

Гуманитарный подход к оцениванию результатов воспитания.

В условиях становления открытого информационного общества неуклонно возрастает роль знания в обустройстве жизни, развитии производства, творческой преобразовательной деятельности людей. Общество, основанное на знаниях, предполагает высокий уровень компетентности его членов, что означает не только владение уже состоявшимися знаниями и умение продуктивно пользоваться ими, но и критическое к ним отношение, готовность и способность порождать новое знание, необходимое для дальнейшего развития различных сфер социальной жизни и индивидуального жизнетворчества. В связи с этим возникает вопрос: не приведет ли этот триумф знания к возвращению в образование знаниевой парадигмы, ориентация на которую в недалеком прошлом привела, как известно, к отчуждению образования от личности?

Вопрос этот не праздный, поскольку соответствующие тенденции в образовании уже наметились в связи с повсеместной абсолютизацией результатов ЕГЭ как показателей качества образования, усилением в учебном процессе методов внешнего контроля, тренинга, натаскивания в ущерб развитию внутренней мотивации, понимания, рефлексии, подменой научно-методического обеспечения обучения различными диагностико-квалиметрическими процедурами; повышенным вниманием педагогов к образовательным технологиям безотносительно к содержанию и смыслам образования. В этих условиях гуманистические идеалы и ценности, под знаком утверждения которых происходила инновационная деятельность в образовании на рубеже XX-XXI веков, неизбежно отодвигаются на периферию педагогического сознания и вновь становятся невостребованными.

Недавно я имела возможность поучаствовать в диалоге с учащимися так называемых «колледжевых» классов экономико-правовой направленности. Речь шла о качествах личности, которые необходимы им для будущей профессиональной деятельности. Молодые люди охотно говорили о дисциплине и культуре труда экономиста, о самостоятельности и ответственности в принятии решений юристом, о необходимости знания законов, в том числе рыночных, об информационной грамотности, но никто из них не коснулся проблем нравственности: честности, совести, справедливости, человеческого достоинства, человеколюбия, порядочности, не назвал коррупцию, воровство в числе профессиональных рисков. Это всего лишь один из примеров, указывающих на тот неоспоримый факт, что в сознании современных старшеклассников, студентов, молодых специалистов инструментальные ценности явно преобладают над терминальными, присвоение которых только и обуславливает смыслопорождение в профессиональной деятельности. Мы полагаем, что такое положение дел является, несомненно, следствием ориентации педагогов в оценке результатов образования, в основном, на знаниевый компонент, на учебные

достижения учащихся без достаточного учета при этом их человеческих и личностных качеств, личностного роста и духовно-нравственного саморазвития. Преодолеть это несоответствие возможно при условии изменения методологии оценивания результатов образования, положив в основу этой деятельности не сциентистский, а гуманитарный подход.

Гуманитарный подход в оценке результатов образования – это подход, основанный на идее о том, что главным критерием результативности образования является качество целостного человека, т.е. такого человека, знания которого совпадают с его бытием, мысли с переживаниями, намерения с поступками, прошлое с настоящим, а настоящее с проектируемым будущим. Исходным моментом реализации гуманитарного подхода мы считаем возвращение в педагогическую теорию и практику образа целостного человека как идеала, цели и результата образования.

Это тем более необходимо, что основой российской культурно-педагогической традиции является ценностное отношение к воспитанию как человекообразующему процессу. Это связано с отношением к человеку, которое на Руси всегда было уважительным и почтительным. Человека почитали за то, что он мог духовно возвыситься и приблизиться к Богу, обрести святость, пожертвовать собой для других. Особо почитаемыми человеческими качествами были совестливость, прямотушие, правдолюбие, справедливость, любовь к земле русской, патриотизм. Эти ментальные черты русского характера неизменно находили отражение в целях и содержании воспитания от древности до наших дней. Так, в православной ветви российской педагогики главной целевой установкой считалось оказание человеку помощи в его собственной духовной работе, направленной на формирование своего личностного образа по подобию «образа Божия»; светская педагогическая мысль 18-19 вв. связывала человекообразующую роль воспитания с подготовкой «сынов Отечества», «полезных граждан» и просто «истинных людей».

