

Концепция результативности воспитания в контексте праксеологического подхода

Елена Владимировна Титова, профессор, доктор педагогических наук, Санкт-Петербург.

К настоящему моменту сложилась *научно-исследовательская концепция*, представляющая собой логически взаимосвязанные идеи и положения, выступающие ориентирами и параметрами развития теории и практики воспитания. Методологическую основу концепции составляет *праксеологический подход*, предполагающий рассмотрение человеческой деятельности (в данном случае — педагогической) с точки зрения оптимальности её осуществления, качества и последствий составляющих её процедур и действий¹. Основные идеи и положения этой концепции таковы.

1. Воспитание как педагогическое явление детерминировано профессиональным сознанием и предполагает *выбор* и личностное приятие, осознание педагогами (как практиками, так и исследователями) соответствующих значений и смыслов ключевых понятий. К таким понятиям относятся: воспитание; результативность, результаты воспитания; эффективность воспитания, воспитательные эффекты; организация деятельности, воспитательного процесса; качество организации; критерии; оценка и анализ; методика и технологии.

Понятие «воспитание» берётся в определённом *значении* и не смешивается с другими объективными его значениями². Под воспитанием подразумевается сознательно осуществляемая деятельность педагогов как особый вид профессиональной педагогической деятельности, именуемый также воспитательной деятельностью. Речь идёт прежде всего о таком *виде* воспитания, которое обозначается как *социальное* (А.В. Мудрик) и осуществляется педагогами — специалистами-профессионалами или общественниками — в условиях конкретных социальных институтов. Характер осуществления педагогом воспитательной деятельности детерми-

нируется пониманием и осознанием *смысла* этой деятельности.

Смысл воспитания как профессиональной деятельности педагога состоит не в том, чтобы прямо и непосредственно воздействовать на воспитанников, а в том, чтобы обеспечить целенаправленную *организацию их деятельности* (жизнедеятельности в различных её сферах), тем самым предоставить возможность каждому ребёнку проявить свои ценные личностные качества и обогатить личный опыт социально значимым содержанием³. На этой основе конструируется рабочее определение. *Воспитание — есть организация целесообразной деятельности воспитанников, направленная на обеспечение возможности проявления их ценных качеств и обогащения их личного опыта социально- и личностно значимым содержанием.*

Понятие «организация» означает, во-первых, логически выстроенный *процесс* упорядочения действий и поведения участников воспитательного процесса, совместной деятельности; а во-вторых — *состояние* упорядоченности этой деятельности, при котором каждый её участник ощущает реальную *включённость* в неё. Осознание смысла воспитания (как вида профессиональной деятельности) требует от педагога *формирования* в собственном профессиональном сознании *конструктивного образа* необходимого *качества организации*.

¹ Подробнее см.: Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. М.: Изд. центр «Академия», 2005.

² Подробнее об анализе значений понятия «воспитание» см.: Титова Е.В. Феноменологические ракурсы воспитания // Воспитание: научные дискуссии и исследования: Сб. научн. трудов / Под ред. Е.В. Титовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. С. 25–32.

³ Здесь опускаются методологические обоснования и доказательства приведённой трактовки смысла воспитания ввиду ограниченности объёма статьи. Подробнее см.: Титова Е.В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики / Автореф. докт. дис. СПб, 1996.

2. Понятие «результативность» воспитания (в данном контексте — воспитательной деятельности) также нуждается в смысловом уточнении. Его необходимо рассматривать как смыслоёмкое, обозначающее взаимосвязанную совокупность определённых явлений педагогической действительности.

Разумеется, для анализа результативности воспитания (как в науке, так и на практике) решающее значение имеет представление о *результатах*. Иными словами, необходим точный ответ на вопрос: «*Что является (должно являться) результатом воспитательной деятельности?*». Проблемность этого вопроса обнаруживается при его смысловом уточнении. Важно подчеркнуть, что требуется представлять результат именно *деятельности педагога*, а не, скажем, деятельности воспитанников, которая, совершенно очевидно, также характеризуется собственными результатами. А вот отношения (взаимозависимости, причинно-следственные связи) этих результатов — отдельный вопрос, требующий рассмотрения. Под результатом деятельности можно понимать *прямые следствия* приложенных её субъектом усилий и осуществлённых им действий. Исходя из такого понимания можно уточнить поставленный выше вопрос следующим образом: «*Что становится прямым следствием усилий и действий самого педагога?*».

