

## **ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ МЕДИАЦИОННЫХ ЗАДАЧ**

*В статье анализируются методологические подходы к оценке качества постдипломного педагогического образования. Охарактеризованы на основе социокультурного подхода критерии качества постдипломного образования, выражающегося в решении медиационных задач*

Различные подходы к определению качества образования показывают, что общим в большинстве современных трактовок является указание на его способность удовлетворять личностные и общественные ожидания и потребности. Но ожидания и потребности во многом задаются социокультурным контекстом. При этом образование, ориентирующееся только на сегодняшние потребности, подстраивающееся под ту или иную конкретную социальную систему, рискует вечно догонять те образцы, совершенство которых сомнительно.

Как превратить образование из консервативной системы в систему опережающую? По-видимому, это возможно, если перейти от ситуативных способов планирования и оценки качества к перспективным (от «prospective» – касающийся будущего), то есть учитывающим будущее как в аспекте актуальных проблем, которые придется решать людям через 10–30 лет, так и с учетом потенциальной цикличности, актуализирующей надситуативный характер качественного образования, его связь не только с сегодняшними запросами и инновациями, но и с традициями.

В то же время, чтобы обеспечить жизнеспособность разрабатываемых систем оценки качества, необходимо учитывать различные, возможно, противоречащие друг другу сегодняшние потребности людей и социальных групп, зависящие от регионального контекста.

Обозначенное противоречие мы предлагаем исследовать в рамках социокультурного подхода как «методологемы прикладной философии, предназначенной для познания и разработки регулятивов развития отдельных объектов на основе обеспечения единства общего и особенного» [7, с. 23].

Вопрос о подходах – это вопрос построения высшего уровня методологии, то есть ее принципов, научно-философских оснований.

Необходимость аксиологического подхода в методологии оценки качества также очевидна, поскольку оценивание всегда происходит внутри некоторой системы ценностей. Системный подход традиционно необходим, если мы изучаем образовательные системы и их взаимосвязи между собой и с другими социальными системами. Синергетический подход дает современные представления о возможных механизмах развития сложных систем, что важно в прогностическом ракурсе.

Категория «социокультурный подход» сегодня используется А. Г. Асмоловым в рамках теории «социокультурной модернизации образования» [1], в которой акцентируются социокультурные эффекты образования, например, его стратообразующая функция – формирование гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности.

Применив положения социокультурного подхода А. С. Ахиезера, мы приходим к выводу, что современное и качественное образование – это результат рефлексивного освоения и медиативного преобразования социокультурного опыта и на этой основе интенсивного воспроизводства общественного субъекта, обеспечивающего его существование и развитие в динамичном усложняющемся мире [2].

В этом случае акцент ставится на синтез критического, рефлексивного освоения опыта (включая знания, социальные, этические и эстетические нормы) и его преобразования, то есть выработку в ходе образовательных практик новых знаний, норм, смыслов. Термин «медиативное преобразование» озна-

чает наращивание культурного богатства в процессе образования.

Кроме того, подчеркнем значение социокультурной функции образования – существование и развитие социальных субъектов образования, в качестве которых могут выступать как отдельная личность, так и все общество (или же – выбранные для изучения общественные группы).

Таким образом, социокультурный подход к оценке качества образования характеризуется рассмотрением:

- образования как феномена культуры и поиском критериев качества, соотнесенных с основными социокультурными функциями и эффектами образования, главным из которых является воспроизводство общественных субъектов;

- образовательных систем как обладающих социокультурной спецификой, учет которой необходим при проектировании систем оценки качества образования.

При этом образовательные системы имеют, по крайней мере, три «координатных оси», существенные для их анализа:

- пространственная координата задает региональное измерение образовательной системы (часто связанное с этнокультурными особенностями);

- временная координата задает образовательную ступень и/или возрастную категорию обучающихся;

- предметная координата задает особенности образовательного знания для рассматриваемой системы.

