

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ГИНЕЦИНСКИЙ ВЛАДИСЛАВ ИЛЬИЧ

*доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедры педагогической антропологии СПбГИПСР*

ЖУКОВА ВАЛЕНТИНА ПАВЛОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической антропологии СПбГИПСР

ЛИК НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

старший преподаватель кафедры педагогической антропологии СПбГИПСР

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ХАРАКТЕРИСТИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

АННОТАЦИЯ. В статье дана характеристика факторов, влияющих на формирование и функционирование системы представлений педагогической антропологии в современном информационном обществе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: диверсификация образовательного пространства, постиндустриальное информационное общество постмодерна, человек как предмет педагогического воздействия, информация, знание.

Одной из определяющих тенденций нынешнего этапа развития образовательного процесса в нашей стране на всех уровнях его осуществления является диверсификация. На социетарном и институциональном уровнях эта тенденция находит свое проявление в расширении многообразия типов образовательных учреждений, в многообразии сосуществующих подходов к их проектированию и интерпретации их функционирования, в относительном обособлении таких видов его концептуализации, как философия образования, метапедагогика, антропология, педагогика.

По мнению ряда авторов, лидирующее положение в многообразии вариантов обоснования концептуализации образовательного процесса в обществе в целом принадлежит антропологии. При этом сама антропология, развивающаяся многовековые традиции мировой и отечественной культуры, представлена в современной культуре множеством относительно самостоятельных дискурсов. Педагогическая антропология предполагает рассмотрение задач обучения, воспитания и консультирования с позиций сведений, накопленных в современном человекознании, и, наоборот, предусматривает интерпретацию сведений, входящих в систему современного человекознания под углом зрения задач обучения, воспитания и консультирования. В зависимости от масштаба и аспекта рассмотрения конкретной педагогической концепции о педагогической антропологии можно говорить как об ориентированной на разные парадигмы (естественнонаучная, гуманитарная, праксеологическая), как о принадлежащей к определенному направлению (монистически-авторитарное, плюралистически-

эгалитарное), как о развивающей определенный подход (организмоцентристский, социцентристский, тецентристский, децентристский), как о развивающей представления определенной научной школы (натурализм, трансцендентализм, персонализм, феноменология, экзистенциализм, бихевиоризм). Определенное единство многообразия школ педагогической антропологии придает, конечно, специфика решаемых в образовательной практике задач обучения и воспитания. Но и это единство по существу представляет многообразие трактовок содержания, механизмов, целей обучения и воспитания, интерпретированных с позиций учета многообразия образов человека в современной культуре. Человек — это то, что мы знаем о человеке, это система тех представлений о человеке, которые разработаны в современном человекознании: в философии, биологии, культурологии, социологии, педагогике, психологии.

При характеристике современной педагогической антропологии определяющее значение имеет характеристика современной эпохи в целом, определенное понимание атрибутивных признаков контекста, в котором развивается и составной частью которого является педагогическая антропология. Но современная эпоха — это то, как мы воспринимаем и переживаем нашу эпоху. Характеристика эпохи — это одновременно и характеристика человека, ее воспринимающего. Определенным образом квалифицируя эпоху, мы тем самым как бы дистанцируемся от самих себя и получаем возможность увидеть самих себя с другого расстояния. Характеристические черты образа эпохи задаются (формируются) произведениями,

доминирующими в общественном сознании согласно принятой им шкале ценностей.

Среди множества терминов, которые предложены разными авторами для наименования нынешней эпохи, достаточно часто встречаются такие, которые содержат в качестве одной из своих основ латинское слово «post»: постиндустриальное общество, культура которого квалифицируется как постмодернизм, наука как постклассическая, а философия как постпозитивизм. Все это, так или иначе, выражает присущее по крайней мере, самим авторам такого рода квалификаций эпохи ощущение разрыва в преемственности традиций, отрицание укорененности настоящего в прошлом.