Конкретные представления о достижимых результатах воспитательной деятельности обусловлены *профессиональной ответственностью педагога*. Иными словами, вопрос о результатах воспитания — это вопрос о профессиональной ответственности педагога. Создавая в своём профессиональном сознании образ желаемых результатов собственной деятельности (и отражая их в конкретной цели предстоящей деятельности), педагог фактически принимает на себя профессиональную ответственность за их достижение.

Это положение крайне важно. Отсутствие идеи профессиональной ответственности в сознании педагогов приводит к тому, что цели воспитательной деятельности часто носят весьма абстрактный характер. Они либо вообще не содержат конкретного понятия о достижимом результате, либо желаемый результат

оказывается недостижимым, по крайней мере, средствами этой воспита-

тельной деятельности и за период, предполагающий его осуществление.

По сложившейся традиции воспитательной практики в качестве целей воспитания выдвигают те или иные личностные характеристики воспитанников (например: активная позиция личности, конкретные нравственные качества личности — патриотизм, толерантность и т.д.). Однако любой здравомыслящий педагог не возьмёт на себя профессиональной ответственности за уровень сформированности этих личностных характеристик, да ещё у всех своих воспитанников.

Традиционно представление о результатах деятельности соотносится с представлениями о её целях (хотя возможно и «самоценное» их рассмотрение). Ещё из работ К. Маркса известно, что любая деятельность носит двойственный характер с точки зрения её цели. С одной стороны, она всегда имеет целью получение некоторого продукта («цель-в-продукте»), а с другой — целью является достижение некоторых изменений в самом деятеле, её субъекте («цель-в-субъекте»). Можно сказать, человек делает что-то не только ради получения какого-то продукта, но и ради чего-то для себя самого.

Существует точка зрения, согласно которой в педагогическом процессе воспитывающая и обучающая деятельность детей, непосредственно или опосредованно организуемая педагогами, отличается от любой другой человеческой деятельности тем, что в ней «цель-в-субъекте» имеет первичное, первостепенное значение, а «цель-в-продукте» как бы подчинена ей, а не наоборот, хотя это подчинение носит относительный характер (А.М. Сидоркин⁴). Это значит, что деятельность воспитанников организуется ради обеспечения возможности их личностного и индивидуального развития, которому способствует их активное, *деятельное* овладение опытом взаимодействия с окружающим миром.

При осуществлении воспитательной деятельности предполагается, что педагог выдвигает, как минимум, два вида целей: одни цели содержат его представления о предполагаемых личностных изменениях и проявлениях воспитанников в процессе организуемой деятельности (по А.М. Сидоркину: «цели-в-субъекте»), другие — об их практических достижениях: творческих, интеллектуальных, трудовых, спортивных и др. («цели-в-продукте»). Логично предполагать, что этим двум видам целей будут соответствовать два вида ре-

⁴ Сидоркин А.М. О сущности педагогических явлений // Педагогическая наука в условиях перестройки: М-лы семинара 15–16 апреля 1987 г. в Москве. М., 1988. С. 68.

зультатов, которые можно обозначать условно как «воспитательные» и «практические».

Ориентируясь на обозначенные цели, педагог стремится *сконструировать* (построить) деятельность так, чтобы достичь их. Перед ним независимо от степени осознанности объективно встаёт уже *иная цель*: так организовать деятельность воспитанников или обеспечить такую её самоорганизацию, чтобы в этой деятельности сами воспитанники проявили себя соответствующим (наилучшим) образом и достигли максимально возможных практических результатов, что и будет означать достижение «цели-в-субъекте» и достижение «цели-в-продукте».

Для того чтобы стало возможным достижение «цели-в-субъекте» и «цели-в-продукте», прежде необходимо поставить и достичь «цель-в-организации». В данном случае как раз сама организация деятельности для педагога и есть первичная цель, без достижения которой невозможно достичь никаких других целей.

В педагогической (воспитательной) деятельности следует видеть и различать не только воспитательные и практические («жизненно практические», по И.П. Иванову) цели, но и, условно говоря, «организационные» цели, которым также будут соответствовать определённые результаты педагогической деятельности, их особый вид. Этот вид целей и результатов воспитательной деятельности можно рассматривать и как *методические* цели и результаты. Именно этот вид результатов («организационно-методических») — прямое следствие действий педагога, другие становятся причинно зависимыми от него.

Следовательно, *прямой и непосредственный результат* собственно деятельности педагога-воспитателя, за который он всецело несёт профессиональную ответственность, есть *качество организации* воспитательного процес-

са в целом и деятельности воспитанников в частности.

