

Гуманитарная экспертиза в образовании: критерии личностного роста

Братченко Сергей Леонидович — кандидат психологических наук, докторант кафедры андрагогики Университета педагогического мастерства, г. Санкт-Петербург

Всё, что мы несём детям и что может повлиять на их судьбу, подлежит проверке судом совести, согласно императиву: «Не вреди!» И здесь он должен быть строже, чем во врачевании...

Г.С. Батищев

...Мы когда-нибудь поймём, что помочь людям быть личностями — это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка или чего бы то ни было ещё.

К. Роджерс

Постановка проблемы

До последнего времени образование в нашей стране представляло собой довольно закрытую систему. **Закрытую** — в том смысле, что она сама ставила перед собой конкретные цели и задачи (разумеется, в строгом соответствии со стратегией, определяемой идеологией) и в основном сама же их контролировала и корректировала; потому что за пределы системы информация о происходящем там, «внутри» неё, поступала крайне скудная, просеянная цензурой и сводилась лишь к так называемым показателям успеваемости (обученности) и дисциплинированности (воспитанности). Но даже и для самих учителей многие важные глубинные процессы если и не были закрыты, то оставались мало понятны. Рискну утверждать, что и сейчас для многих учёных реальная живая школа — во многом «чёрный ящик».

Можно ли считать такое положение нормальным? Интересует ли общество, если оно хочет стать открытым и демократическим, что же происходит в системе образования?

Проведённые в последнее время обсуждения этих вопросов с учителями, родителями, психологами, представителями администраций, учёными и самими учащимися свидетельствуют, что интерес к проблемам реформ в образовании очень большой. Важнейшая составляющая этого интереса — соблюдение прав ребёнка и возможности его становления как полноценной личности.

По мнению участников дискуссий, школа должна стать открытой, «прозрачной» для общества и самих действующих лиц образовательного процесса. И именно в решении этих проблем демократическое общество никак не может оставить ребёнка «один на один» с образовательными учреждениями.

Итак, налицо проблема: с одной стороны, практически у всех, кто имеет отношение к образованию, есть настоятельная потребность в более полном и глубоком понимании того, что происходит в нашей системе образования, каково там живётся ребёнку (да и всем остальным); но, с другой стороны, эта потребность сегодня явно не удовлетворена и в анализе педагогической действительности необходим выход на принципиально иной уровень.

Обострение этой проблемы именно сейчас мне представляется вовсе не случайным. Можно выделить, по крайней мере, три источника её актуализации.

Во-первых, **демократизация** нашего общества хотя и происходит, мягко говоря, непросто и небыстро, но всё же постепенно способствует тому, что всё большее число людей хотят жить осознанной, активной и ответственной жизнью и, в частности, предъявляют всё более серьёзные требования к качеству образования (своего и своих детей) и хотят иметь возможность это контролировать. Да и сама система образования предпринимает усилия (пусть и явно недостаточные) по демократизации и гуманизации и заинтересована в разработке соот-

ветствующих критериев.

Во-вторых, в нашем образовании медленно, но всё же набирает темпы **инновационное движение** — на один из конкурсов «инновационных проектов» было подано более пятисот заявок. Степень новизны этих проектов, разумеется, различна, но в целом это движение представляет вполне очевидные (хотя и разнонаправленные) альтернативы традиционному образованию. Именно поэтому, чтобы чётче была видна суть альтернативы, многие представители инновационного движения заинтересованы в более содержательном анализе своей работы. Ведь традиционные показатели не всегда дают возможность выявить действительно сильные стороны, преимущества того или иного педагогического решения (это в первую очередь относится к гуманистически ориентированным подходам).

В-третьих, отечественная система образования активно **осваивает различные зарубежные технологии, методы и методики**. Этот в целом позитивный процесс, который может существенно оживить нашу педагогическую практику, порождает много проблем, в том числе проблемы адаптации новых зарубежных программ. В обоих случаях совершенно очевидна необходимость всестороннего тщательного изучения и самих программ, и их возможностей в наших условиях.

Со школьных времён большинство из нас испытывает не самые положительные чувства к оценке, проверкам и вообще любым формам контроля. Эта нелюбовь вполне объяснима — проверочные действия, как правило, порождают лёгкий (если повезёт) стресс и воспринимаются обычно как досадная помеха «нормальной» работе. В то же время очевидно: чтобы работа была качественной, совершенно необходимы всесторонний анализ и постоянный контроль за её ходом и результатами. Ценность такой «обратной связи» настолько велика и очевидна, что только глубинным «комплексом оценки» можно объяснить явно недостаточное внимание к этой проблеме даже там, где, казалось бы, без её решения шагу ступить не удаётся, например в сфере **инновационных образовательных проектов** (в дальнейшем я ограничусь только этим объектом анализа; впрочем, с некоторыми оговорками **любое образовательное учреждение** можно рассмотреть как реализацию некоего **образовательного проекта**). И срабатывает этот «комплекс», на мой взгляд, прежде всего потому, что глубокое изучение того или иного педагогического явления подменяется упрощённой проверкой и формальным (но вызывающим такую неформальную тревогу у проверяемых!) «выставлением отметки» за некоторые видимые его эффекты.