Д. Белл и Э. Тоффлер в качестве основы членения всемирной истории используют уровень развития техники и, соответственно, разграничивают доиндустриальное (аграрное), индустриальное и постиндустриальное общества. Согласно им в развитии общества последовательно преобладает сельскохозяйственное производство, первичная сфера экономической деятельности, промышленное производство, или вторичная сфера экономической деятельности. Сегодня на первый план выдвигается третичная сфера — сфера услуг, где ведущую роль приобретают наука и образование. Каждой из этих стадий присущи и специфичные для них формы социальной организации: семья и церковь, корпорации и университеты. В каждой из них наивысший статус приобретает своя социальная страта: феодалы и священники, ученые и специалисты.

Жан-Франсуа Лиотар, обращаясь к истории художественной культуры, считает, что на смену классическому периоду с его верой в вечные ценности приходит модернизм с его декадентством и эстетикой безобразного. В современной культуре получают все большее распространение различные формы антиискусства. Художественное сознание отрывается от самого себя, стремясь вернуться в мир вещей, немнящей материи: становятся популярными боди-арт, перфоманс, реалити-шоу... В постмодернизме ведущую роль играет стремление к свободе от чего бы то ни было, от любого давления, ответственности, диктата. Господствует стремление к отрицанию любых норм и традиций (религиозных, политических, этических, эстетических...), провозглашен отказ от любых авторитетов (начиная с государственной власти и заканчивая бытовым поведением).

Ж. Делез разграничивает три типа философов, различая исторические эпохи по распространенности определенного типа, давая им патопсихологическую характеристику и тем самым выражая и постмодернистское настроение. Первый тип ориентирован на познание и формирование высших принципов бытия, на движение к высшему. Это маниакально-депрессивный тип философствования. Второй тип стремится к познанию потаенных глубин бытия. Ему соответствует шизофренический тип философствования. Третий тип, получивший наибольшее распространение в наше время, — это тип философии поверхностности. Для него характерен бунт против языка,

бесконечность пародирования и самоинтерпретаций. Здесь распространены и культивируются всякого рода извращения.

Профессор Токийского технологического института Ю. Хаяши характеризует современное общество как информационное, где в изобилии производится высокая по качеству информация, имеются необходимые средства для ее распространения. В информационном обществе приоритетное значение приобретают информационные технологии, которые характеризуются скачкообразным увеличением объемов и скоростей переработки информации. Если в доиндустриальную эпоху определяющее значение для жизни общества имели биотехнологии сельскохозяйственного производства, а в индустриальную эпоху такое значение переходит к энергетике, то в информационном обществе лидерство переходит к информационным технологиям. На бытовом уровне это находит проявление в популярности всякого рода конкурсов эрудитов, владеющих информацией о том, «что, где, когда».

Здесь уместно напомнить также и позицию М. Мид. Как известно, она разграничивала три типа культуры: постфигуративную, конфигуративную и префигуративную — на основании дифференциации направлений трансляции опыта поколений внутри общества. На первый взгляд кажется, что в данном случае термин «постфигуративный» используется в противоположном смысле в сравнении с терминами «постмодернизм», «постиндустриальное общество», поскольку постфигуративное общество в трактовке М. Мид — это тип общества, предшествующего нынешнему. По существу же речь идет об одном и том же: о наличии или отсутствии в социуме стабилизирующих его развитие вполне оформившихся норм и представлений.

Теперь обратимся к понятию «педагогическая действительность». Педагогическая действительность — это действительность систем образования как одной из составляющих функционирования и развития общества, это действительность социальных институтов, трансляции опыта межпоколений, институтов содействия формированию человеческого потенциала и овладения технологиями его реализации. Педагогическая действительность — это упорядоченное многообразие педагогических систем разного масштаба. Для того чтобы это многообразие охарактеризовать в целом, нужно выделить характеристические признаки его элементов, или, иначе, построить модель, эти признаки фиксирующую. Тогда педагогическую действительность можно будет рассматривать как действительность, состоящую из таких относительно элементарных структур.