Применительно к определенной образовательной системе, например, системе постдипломного педагогического образования (ППО), можно указать множество критериев качества, исследуя специфику «каждой координаты»:

- критерии, определяемые региональной спецификой;

- критерии, определяемые спецификой возраста и/или образовательной ступени;

- критерии, определяемые спецификой предметной области.

Система образования может опосредованно «обслуживать» разных общественных субъектов. Медиационная задача – выбор между одним субъектом образования в системе (как правило, основная категория обучающихся) и множеством субъектов, существование и развитие которых косвенным образом зависит от рассматриваемой системы.

Рассматривая систему ППО, исследователи обычно ограничиваются основным его субъектом – обучающимися педагогами, хотя можно рассматривать как субъектов ППО учащихся школ, администрацию школ, а также преподавателей системы ППО.

Анализ образовательных целей и эффектов рассматриваемой системы образования необходимо вести, по крайней мере, с точек зрения:

- существующего нормативного знания, так называемого «государственного заказа» (нормы, действующие в настоящее время);

- современного теоретического научного знания для определения актуальных проблем современного общества и актуальных личностных проблем, что в совокупности формирует представления о должном образовании в проспективном ракурсе;

- эмпирических данных об образовательных и жизненных потребностях различных социальных субъектов образования, так называемый «социальный запрос к образованию».

Если социальный запрос и государственный заказ – это данность, которую мы фиксируем или изучаем с применением социологического инструментария, то представления о должном образовании – это то, что исследователь конструирует, неосознанно основываясь на собственных ценностных ориентирах и на собственной картине мира. При этом исследование ведется в пространстве дуальных оппозиций «должное» – «сущее» и «личность» – «общество».

Чтобы сделать ценности и картину мира исследователя не завуалированными, а достаточно ясными и открытыми для рефлексии, мы предлагаем применение логического обоснования критериев качества образования (для рассматриваемого социального субъекта и образовательной системы), исходя из явного постулирования ценностей, на которые ориентируется исследователь, и актуальных проблем (не сиюминутных, а перспективных, но с ограниченным сроком разрешения), решению которых должно способствовать образование. Такое обоснование мы обозначили как *принцип опережающего проблемного социокультурного целеполагания*, поскольку он ищет цели и критерии качества образования во внешнем социокультурном контексте и в проспективном ракурсе.

На основе данного принципа мы осуществляем выбор общих критериев качества непре-

рывного образования, рассматривая минимальный набор «метаценностей» – ценности отдельной человеческой жизни и ценности сохранения человечества и его культуры в дуальной оппозиции «личность – общество».

Проблема проспективного плана для современного общества и современной личности, которую мы считаем актуальной, – это самоидентификация человека, поиска им смысла своего существования. Путем детального анализа [4] мы находим следующий набор критериев, которые могут быть включены в системы оценки качества любой образовательной системы как некие сегодняшние общие проспективные ориентиры:

- развитие мышления, творческого потенциала человека и установок на созидательное творчество;

- воспитание и развитие автономно-гуманистического сознания человека, в том числе развитие таких качеств личности, как терпимость к различиям, самоконтроль, ответственность;

- формирование умения и готовности учиться, развитие позитивного отношения к образованию как ценности;

- развитие адаптивности личности, а также ее ценностно-смысловой сферы.

Рассмотрение специфики педагогического образования также возможно путем применения принципа *опережающего проблемного социокультурного целеполагания*. Но в данном случае мы ориентируемся на ценность профессионального развития учителя как субъекта педагогического образования, а также на ценность развития ученика, который при рассмотрении педагогического образования тоже является его конечным субъектом. Таким образом, мы находимся в ситуации разрешения бинарной оппозиции: ориентация критериев качества на конечный результат в ученике – или же на результат, фиксируемый в учителе.

Соответственно, проблемы, решению которых должно способствовать педагогическое образование, также двойственны: это проблемы обеспечения качества школьного образования, но также проблемы, связанные с повышением личностного потенциала учителя и предотвращением его «выгорания», что должно обеспечить ему уверенность в ситуации неопределенности, мобильность (вплоть до возможности смены профессии), повышение социального статуса и в конечном итоге качества жизни.