В понятие «результаты воспитания» следует включать, по меньшей мере, три аспекта и предполагать как бы три вида потенциальных её результатов, два из которых со всей очевидностью поддаются непосредственному наблюдению, а выявление третьего предполагает приложение специальных, дополнительных усилий самого педагога или лица, оценивающего эти результаты.

Первый вид результатов воспитательной деятельности составляют так называемые «организационные» результаты (прямые и непосредственные), под которыми понимается, как правило, *качество организации педагогом совместной деятельности воспитанников*, обеспечивающее возможности их разностороннего личностного проявления (т.е. проявления и развития позитивных личностных качеств) и обогащение личного опыта социально и личностно значимым содержанием.

Второй слой результатов воспитательной деятельности составляют практические результаты: реальные *достижения воспитанников* в различных конкретных видах деятельности (трудовой, познавательной, художественно-эстетической, спортивной, социально-творческой и др.).

И, наконец, третий, глубинный слой результатов воспитательной деятельности, детерминированный первыми двумя, это собственно воспитательные результаты, под которыми следует понимать не вообще уровень сформированности тех или иных качеств личности, т.к. этот уровень может быть достигнут не за счёт (т.е. совсем не в результате) воспитательной деятельности, а лишь *положительную динамику* проявлений позитивных личностных качеств воспитанников в специально организуемой, разнообразной совместной деятельности и *отрицательную динамику* негативных проявлений воспитанников (см. рис.).



Рис. Соотношение видов результатов воспитательной деятельности

3. Под *результативностью воспитательной деятельности* целесообразно понимать достижение определённого качества организации совместной деятельности воспитанников, которое обеспечивает возможность их успехов и достижений, а также положительной динамики ценностно-значимых личностных проявлений.

Поскольку представления педагогов о ценностной значимости личностных проявлений всегда субъективны, то понятие результативности воспитательной деятельности также несёт субъективную окраску. Представления о результативности воспитательной деятельности у различных субъектов организации воспитательного процесса могут не совпадать, т.к. могут не совпадать их представления о ценности и значимости личностных проявлений воспитанников, о желательном содержании их личного опыта, а также о качестве организации их жизнедеятельности.

Для осмысления субъектами деятельности сущности и уровня получаемых результатов важно иметь представления (а в идеале — критериальные описания), по крайней мере, двух образов предполагаемых результатов.

С одной стороны, необходимо описание «*нормативного образа*» ожидаемых результатов, который в той или иной степени отражается в существующих и разрабатываемых нормативных документах (в государственных программах и стандартах, в типовых положениях, в документах об аттестации и др.). С другой стороны, необходимо описание «*субъективного образа*» желаемых результатов, который формируется в индивидуальном сознании педагога и должен быть отражён в его рабочих документах (планах и программах).

Нормативный образ результатов отражает объективные ожидания, требования развивающейся системы образования, предъявляемые органами управления, а также конкретной воспитательной системы, в пространстве которой педагог осуществляет свою профессиональную деятельность. Субъективный образ — это собственные представления о будущих результатах, за которые педагог берёт на себя ответственность и достижение которых так или иначе гарантирует.

При установлении соотношения между нормативным, субъективным образами предполагаемых результатов и реальными (фактически достигнутыми) результатами можно говорить о *результативности* деятельности.

В этом смысле результативность есть *степень соответствия ожидаемых (нормативных и субъективных) и реально полученных (достигнутых) результатов*.

Иногда результативность трактуется как соответствие достигнутых результатов поставленным целям. Такое понимание результативности верно лишь отчасти и лишь в том случае, если в формулировках целей деятельности педагога действительно отражается образ желаемого результата, обозначенный выше как субъективный. В связи с этим важно заметить, что цели деятельности педагога формулируются не произвольно, они выдвигаются исходя из некоторых объективных оснований. В качестве оснований могут рассматриваться: специфика учреждения (тип, профиль, функции); профессиональные и личностные возможности (потенциал) педагога; государственные нормативы («государственный заказ»); потребности социума («социальный заказ»).

4. Некоторая путаница в профессиональное сознание вносится тем, что довольно часто, говоря о результатах *педагогической деятельности*, имеют в виду результаты не этой деятельности как таковой, а *педагогического процесса* в целом. Поскольку понятия «педагогическая деятельность» и «педагогический процесс» не тождественны, постольку не тождественны и представления о результатах педагогической деятельности и педагогического процесса.