Согласно диалектике, действительность — это единство противоположностей. Противоположность, которую мы должны в первую очередь принять во внимание при описании педагогической действительности, — это противоположность субъекта и объекта педагогического воздействия. При этом основополагающий тезис о том, что без субъекта нет объекта, а самоидентификация субъекта происходит

по отношению к объекту, мы должны конкретизировать так, что объект педагогического воздействия — это представление субъекта об объекте, ученик для учителя — это образ ученика в сознании учителя. Другая пара противоположностей, которую мы должны принять во внимание при описании педагогической действительности, — это противоположность и взаимообусловленность теории и практики. Они обозначают основные аспекты совместной деятельности участников образовательного процесса. Более конкретный вид эти составляющие образовательного процесса приобретут, если мы придадим им форму соответствующих программ. Тогда образовательный процесс можно будет рассматривать как реализацию образовательных и исследовательских программ. При этом, если трактовать теорию как концептуальную основу практической деятельности, мы должны учесть также, что внутри практики теория присутствует в специфической форме как ее рефлексивная сторона. Здесь мы должны обратиться к категории «информация», соотнося ее с категорией «знание».

Различия между информацией и знанием связано с различием открытых и закрытых систем. Закрытые системы характеризуются тем, что в них действуют законы сохранения, открытые — тем, что в них постоянно идут процессы аннигиляции, уничтожения входящих в них компонентов и генерация новых, иначе говоря, их характеризует диалектика бытия и ничто. Когда мы говорим об информации, об информационной картине мира, мы имеем в виду закрытые системы, сведения о распределении вероятностей наступления событий, о которых нам, в принципе, уже как бы все известно. Когда мы говорим о знаниях, мы имеем в виду возникновение элементов, конституирующих сознание. Это информационно-энергетические целостности, порождаемые в результате активности субъектов познавательной деятельности. Было бы неправильно, если бы, характеризуя педагогическую деятельность, мы трактовали ее только как деятельность по передаче, трансляции информации. Если мы сводим педагогическую деятельность к трансляции информации, мы тем самым игнорируем различие между чувственным и рациональным уровнями познания, открываем путь к возрождению давней педагогической ошибки вербализма. Несколько утрируя данную мысль, можно сказать, что знания — это цель, результат, содержание и средство педагогического воздействия, а информация — это сведения о состоянии образовательного процесса, об условиях педагогического воздействия. При этом если смысл знаний, конституирующих сознание участников образовательного процесса, различен, как различен смысл одних и тех же знаний в качестве идеального воспроизведения характеристик объекта для учителя и ученика, то информация интересу субъективна, она инвариантна в отношении множества ее носителей.

Нужно учитывать и изменения роли науки, основного «поставщика» содержания образования, в информационном обществе. Научная картина мира,

сформировавшаяся на основе механики Ньютона, предполагала существование на первичном уровне материи тел, соизмеримых с человеческим телом, движущихся в абсолютном пространстве и времени. Классическая наука изучала закрытые системы, на функционирование которых никакого влияния не оказывает их исследование и для которых справедливы законы сохранения. Мир классической науки — это идеальная машина, и его символ — часы. Объективное описание в ньютоновском смысле — это описание с позиций существа, стоящего вне мира, но имеющего о нем полную информацию. Картина мира неклассической науки сформировалась на основе изучения микро- и мегамира. Она предполагает относительность пространственно-временных характеристик тел от условий их измерения. Квантовая механика принимает положение о том, что у материи нет «дна», нет первичного элементарного уровня, несводимого к чему-то еще более простому. Существенным компонентом постнеклассической науки является антропный принцип: то, что существует объективно, и что, соответственно, можно наблюдать, должно удовлетворять условиям, обеспечивающим необходимость присутствия человека в качестве наблюдателя. Открытость, а значит и определенная неупорядоченность любой системы, — неперемное условие ее жизнеспособности. Структура существует только потому, что она существует конечное время.

