

Т е о р и я

Типология педагогической диагностики: антропологический подход

А.А. Остапенко

На основе предложенного В.И. Слободчиковым определения диагностики предложена авторская типология видов педагогической диагностики.

Почти так же, как и вся педагогика, педагогическая диагностика как её часть либо предметноцентрична, либо социоцентрична. Она сориентирована и приспособлена либо к учебному предмету, либо к социальному заказу (государственному или родительскому), которые практически полностью игнорируют возрастные антропологические закономерности. То родители с пелёнок начинают закачивать в ребёнка иностранный язык, то школа с пятого класса загружает чуждые мировоззренческие императивы через странные учебники обществознания. А потом всяческими диагностическими методиками (чаще всего тестовыми) они же пытаются измерить уровень этих закачек и загрузок. Если добавить к этому «диагностику на основе перечня качеств личности» (причём перечень алфавитный) в воспитании и всяческие тестовые процедуры типа ГИА и ЕГЭ, то можно полностью исчерпать оглавление учебника педагогической диагностики. Да и учебников-то по педдиагностике почти нет. Чаще это учебники психолого-педагогической диагностики с ничтожно малым разделом педагогической направленности.

Поисковые системы на запрос «педагогическая диагностика» чаще всего выдают старое определение профессора А.И. Кочетова: «Сущность педагогической диагностики — изучение результативности учебно-воспитатель-

ного процесса в школе на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителей»¹.

Но поскольку уровень физического, нравственного, психического и духовного здоровья неуклонно падает, значит что-то не так мы делаем и, видимо, совсем не то измеряем, тестируем и диагностируем.

Попробуем выстроить для начала структуру педагогической диагностики как научной отрасли на основе подробно созданного в последние два десятилетия антропологического подхода.

С конца 80-х — начала 90-х годов В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А.В. Шувалов и их коллеги подробно разрабатывают антропологический подход в психологии. Три тома «Основ психологической антропологии» (1995, 2000, 2013) и другие их работы создали добротную основу для разработки новых событийных и со-образных педагогических теорий, в т.ч. и системной теории педагогической диагностики.

В третьем томе «Основ психологической антропологии» Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков выделяют три логики развития субъективной реальности: *по сущности природы* (созревание), *по сущности социума* (формирование) и *по сущности человека* (саморазвитие)². Такой логический ход представляется разумным и продуктивным как для описания сущности процессов, так и для описания их иерархии.

В новой статье В.И. Слободчиков уточняет эти три логики и дополняет их иными терминами: «Соответственно, категория «развитие» должна одновременно удерживать и совмещать в себе три достаточно самостоятельных процесса: «ста-

новление как созревание и рост; формирование как двуединый процесс формообразования субъектности и морфогенеза в культуре; преобразование как саморазвитие и смена основного жизненного вектора»³.

Анализ точности предложенной В.И. Слободчиковым терминологии в этой статье мы обсуждать не будем, а лишь согласимся с тем, что предложенный подход продуктивен для разработки педагогических теорий вообще и для теории педагогической диагностики в частности.

В своей статье для анализа процессов развития В.И. Слободчиков призывает начать создание системы диагностики: «Диагностика, в своём прямом смысле, и есть главный инструмент определения, как минимум, границ между нормальным (или — нормативным) и аномальным: в медицине, в педагогике, в социальной практике, соответственно, и в психологии. Однако становления такой системы и по сей день так и не произошло»⁴.

В.И. Слободчиков очень точно определяет, что диагностика — это «главный инструмент определения границ между...». А вот каких границ, *между чем и чем?* Это предстоит уточнить. Для педагогики определение «границ между нормальным и аномальным» будет недостаточным. Недостаточным будет и определение самих *границ*. Педдиagnostика должна определять ещё и *степень соответствия* (Д-показатель) *между ...* (нужное вписать).

Попробуем сделать первый шаг в направлении создания антропологического абриса системы диагностики для педагогики. Воспользуемся трёхуровневой (или трёхэтапной) моделью процесса развития

¹ Кочетов А.И. Педагогическая диагностика. Славянск-на-Кубани: Славянский филиал Армавирского гос. пед. ин-та, 1998. С. 8.

² Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пос. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. С. 173.

³ Слободчиков В.И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 11.

⁴ Там же. С. 15.

В.И. Слободчикова: *созревание — формирование — преобразование* (хотя мне кажется, что точнее было бы *созревание — формирование — становление*). Этим трём уровням будут соответствовать три **типа педагогической диагностики**.

1. Для внутреннего процесса *созревания (роста)* действительно крайне важно уметь определять границы *между нормальностью и аномальностью*. Такую диагностику логично назвать *диагностикой нормативности*.