Общим началом, объединяющим эти направления российской педагогики в русле единой культурно-педагогической традиции, было внимание к внутреннему миру, убеждениям, смыслам жизни человека, его духовности и нравственности. Вместе с тем нельзя не отметить существенное различие воспитательных идеалов православной и светской педагогики. Приоритетными целями православного воспитания традиционно были смирение и послушание, а светской – свобода и творчество. Проблема выбора воспитуемых между этими ценностями имела место на всех этапах становления российской воспитательной традиции. Противоречие между этими ценностно-смысловыми ориентирами религиозного и светского воспитания преодолевалось благодаря идее служения, которая в различных своих модификациях (служение Богу, Отечеству, государю, обществу, народу, партии, строительству коммунизма) находит отражение в воспитательном идеале всех культурных эпох российской истории.

Особенно популярной, начиная со второй половины XIX века, стала идея служения народу. В сформулированном в XIX веке К.Д. Ушинским принципе

народности воспитания отразилась вековая традиция его связи с исторической жизнью народа. Воспитание, считал он, помогает сохранению народа как исторической общности, поддерживает его национальную самобытность, способствует осознанию своего исторического пути и предназначения. Выполняя свою человекообразующую функцию, воспитание должно опираться на воспитательный идеал народа, служить ему и быть укоренённым в народную жизнь.

На основе идеи служения в педагогической и русской художественной литературе сформировался идеальный образ человека, привлекательный своим альтруизмом, жертвенностью, стойкостью убеждений, преданностью делу, которому он служит. Вместе с тем, это «образ человека с идеей», которая довлеет над ним и делает его трагически несвободным, добровольно зависимым от нее, «заложником» собственных убеждений.

В русской традиции личные убеждения не должны расходиться с требованиями общества, соответствовать им. В стремлении к гармоничному сочетанию интересов личности и общества при безусловном приоритете последних – сила российской воспитательной традиции, впитавшей в себя идеи русской философии: соборности (А.С. Хомяков), общинности (К.С. Аксаков), всеединства (В.В. Соловьев), общего дела (Н.Ф. Федоров), космизма (В.И. Вернадский), коллективизма (А.С. Макаренко), и в этом же ее слабость, заключающаяся в возможности подавления отдельного человека или растворения его личности в целом. Такая опасность всегда возникает, когда общие интересы провозглашаются высшей ценностью по отношению к личным интересам отдельных людей.

В эпоху тоталитаризма императивные требования общества к человеку были возведены в абсолют, и вся работа воспитания была сведена к их трансляции и переводу во внутренний план личности. «Служение» идентифицировалось с безусловным подчинением личных интересов общественным, свобода трактовалась как осознанная необходимость, воспитание – как организованный, педагогически управляемый процесс воздействия на личность с целью формирования у нее желаемых качеств, в том числе и убеждений. «Пожелания» для всех были одинаковыми: человек должен быть политически лояльным, морально устойчивым, дисциплинированным, трудолюбивым, интегрированным в коллектив, который также подлежал воспитанию с целью формирования у него качеств, необходимых для воздействия на личность (сплоченность, требовательность и др.). Модель человека воспитуемого формировалась «сверху» и была предельно идеологизированной. Воспитание стало закрытым и тотальным, обязательным для всех.

Культурно-воспитательный идеал потускнел, стал неопределенным, собирательным. В теории ему соответствовал наднациональный образ некорневого «советского человека», который изучался и оценивался исключительно как носитель социально ценных, одобряемых обществом и государством качеств. В силу этого, человека стали отождествлять с личностью. В соответствии с основополагающим тезисом марксистской

философии о том, что человеческая сущность есть «совокупность всех общественных отношений», исследователи стали утверждать, что «в самом человеке нет ничего, кроме черт его общественной природы»¹. Под влиянием этой методологии категория «человек» исчезает из педагогических исследований и заменяется понятием «личность».

Однако даже элементарный лингвистический анализ указывает на существенные различия между содержанием этих категорий. Мы говорим: разумный, знающий, заботливый, ласковый, робкий, расстроенный, чуткий, трогательный, открытый и т.д. человек, но не личность. Скажем: человек мира, человек года, человек культуры, но не личность мира, года, культуры. Эпитетов, характеризующих человека, в русском языке гораздо больше, чем определений, относящихся к личности, так как личность выражает лишь одну из сущностей человека – его социальность. Но у человека есть ещё природная, духовная, культурная, историческая, наконец, божественная сущность. Сущностный потенциал человека неисчерпаем, поэтому главной проблемой воспитания является *проблема идентичности человека* не социальному заказу, а *своей сущности*, проявляющейся в его соответствии природе, свободному духу, божественному предназначению, истории, культуре. Подтверждение такому взгляду на человека и его воспитание мы находим в русской идеалистической философии конца XIX - начала XX вв. Один из самых ярких её представителей Н.А. Бердяев утверждал: «Каждый человек по своей внутренней природе есть некий великий мир – микрокосм, который может быть по состоянию сознания данного человека ещё закрытым, но по мере расширения и просветления его сознания, внутренне раскрывается»².