Решая данную медиационную задачу, мы приходим к выводу, что сегодня качественное педагогическое образование – то, что «выходит за рамки» традиционной профессиональной подготовки учителей; сегодня в эпоху информационного «бума» востребован учитель, способный обсуждать с учениками лицом к лицу самые сложные вопросы современности, обладающий знаниями и умениями сверх традиционных предметно-методических.

Рассмотрение «возрастной координаты» требует определения основных ценностей и проблем образования взрослых и, в частности, постдипломного образования. Среди основных ценностей взрослых можно назвать время, а в качестве актуальной проблемы – быстрое устаревание знаний, поэтому так важны для постдипломного образования критерии новизны (предоставления обучающимся доступа к самым передовым научным знаниям и технологиям) и сжатости, технологичности содержания, ориентации его на возможность немедленного практического применения.

Однако здесь мы должны решать определенную медиационную задачу между полюсами «быстрое, рецептурное знание», передаваемое в готовом виде, и «собственное знание, добываемое медленным трудом». Как правило, «быстрое чужое знание» практически не применяется учителями после обучения, а трудности, связанные с собственным поиском, противоречат ориентации взрослых на комфортное обучение. Одним из возможных решений нам видится совместная проектно-исследовательская деятельность обучающихся-педагогов и преподавателей системы постдипломного образования.

С какими дуальными оппозициями и медиационными задачами мы сталкиваемся в процессе поиска и отбора критериев? Перечислим основные.

Личность – общество. В данной оппозиции мы рекомендуем применить принцип проблемного социокультурного целеполагания дважды, для поиска общественных и личностных целей образования, и затем решать задачу согласования полученных наборов целей и соответствующих критериев качества.

*Локальное – глобальное социокультурное пространство*. Здесь соответственно можно применять согласование критериев, полученных при применении указанного принципа, с одной стороны, к локальной образователь-

ной системе, а с другой стороны, – к системе общеевропейского или мирового масштаба.

*Локальный краткий курс – жизненное непрерывное образование.* Здесь мы выбираем, насколько отсроченные результаты обучения в системе мы хотим и можем рассматривать. Для краткосрочного обучения в системе ППО мы обычно используем показатели результативности «на выходе курса», хотя желательно изучение влияния обучения на практическую деятельность учителя и ее результативность, на изменения в карьере и биографии (скажем, на протяжении года после обучения).

*Специализация, узкая тематика обучения – универсализация, предельное всеобъемлющее знание.* Решаем медиационную задачу в оппозициях «широкое, но поверхностное образование» и «глубокое, но узкое».

Заметим, что медиационные задачи, которые необходимо разрешать при построении системы перспективного оценивания образования, взаимосвязаны, но их структура имеет сетевой, а не иерархический характер.

Как можно решать медиационные задачи? Медиация – такая логика процесса осмысления в рамках дуальной оппозиции, которая характеризуется отказом от абсолютизации полярностей и максимизацией внимания к их взаимопроникновению, к их существованию друг через друга (А. С. Ахиезер. Социокультурный словарь, 1991). При этом формируется новое содержание культуры, которую можно назвать срединной культурой (термин Н. А. Бердяева), то есть формируемой не на основе крайностей.

Однако понятно, что здесь не поможет простое суммирование каких-то оппозиционных черт, механическое соединение двух противоположных идеалов, здесь требуется творческий выход субъекта за рамки традиции и одновременно поиск меры такого выхода. Понимая относительную независимость «срединных смыслов» от господствующих в мышлении абсолютов, нельзя задать некий алгоритм их поиска. Тем не менее из необходимости их поиска следует необходимость определенных условий, способствующих этому. Речь идет об открытой, ориентированной на диалог среде, о культивировании собственного, недогматического мышления в образовательном процессе. В частности, говоря о качестве образования, мы вводим «метакритерий качества», отражающий наличие в образовательной системе возможностей для согласования понимания качества образова-

ния и его критериев всеми заинтересованными сторонами.