Педагогический процесс — функция педагогической деятельности, и в этом смысле является зависимым от неё, и более того — без неё невозможным. Педагогический процесс, трактуемый как *взаимодействие* педагогов и воспитанников (учащихся), соответственно, не может быть рассмотрен без «обращения» к ребёнку как его участнику. Педагогическая деятельность как проявление конкретного субъекта (педагога) может быть рассматриваема и сама по себе, образно говоря, «в чистом виде»: именно как деятельность педагога, являющегося участником и «инициатором» педагогического процесса. Очевидно, что в содержание понятия «педагогический процесс» входит деятельность педагога и деятельность детей (учебная, социально творческая, художественно-творческая, досуговая).

Совместная деятельность детей включает и деятельности индивидуальные. Неслучайно педагогический процесс интерпретируется

как «обмен деятельностью». Естественно полагать, что каждая деятельность имеет свои «собственные» результаты. Однако они не изолированы и достигаются не независимо друг от друга. Результаты деятельности детей зависят от результатов деятельности педагога в той мере, в какой сама деятельность детей зависит от деятельности педагога.

Любой сложный процесс включает составляющие его процессы. Каждый процесс заканчивается конкретным результатом. В этой связи интересен вопрос: «Сколько процессов в педагогическом процессе?» Вариант представлений о соотношении процессов и результатов в воспитательной деятельности отражён в табл.

Возможно и более детальное вычленение составляющих процессов и результатов воспитания. Например, можно иметь в виду также коллективообразование, развитие взаимодействия участников воспитательного процесса. В данном случае важен принцип, сам подход к пониманию.

5. На этой основе можно предложить некоторые параметры для дальнейшего анализа и исследований проблемы результата и результативности педагогической деятельности.

Во-первых, исходя из специфики педагогической деятельности, предмет которой видится прежде всего в организации деятельности детей (познавательной, организаторской, предметно-практической), стоит различать такие виды результатов, как образовательно-

воспитательные, жизненно практические (предметно-практические), организационно-методические.

Во-вторых, исходя из приведённых рассуждений можно и важно осознавать и различать результаты:

- по времени фиксирования: конечные (итоговые), промежуточные (текущие), оперативные;
- по факту преднамеренности: планируемые (запланированные, предусмотренные, преднамеренные) и стихийно полученные (незапланированные, непредусмотренные, случайные, непреднамеренные);
- по отношению к целям: «целесообразные» и «нецелесообразные» (соответствующие поставленным целям и задачам и не соответствующие им — полностью или частично);
- по зависимости от субъекта: непосредственные и опосредованные, прямые и косвенные;
- по качеству: позитивные (достижения) и негативные (неудачи, ошибки);
- по степени значимости: значимые (социально, личностно, профессионально) в высокой, средней, низкой степени и незначимые.

В-третьих, необходима тщательная разработка критериев результативности и прежде всего признаков и показателей качества организации воспитательного процесса, жизнедеятельности воспитанников. На этой основе возможна разработка продуктивной методи-

Таблица

Процессы и результаты воспитания

| Деятельность | Процесс | Результат |
|--------------------------|--|---|
| Педагога | Организация деятельности воспитанников | Качество организации |
| | Методическое оснащение собственной деятельности и деятельности воспитанников | Профессиональные достижения: методические находки |
| | Профессиональная самореализация | Профессиональный рост: обогащение личного опыта, мастерство и т.п. |
| Воспитанников (учащихся) | Освоение предметной деятельности | Достижения в предметной деятельности, успехи (общие и индивидуальные) |
| | Самореализация личности | Личностные проявления, их динамика; обогащение личного опыта |

ки оценки результативности воспитательной деятельности педагога, потребность в которой для практики очевидна.

6. Одним из ключевых положений данной концепции выступает идея о необходимости разграничения (различения) результативности и эффективности воспитательной деятельности, её результатов и эффектов. Понятие «эффективность воспитания» также нуждается в уточнении его объективных значений.

Сам феномен эффективности воспитания практически не исследуется. Даже в исследованиях и научных работах, где обращаются к эффективности, как правило, это понятие вводится без особых объяснений. Предметом исследований обычно выступают какие-либо средства воспитания, факторы, условия и т.п. Об эффективности упоминается, как правило, в контексте установления действительности рассматриваемых условий, факторов, средств (методик, технологий). При этом часто понятия «эффективность» и «результативность» не разводятся и используются как взаимозаменяемые, тождественные, что не способствует пониманию сущности этих явлений.