Такому внутреннему раскрытию человеческого в человеке способствует образование, но не всякое, а лишь то, для которого человек, его духовность, нравственность, индивидуально-личностное развитие является высшими ценностями, целевыми установками и критериями оценки результативности и качества образования. Таким мы полагаем личностно-ориентированное образование, специфика которого состоит в том, что взаимодействие участвующих в нем субъектов происходит на личностном уровне.

Возможность поведения на личностном уровне возникает благодаря приведению в действие личностных структур сознания, т.е. особых духовно-личностных новообразований, в которых закрепляется индивидуальный субъектный опыт свободного выбора поступка, мотивирования поведения, оценки и самооценки, нравственной саморегуляции, выражения собственной позиции. Важнейшим духовно-личностным новообразованием сознания развивающейся личности и является *способность придавать личностный смысл всем актам своей жизнедеятельности*. Утверждая это, мы опираемся

¹ Словарь по этике, под ред. О.Г. Дробницкого и И.С. Кона: М., Политиздат, 1970, с. 350

² Бердяев Н.А. Смысл истории. – М., 1990.

на известное философское положение о том, что обретение смыслов – суть бытия человека.

Традиционное образование не ориентировано на работу с ценностями, смыслами, сознанием ребенка. Оно имеет внеличный характер, направлено на развитие, в основном, когнитивной сферы, мышления, познавательных процессов, качества знаний, а не личности в целом.

Личностно-ориентированное образование является гуманитарной технологией открытого типа, которая проектируется для работы с сознанием человека и процессами его индивидуально-личностного развития. Эта технология направлена на воспитание целостного человека, осуществляемое посредством развития личностных структур его сознания (ценностей, смыслов, отношений, способностей к выбору, рефлексии, самоорганизации и др.), субъектных свойств (автономности, самостоятельности, ответственности, активности и др.) и индивидуальности.

Ядром личности человека культуры являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, духовности, жизнотворчества.

Образованность и воспитанность человека культуры сочетаются с креативностью и индивидуальной самобытностью его личности. Это свободная, гуманная, духовная личность, способная к творческой самореализации в мире культурных ценностей, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде.

Как субъект жизни - человек культуры характеризуется развитием субъектных (индивидуальных) свойств: жизнотворчества, самостоятельности, адаптивности, личностной саморегуляции и др.

Как субъект истории - проявлением социальности и социальных качеств: гражданственности, свободы, ответственности и др.

Как субъекту культуры ему свойственны культурная идентичность, (принадлежность к определенной культуре), духовность, нравственная воспитанность, способность к творчеству, рефлексии и др.

Таким образом, в нашей концепции человек выступает как субъект культуры, собственной жизни и личностного развития; культура – как среда, питающая духовное, ценностно-смысловое развитие личности; личность – как вмещилище и мера всего человеческого в человеке; индивидуальность – как интеграция свойств человека и личности, обеспечивающая становление индивидуального личностного образа человека.

Качество человека не является его неизменным свойством, оно приобретается в процессе становления жизненного опыта, обучения, воспитания, взаимодействия с ценностями культуры и цивилизации, путем самообразования, самовоспитания, творчества, накопления индивидуального субъектного опыта, который закрепляется в новообразованиях личности – «личностных структурах сознания», детерминирующих способности человека культуры действовать на личностном уровне: осуществлять свободный выбор, мотивацию, оценку и самооценку поведения, поступков, разрешать возникающие коллизии и жизненные проблемы, выражая

собственную позицию, проявлять ответственность, инициативу и творчество, духовность и гуманность, справедливость и толерантность.

Все вышесказанное позволило нам определить главным критерием качества человека его *личностное развитие*. Оно понимается как развитие ее субъектности, которое управляется ценностно-смысловой сферой сознания личности. В процессе личностного развития происходят внутренние изменения в личности: ее ценностях, потребностях, мотивах, интересах, установках, позициях, личностных смыслах, формируется позитивная «Я-концепция», устанавливаются интегративные связи между основными сферами личности: ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой и деятельностно-поведенческой, в результате чего личность становится более целостной, интегральной. Интегральный результат личностного развития состоит в возникновении и проявлении у ребенка качеств самоорганизующегося субъекта учебной и других видов деятельности: осознанности, способности к выбору, активности, самостоятельности, устойчивости по отношению к негативным влияниям и др.