Следующий вопрос при построении систем оценки качества – как оценивать? На этом этапе мы сталкиваемся с оппозицией качественных и количественных методов оценки, а также с проблемой субъекта оценки (обучающийся – преподаватель – эксперт). Наш опыт говорит о том, что самыми информативными являются качественно-количественные методы контент-анализа текстовых сообщений (творческих работ, эссе, записей интервью и др.), однако с точки зрения сравнения явлений (с нормами или друг с другом) предпочтительны количественные методы.

Другой оппозицией является оппозиция «один критерий качества – бесконечное множество критериев качества». Мы считаем целесообразным:

– вначале повысить размерность задачи, переходя от качественно оцениваемых «терминальных» критериев (соответствующим социокультурным целям образования) к «инструментальным» критериям их достижения (критерии содержания, методов и общих организационных условий в рассматриваемой системе образования), которые допускают однозначные и простые способы измерения;

– затем понизить размерность задачи путем параллельного применения математического аппарата факторного анализа численных данных и экспертного выделения независимых блоков признаков. Данные процедуры позволяют расставить некоторые приоритеты в группах критериев, выделить наиболее значимые и наименее значимые критерии.

Так, эмпирические данные мониторингов курсового обучения в СПБАППО говорят о приоритетности критериев, характеризующих степень соблюдения андрагогических принципов в образовательном процессе, а также критериев валеологичности образовательной среды.

Наконец, рассматривая вопрос «зачем оценивать», то есть вопрос о возможности принятия решений о направлениях развития системы ППО на основании мониторинга его качества, мы сталкиваемся с оппозициями «мониторинг диагностический с санкциями за отклонения от существующих норм» – «прогностический, исследовательский мониторинг». Решение данной оппозиции видится нам в использовании, с одной стороны, построения «мягких рейтингов» однородных объектов (например, ОУ или их подразделе-

ний) и предоставления данных не «наверх», а в сами подразделения для самоанализа и выработки стратегии своей самокоррекции (используется методика сравнения показателей с ситуативными нормами). С другой стороны, руководству более высокого уровня мы предлагаем предоставлять информацию о результатах корреляционных исследований, показывающих, как и насколько связаны различные образовательные результаты (по наиболее важным критериям качества) с основными факторами, которыми руководство реально может управлять, например, с ресурсным и методическим обеспечением, с финансированием, с использованием определенных технологий, в частности, ИКТ и т.д.

Исследование вопроса о прогнозе развития ППО приводит к оппозиции «вертикальное управление системой ППО» – «саморазви-

тие системы». Данная оппозиция связана также с оппозицией «формальное» – «информальное» образование.

В результате анализа возможных прогнозов развития системы ППО мы приходим к выводу, что, если ориентироваться на принятые нами критерии качества, оптимальное развитие системы должно идти по пути все большей интеграции формального образования и неинституционального информального образования.

Это подтверждает общий тезис о том, что качественное образование, продуцируемое некой образовательной системой, – то, что выходит за ее границы, понимаемые в разных смыслах – от пространственных границ до границ, определяемых сегодняшними ступенями, формами образования, сегодняшними границами наук.

### Л и т е р а т у р а

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
2. Ахиезер А. С. Философские основы социокультурной теории и методологии // Вопросы философии. – 2000. – № 9. – С. 3–36.
3. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России). Т. 2. Теория и методология : словарь. – Новосибирск : Сибирский хронограф, 1998. – 600 с.
4. Матюшкина М. Д. Социокультурные основания оценки качества современного образования : моногр. – СПб.: СПбАППО, 2009. – 160 с.
5. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования : учеб.-методич. пособие. – М.: Либроком, 2010. – 275 с.
6. Тоценко Ж. Т. О понятийном аппарате в социологии // Социологические исследования. – 2002. – № 9. – С. 3–16.
7. Тюгашев Е. А. Социокультурный подход: эпистемологический статус и содержание // Социальные взаимодействия в транзитивном обществе. Вып. XIII / под ред. М. В. Удальцовой. – Новосибирск, 2011. – С. 8–25.
8. Цирульников А. М. Модернизация образования: социокультурная альтернатива // Образовательная политика. – 2010. – № 9–10. – С. 20–26.