Заметим, что эффективность — характеристика *завершённого усилия*, работы, процесса (акта деятельности, процедуры применения какого-либо средства, приёма и т.д.). Это *пострезультатное явление*. Когда получен (достигнут) результат, возможен эффект. Всякий эффект от деятельности имеет отношение к её результатам (может быть включён в них), так как является, по существу, их следствием. Но не всякие результаты деятельности имеют эффект. *Фактическое наличие эффектов — определяет эффективность.*

В чём отличие эффективности от результативности? При рассмотрении результативности логично исходить из того, что каждый процесс или усилие имеет свой результат, т.е. некий итог, которым заканчивается этот процесс или усилие. Очевидно, что этот результат не обязательно будет абсолютно позитивным для субъекта деятельности. Понятие «результат», по существу, нейтрально: что сделано, то сделано; что достигнуто, то достигнуто. Понятие результативности уже оказывается позитивно окрашенным и отражает то, что составляет соотношение между желаемым результатом (целевым его образом) и достигнутым. Можно сказать, что результативность и «результатность» — различные

характеристики деятельности. Именно результативность деятельности детерминирует (предопределяет) её эффективность.

Широко известные производственно-экономические представления об эффективности, связанные с расчётами соотношения ресурсно-временных затрат, вызывают иллюзию понимания сути и в то же время более или менее осознаваемое ощущение *неприменимости* этих представлений к педагогическим явлениям, в частности к воспитанию. Производственно-экономическая трактовка эффективности связана с временными и ресурсными (*количественными*) параметрами результативности: наибольшие достижения при наименьших затратах времени и ресурсов. А педагогическая — с действительностью осуществлённых педагогом целенаправленных усилий, т.е. с *качественными* параметрами результативности.

Можно уточнить понимание эффективности воспитательной деятельности через обозначение основных её эффектов. Прежде всего эффектами воспитательной деятельности необходимо признать то, что выше было обозначено как *косвенные* результаты, выступающие следствием прямых и непосредственных (см. рис. на с. 88): достижения и успехи воспитанников в совместной деятельности, организованной педагогом, а также положительная динамика значимых личностных проявлений (как следствия качества организации воспитательного процесса). Это эффекты явные, т.е. *проявляющиеся* (видимые, очевидные), которые могут быть достаточно легко обнаружены при их наличии.

Воспитательные эффекты связаны также с качественными изменениями в личности воспитанников: системе личностных отношений, позиции личности, развитии ценных личностных качеств. Такие эффекты обнаружить значительно сложнее. Но ещё сложнее квалифицировать их как эффекты воспитательной деятельности конкретного педагога, ибо установить факт влияния именно педагогической деятельности на изменения личностных качеств весьма сложно. Вот почему оценка эффективности воспитания (а по существу — воспитательной деятельности педагога) путём измерения уровня сформированности качеств личности воспитанников представляется не вполне правомерной. Высокий уровень воспитанности детей (либо иной интегративной характеристики личностного развития) не может с полным основанием служить кри-

териум эффективности педагогической деятельности воспитателя.

7. Проблема поиска критериев эффективности воспитания едва ли не самая острая из проблем практической методологии педагогики⁵. Степень остроты определяется периодически нарастающей насущной потребностью педагогической практики, связанной с необходимостью объективной оценки профессиональной деятельности педагогов, занимающихся воспитанием. Также потребность в обозначении критериев эффективности воспитательной деятельности связана не только с её оценкой, но и с целеполаганием. Отсутствие чётких представлений о том, какого эффекта от прилагаемых педагогических усилий можно и должно ожидать, лишает и возможности выдвижения реальных, достижимых и конкретных целей профессиональной деятельности.

В контексте развиваемой концепции результативность воспитательной деятельности означает достижение педагогом такого качества организации совместной деятельности воспитанников, её разнообразных видов и форм, при котором обеспечивается реальная возможность:

- разностороннего личностного проявления (положительная динамика проявлений ценностно-значимых качеств личности);
- обогащения их личного опыта социально и личностно значимым содержанием;
- продуктивности их деятельности, выражаемой в соответствующих предметно-практических достижениях.

Реализация этой возможности и составляет *эффективность воспитательной деятельности*. На данном этапе исследования проблемы результативности и эффективности воспитательной деятельности сформулирован общий подход к её пониманию. Он может стать реальной основой для определения конкретных критериев и показателей результативности и эффективности для соответствующих типов и видов воспитательной деятельности. Поиск и обоснование таких критериев и показателей, а также надёжного инструментария оценки — одна из актуальнейших задач педагогической науки и практики на современном этапе. □

⁵ Продуктивная попытка обоснования критериального подхода к оценке эффективности воспитательной деятельности была предпринята в исследовании Н.Б. Авалуевой. См.: **Авалуева Н.Б.** Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности / Автореф. канд. дисс. СПб, 2003.