изучать, как изучать, в каком объёме, под каким ракурсом, что давать факультативно, а что в обязательном порядке, что изучать фундаментально, а что в прикладном виде и т.д. В конце концов, речь идёт о том, что должен знать «культурный человек». Поскольку представления о культуре, о том, каким должно быть общество, у людей разные, то неудивительны разногласия по поводу качества образования. Существует мнение, что согласие по этому вопросу невозможно: «В демократическом обществе не может существовать школьной концепции, с которой были бы согласны все важнейшие социальные группы общества» [Паулих Г. — Загвоздкин В.К., 1997. № 3. С. 48–56]. Этот критерий — наиболее противоречивый, он используется различными социальными группами и отражает их интересы.

Решением проблемы качества может быть создание системы мониторинга интересов участников образовательного процесса —

систематического, регулярного сбора данных о характере образовательных потребностей населения и мнений участников образовательного процесса о качестве получаемого образования.

Но каким бы ни был способ согласования интересов участников образовательного процесса, именно учитель обязан учитывать потребности сторон и уметь согласовывать их в деятельности исходя из конкретных условий.

Новизна отношений определяется тем, что образовательный процесс становится не просто передачей знаний от педагога к ученику, но процессом взаимного обмена информацией, приносящим новое знание участникам обмена. Образование становится процессом, рождающим новое знание и одновременно порождающим сомнение в знании существующем. Учитель не просто транслирует готовое знание, стимулируя учащегося к его усвоению, но вместе с учащимся пытается найти ответ на возникшие вопросы, не зная его заранее. И качество образования определяется не только тем, насколько обучающийся усвоил и освоил предлагаемые знания, сколько тем, насколько успешно решены его проблемы, с которыми он приходит к учителю.

Эти две парадигмы предполагают разные представления об учителе и учащихся.

Это противоречие двух педагогических парадигм (традиционной и современной), сосуществующих одновременно в образовательном процессе и определяемых общими особенностями преподавательской деятельности, составляет основу существования профессии современного учителя школы.

Особенно важным, в свете различия педагогических парадигм и демократизации общественных процессов, представляется понятие школьной дисциплины.

Дисциплина понимается и как научная дисциплина, и как дисциплина в поведении, мышлении. При всём различии актуальных значений этого слова исходное значение является общим. Несомненно, что наука, как и образование, предполагает определённую дисциплину мышления, отсюда — «научные дисциплины» как отрасли научного знания, преподаваемые в учебных заведениях и требующие усвоения

определённых правил мышления. Без дисциплины ума, дисциплины мышления были бы невозможны достижения науки, продуктивная социальная деятельность.

Потеря дисциплины, как дисциплины поведения, так и дисциплины мышления, этого достижения школьной жизни, означала бы утрату стержня организованного обучения, а потеря «скрытой учебной программы» — обучение дисциплине, пунктуальности, исполнительности [Э. Тоффлер, 1999] — означала бы утрату достижений школы индустриального общества.

Дисциплинированный ум не исключает свободу, но предполагает её, если понимать дисциплину как способность к чётким и строгим независимым действиям, самостоятельным, свободным от руководства другого, а не как вынужденную и обязательную деятельность. Дисциплина внешняя, определяемая действием и присутствием преподавателя, сменяется внутренней, детерминированной логикой предмета исследования или диалектикой взаимоотношений людей, которые определяют деятельность учащегося. Но для этого необходимо, чтобы преподаватель стремился в конечном счёте стать ненужным, чтобы освобождал учащегося от опеки, покровительства, контроля. Однако это конечное, желаемое состояние, которого ещё надо достичь и которое далеко не всегда достигается в процессе обучения.

Но если в первой, традиционной парадигме внутренняя дисциплина представляется конечным состоянием эволюции внешней дисциплины, то во второй, нетрадиционной парадигме — исходным состоянием, на котором строится образовательный процесс и без которого он бессмыслен (нацеленность учащегося на решение задачи). Эта преемственность внешней и внутренней дисциплины — залог связи двух видов преподавательской деятельности, соответствующих различным педагогическим парадигмам.

Исходя из различия парадигм и опираясь на различие условий обучения, можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря на видимое противоречие и противостояние педагогических парадигм, они сосуществуют и должны реализоваться преподавателями каждая в отношении собственного контингента учащихся.

2. Нет необходимости менять традиционную педагогическую парадигму в отношении учащихся начальных классов, особенно когда обязательность, необходимость принуждения, стимуляция учёбы становятся неизбежными при малой самостоятельности, неразвитой самодисциплине, слабых навыках самоорганизации учащихся, да и просто дисциплины школьной жизни.

3. Но совершенно недопустимо сохранение этой парадигмы в отношении старшеклассников, для которых школьный характер усвоения готовой, систематизированной информации не просто бесполезен, но порой и вреден для их собственного развития, когда самостоятельность становится обязательной и необходимой. И дело не в развитии «активной, творческой личности», а в необходимости для каждого учащегося искать и находить решение собственных жизненных проблем (личностных, социальных). Активная мотивация учебного процесса жизненными проблемами учащихся и ориентация учителей на решение этих проблем, на участие в их решении, а не на простое изложение заданного материала — в этом залог качества преподавания в соответствии с новыми требованиями к образованию.

4. Качество преподавания должно оцениваться в отношении соответствия выбранной педагогической парадигмы существующим условиям преподавания:

- содержание предмета;
- учащиеся (возраст, уровень образования, мотивация);
- используемые компьютерные, педагогические технологии;

- методическое оснащение учебного процесса;
- степень профессиональной и педагогической подготовки;
- отношение учителя к учащимся.

5. Хотя и та, и другая педагогическая парадигма может реализоваться в несвойственных ей условиях: например, традиционная — в отношении старшеклассников; а нетрадиционная — в отношении учеников начальных классов, нуждающихся в ведущей поддержке и контроле учителя, всё же необходимо стремиться к установлению в современной образовательной практике адекватных отношений между учащимися и учителями, способствующих повышению качества общего образования.

6. Вопрос о выделении отдельных образовательных школ для одарённых, обычных и иных учащихся хотя и не поднимался в данной статье напрямую, но можно сказать, что нельзя вырастить вундеркиндов в отдельной теплице, как и нельзя детей с недостатками, кроме особо тяжких (психических или физических), изолировать в интернатах. Гуманизм Средневековья с её «кораблем дураков», отсылаемых по воде никуда, подальше от города, сменился пониманием, что от дураков никуда не деться, что земля круглая, что с ними нужно мириться, что рано или поздно они к вам вернуться, поэтому нужно ассимилировать, а не отторгать их. Другой пример, когда в советское время алкоголиков сначала исключали из коллектива, потом поняли, что пьяница вне коллектива ещё страшней для общества, и принялись его перевоспитывать, чтобы обратит в свою веру внутри коллектива. Налицо прогресс гуманности: вместо уничтожения или изгнания — перевоспитание. И уж тем более точно так же можно решать вопрос об учащихся — не следует отторгать ни вундеркиндов, ни отстающих в развитии, поскольку только на их фоне происходит развитие личности любого ребёнка в школьном коллективе, формируются его отношения к другим людям и их понимание, какими бы они не были. **НО**