Определение 1. Диагностика нормативности — это инструмент определения границ и степени соответствия между нормальным и аномальным.

При этом следует помнить, что антропологический подход утверждает, что «педагогическое понятие «норма развития» — это не характеристика среднестатистического или среднегруппового уровня развития какой-либо способности, а указание на возможности высших достижений для данного возраста, для данной ступени образования. <...> Или более жёстко и точно: **норма — это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях**⁵. Именно такое понимание нормы и нормативности позволит избежать странных медицинских и девиантологических (см., например, труды Я.И. Гилянского) теорий, утверждающих относительность как медицинских, так и нравственных норм, множачих девиации. Для этого необходимо дополнительно соотнести понятие нормы с оппозицией *абсолютность/относительность*, иначе мы увязнем в *нравственном релятивизме*, не позволяющем проводить ясные границы между *добром* и *злом*.

2. Для внешнего процесса *формирования* необходимо выявлять разницу (и разность) между *предпо-*

лагаемым и *реальным*. Например, реальный результат обученности ученика не совпадает с предполагаемым (т.е. с учебной целью) определённым образом. Необходимо выяснить степень этого соответствия (или несоответствия), что и должно называться *качеством обученности*. Но для этого, как минимум, должен быть ясно сформулирован предполагаемый результат (т.е. цель). Аналогична картина с качеством воспитанности. Да и в целом с качеством образования, цель которого как предполагаемый результат так и не сформулирована ни в одном государственном документе. Эту часть педагогической диагностики резонно назвать *диагностикой качества* (обученности, воспитанности, компетентности и т.д.).

Определение 2. Диагностика качества — это инструмент определения границ и степени соответствия между *предполагаемым* и *реальным*.

Предполагаемый педагогический результат, на мой взгляд, должен быть сформулирован в виде некоего антропологического образа (модели) с определённым комплексом новообразований, а не в виде перечня тем из оглавления школьного учебника.

3. И, наконец, для процесса *преобразования* (становления, саморазвития) необходимо выявлять разницу между возможным и достигнутым. Такую диагностику следует называть *диагностикой потенциала*.

Определение 3. Диагностика потенциала — это инструмент определения границ и степени соответствия между *возможным* и *достигнутым*.

Эта диагностика должна располагать необходимыми образцами достижений и высот во всех сферах человеческого бытия — *сознании, деятельности, общности* (по В.И. Слободчикову). Должны быть выстроены акмеологические образы-макси-

⁵ Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пос. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. С. 171.

мумы *проницательности и прозорливости* в сфере **сознания**, *мастерства и подвижничества* в сфере **деятельности**, *благородства и жертвенности* в сфере **общности**⁶.

4. Помимо трёх названных типов педагогической диагностики, соответствующих процессам развития, необходимо указать четвёртый тип, связанный с жизненной траекторией каждого человека. Всякий человек (школьник, студент) в процессе своего развития переходит из одной образовательной системы в другую и эту последовательность переходов называют *образовательным маршрутом* (термин Н.В. Кузьминой). Для определения его возможной бу-

дущей успешности (или неуспешности) в новой системе необходима *диагностика готовности*.

Определение 4. Диагностика готовности — это инструмент определения границ и степени соответствия между результатом в предыдущей образовательной системе и начальными условиями последующей.

Диагностика готовности к переходу в новую образовательную систему позволит выстраивать реальные образовательные маршруты человека и моделировать вариативные системы образования⁷.

Сведём рассуждения и определения в табл. 1.

Таблица 1

Виды развития и типы педагогической диагностики

Тип процесса	Тип педагогической диагностики	Определение: <i>Диагностика ... – это инструмент определения границ и степени соответствия...</i>
созревание	диагностика нормативности	между нормальностью и аномальностью
формирование	диагностика качества	между предполагаемым и реальным
преобразование (становление)	диагностика потенциала	между возможным и достигнутым
переход	диагностика готовности	между результатом в предыдущей образовательной системе и начальными условиями последующей

Разрабатываемая В.И. Слободчиковым в контексте психологической антропологии теория развития создаёт хорошие условия для создания на её базе стройной системной

со-бытийной и со-образной *теории педагогической диагностики*, скромные наброски к которой и были представлены в этой статье.

⁶ См. подробнее: *Остапенко А.А., Шувалов А.В.* Антропологическая лестница образовательных целей: от законничества через благодатность ко спасению // Живая вода: научный альманах. Вып. 1. Калуга: Калужский государственный институт модернизации образования, 2012. С. 63–75.

⁷ См. подробнее: *Остапенко А.А., Янковская Н.А.* Переход в новую образовательную систему: готовность и маршрут // Школьные технологии. 2014. № 1. С. 48–52.