Особый вопрос возникает в связи с формой представления современного педагогического знания. Общеизвестно деление и даже противопоставление дисциплин на естественнонаучные и социогуманитарные; и когда предпринимаются попытки использования языка и представлений, выработанных естествознанием, для изложения педагогического знания, это воспринимается как некая пустая игра. Вместе с тем, принимая во внимание, что познавательные структуры, вырабатываемые в естествознании, всегда так или иначе являются принадлежностью субъекта, следует считать закономерным, что субъект может и всегда будет стремиться предпринимать попытки трансформировать уже сложившиеся субъектные структуры, используя вновь выработанные представления об объекте. Исходя из этого, можно сказать, что магистральный путь развития педагогической антропологии — это путь освоения новых представлений и языков современной науки и социальной практики, учитывающий фундаментальное значение оппозиции «сущее — должное». Педагогическая действительность — это многообразие открытых самоорганизующихся систем, различающихся принципами их функционирования, а основными процессами, их конституирующими, являются, с одной стороны, деятельность по генерированию знаний, соотношенная с многообразием антропных структур, подлежащих формированию, и, с другой — переработка информации, характеризующая состояние этих систем, приводящая в том числе и к трансформации представлений о человеке как субъекте и объекте педагогического воздействия.

ГРАНИЧИНА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры информатики и точных наук СПбГИПСР

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

АННОТАЦИЯ. Важным аспектом функционирования высших учебных заведений является организация и осуществление контроля качества усвоения студентами материала учебных дисциплин. Эта проблема еще более актуализировалась из-за вступления России в Болонский процесс интеграции в европейское образовательное пространство. Следствием этого, в частности, стало внедрение в вузах кредитно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов. В статье рассматривается алгоритм оценивания качества усвоения учебной дисциплины, в результате реализации которого генерируется интегральная оценка, учитывающая результативность работы студента в течение всего периода изучения этой учебной дисциплины и качество выполнения разнообразных заданий, запланированных преподавателем.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оценивание качества усвоения знаний, критерии оценивания качества усвоения дисциплины, интегральная оценка.

Российская высшая школа переживает один из самых ответственных периодов истории. В настоящее время идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Современная школа вступает в эпоху личностно-ориентированной парадигмы, характеризующуюся гуманистической направленностью, имеющую целью свободное творческое развитие личности обучаемого. Смена парадигм предполагает иное содержание, иные методические подходы, иные образовательные технологии.

Все это требует кардинальных изменений образовательного процесса, нового осмысления функций преподавателя в реализации образовательных программ.

Рассмотрим проблему оценки качества усвоения учебной дисциплины. Что мы имеем сегодня?

Как показывают исследования, из каждых трех студентов два могли бы учиться лучше, чем учатся в настоящее время. Большая часть студентов не приучена напряженно, с полной отдачей сил учиться, а значит и не способна завтра оперативно и успешно, грамотно решать поставленные профессиональные задачи.

Студент подчас не способен даже настроиться на усвоение знаний, сообщаемых преподавателем. Тот, кто пропускает занятия, не успевает, порой вызывает чувство ложного уважения со стороны большинства студентов. Многие подобные явления не только не вызывают у них отрицательных эмоций, но и оправдываются ложным пониманием свободы и тезисом о том, что каждая свободная личность может самостоятельно выбрать свой жизненный путь.

Можно согласиться с тем, что корни проблемы кроются в отступлении от лучших отечественных традиций. Традиции же эти были связаны с подготовкой специалистов, пониманием того, где и кем придется трудиться в будущем нынешним студентам.

Отступления сводятся к следующему.

Во-первых, обучающийся, к сожалению, не выступает сегодня главной педагогической ценностью для значительной части педагогов. В лучшем случае их усилия сосредоточиваются на процессуальной части преподавания, на исполнении функций передатчика информации.

Во-вторых, игнорируется индивидуальный творческий потенциал значительного числа обучающихся. Студенты делятся по признаку способных и неспособных к освоению знаний, а не по принципу раскрытых и нераскрытых возможностей к обучению.

В третьих, к сожалению, взаимоотношения между преподавателями и студентами строятся часто по правилу «кто-кого», а не на принципах сотрудничества, сотворчества и доверия.

В четвертых, обучающийся выступает, главным образом, в роли потребителя, а не добывателя знаний.

Основными путями формирования должного отношения студентов к учебе как особой форме труда являются: развитие мотивации, побуждающей к усвоению новых тем, поиску приемов и методов решения специфических для учебной дисциплины задач; формирование у студентов уверенности в своих силах и возможностях и ответственности за результат обучения.