Личностное развитие создает предпосылки для личностного роста – способности личности понимать, формулировать и решать собственные жизненные проблемы и задачи личностного саморазвития, проявлять качества, свидетельствующие о новом, более высоком уровне активности, самостоятельности, личностной саморегуляции, достигать устойчивого успеха в одном или нескольких видах деятельности.

Личностное развитие – это вхождение ребёнка в образ своего «Я», обретение своего лица, восхождение к индивидуальности; это развитие рефлексивной способности; это накопление субъектного опыта и извлечение смыслов из своего опыта; это развитие человеческих качеств, характеризующих его как субъекта истории, культуры, собственной жизни.

Личностное развитие предполагает овладение учащимися (студентами) ключевыми смысложизненными компетентностями (компетенциями), обеспечивающими интеграцию молодежи в современное общество и ее готовность к продуктивной профессиональной деятельности и жизнетворчеству. Так, качество человека проявляется в его *гуманитарной компетентности*, ядром которой является познание и понимание человека, его возможностей саморазвития и отношение к человеку (в том числе и самому себе) как субъекту. Не менее важное значение имеют *экологическая компетентность*, ядром которой является убежденность в необходимости и реализации безопасного поведения в мире людей и природы; *культурологическая компетентность*, ядром которой является присвоение ценностей культуры и воссоздание мира культуры в собственной жизни; *социальная компетентность*, ядром которой является социализированность, коммуникативность, и другие смысложизненные компетентности, составляющие содержательную основу воспитанности личности.

Воспитанность – это характеристика зрелости человека, т.е. такого уровня его личностного развития, которому свойственна способность к осознанному выбору и принятию жизненно важных решений,

ответственность за свои поступки, самостоятельность и способность к нравственной саморегуляции. Зрелость проявляется в трех фундаментальных блоках воспитанности:

Духовно-нравственная зрелость интегрирует качества, характеризующие развитие человека как субъекта культуры: духовность, культурную идентичность, нравственную воспитанность, способность к творчеству и другие культурные способности.

Социально-гражданская зрелость интегрирует качества, характеризующие развитие человека как субъекта истории: гражданственность, свободу ответственность, социализированность и др.

Индивидуально-личностная зрелость интегрирует качества, характеризующие развитие человека как субъекта собственной жизни: адаптивность, самостоятельность, жизнотворчество, свойства характера и др.

Мы считаем, что для оценки качества образования следует использовать и критерий воспитанности, и критерий ключевых компетенций, и критерий личностного развития, понимая их как разные уровни качества человека. Измерение воспитанности необходимо для определения зоны актуального развития личности, овладение компетенциями открывает ей путь в зону ближайшего интеллектуального развития, а диагностика личностного потенциала позволяет судить о качестве человека, становление которого происходит в процессе воспитания.

Исследование новой педагогической реальности, в которой все большее значение приобретает личность и личностная позиция, субъектность и способность позиционировать себя в обществе, активная самостоятельная деятельность в ситуациях самоопределения, самопроектирования, самореализации, требует адекватных исследовательских методов.

Декларируемым гуманистическим целям, ценностям и смыслам должна соответствовать гуманистическая методология, понимаемая как обращенность исследователя к экзистенциальному опыту, ситуациям человеческого существования и его бытийным смыслам.

Мировоззренческой установкой гуманитарной методологии является онтологический подход к изучению человека и процессов его жизни, образования, воспитания, развития. Онтологический подход в отличие от гносеологического акцентирует внимание не на внешних проявлениях человека, которые можно зафиксировать путем наблюдения и «объективно» интерпретировать, а на понимании его внутренних состояний, ценностно-смысловых переживаний, духовного бытия. Такое понимание становится возможным в процессе диалогического взаимодействия, общения, педагогической интеракции. Таким образом, гуманитарной методологии, основанной на онтологическом подходе, должны соответствовать герменевтические методы исследования, основанные на диалоге и понимании. В их числе гуманитарная экспертиза, гуманитарное проектирование, экзистенциальные диалоги, методы вчувствования, вживания во внутренний мир другого, рефлексии, самопонимания, самоизменения и другие, позволяющие познать субъектность и духовность

человека, живущего осмысленной жизнью, и сконструировать образовательную среду, помогающую ему в этом.

В свете сказанного нельзя не согласиться с исследователями, которые настаивают на том, что «воспитатель не должен быть запрограммированным на отдельный набор приемов, методов, технологий, процедур, текстов и т.п. Он должен остаться Человеком и встретиться с воспитанником непосредственно, отодвинув в сторону застилавшие его взор методики и технологии»³.

³ Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.