Чтобы избежать такого упрощения, необходимо выполнить как минимум два условия. Первое: изучение образовательного проекта (ОП) никак не может быть сведено только к его **оценке**; более того — оценочная функция не только не единственная, но и далеко не главная. Она — одна из многих в комплексной системе функций. Таким образом, это должна быть не просто проверка, а **многосторонняя экспертиза**.

И второе: полноценная экспертиза не может ограничиваться анализом конечных результатов по специфическим для этого проекта показателям — необходимо учитывать более общие требования **гуманитарной экспертизы**.

Как известно, в нашей стране в качестве главного направления государственной политики в сфере воспитания провозглашается личностно ориентированный подход к ребёнку, а само образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей выбора личностью жизненного пути и на её саморазвитие. Значит, если мы признаём права человека, его свободное развитие, как и другие гуманитарные (гуманистические) ценности, в качестве приоритетных и универсальных, то тогда мы должны признать приоритетными и соответствующие критерии оценки.

Иными словами: критерии благополучия и развития ребёнка как личности должны стать исходной точкой и **инвариантом** в анализе **любой** педагогической системы — **вне зависимости от заявляемых её авторами конкретных воспитательных и образовательных целей**.

Смысл такого анализа состоит в выявлении реального влияния анализируемой педагогической практики на ребёнка и его личностный рост. Именно поэтому гуманитарная экс-

пертиза в демократическом обществе должна получить самое широкое распространение и не зависеть от чьего-то согласия или разрешения.

Для новых программ такое оценивание особенно актуально, так как даже успех в дидактическом измерении не гарантирует позитивных сдвигов в личностном. По сути, речь идёт об **экологии личности** — о необходимости обеспечить **защиту ребёнка** как личности от негативных последствий педагогических ошибок, которые появляются не только под действием явных унижений и скрытых манипуляций, но и под напором нарастающей педагогической экспансии — непроверенных технологий, интенсификации, компьютеризации, «ре-лигизации» и т.д.

В нашей стране гуманитарная экспертиза образования только зарождается. Правда, словосочетание многим понравилось и они готовы её проводить (и проводят!), хотя в большинстве случаев у этих «мероприятий» название столь же точное, что и у «морской свинки» (которая, как известно, и не морская, и не свинка). Одна из причин — весьма приблизительное представление об экспертизе и о гуманитарном. Поэтому прежде чем рассмотреть основные психологические аспекты гуманитарной экспертизы образования (ГЭО), попробуем разобраться — что такое экспертиза вообще, гуманитарная экспертиза в частности и в чём смысл последней в сфере образования.

Гуманитарная экспертиза: общая характеристика

Что такое экспертиза

Здесь мы сразу сталкиваемся с парадоксом. С одной стороны, большинству она представляется чем-то загадочно-непонятным и в то же время обладающим некой авторитетностью. С другой стороны, если согласиться с наиболее распространёнными трактовками экспертизы как **исследования какой-либо проблемы соответствующими специалистами (экспертами)**, то отсюда следует вывод: экспертиза является распространённой в нашей жизни процедурой, и все мы периодически исполняем роль эксперта. Ведь каждый из нас — «специалист» по каким-либо вопросам (если не в профессиональной сфере, то в житейской) и регулярно высказывает по ним свои суждения. Разве учитель не действует как эксперт, когда постоянно оценивает учеников? Или редактор, когда вычитывает рукопись, или мать, когда отговаривает сына жениться?..

Однако считать себя специалистом в чём-то и действительно быть компетентным — далеко не одно и то же; кроме того, способность компетентно действовать в определённой сфере и способность грамотно её исследовать и интерпретировать, «экспертировать» — это тоже разные способности, хотя, разумеется, тесно взаимосвязанные (*Ионин Л.Г.*, 1991).

История возникновения экспертизы как особого способа познания берёт своё начало в глубокой древности. В самом деле, вполне можно считать, что «советы старейшин и мудрецов, государственные и военные советы, сенаты и коллегии... и т.п. являются различными формами экспертного оценивания. Тысячелетнее развитие экспертных процедур происходило стихийно, и только сравнительно недавно экспертные оценки стали предметом научного исследования» (*Евланов Л.Г., Кутузов В.А.*, 1977). В дальнейшем ограничимся анализом именно целенаправленных, профессиональных форм экспертизы.

Несмотря на технический и научный прогресс, совершенствование самых разнообразных исследовательских процедур, роль экспертизы неуклонно растёт. Можно говорить даже о своеобразном ренессансе экспертных методов. В развитых странах экспертиза стала неотъемлемой частью исследований во многих сферах жизни, особенно в социальной. Это связано с развенчанием иллюзий относительно возможностей всеобщей алгоритмизации в области измерений и принятия решений, а также с постоянным ростом сложности во всех сферах человеческой жизни, увеличением зон неопределённости и неоднозначности. В будущем нас ожидает, видимо, усиление неопределённости, а соответственно — и усиление значимости экспертиз.

Важнейшая отличительная черта экспертизы как раз и состоит в том, что она необходима именно там, где не срабатывают известные алгоритмы или где их вовсе не существует. Экспертиза — это всегда творчество, всегда поиск нового пути, и потому главная, определяющая роль в ней отводится не готовым методам и процедурам, а творческому поиску самого эксперта.

Эксперт — это, во-первых, **специалист**, компетентный и искушённый в экспертируемых вопросах, а во-вторых, **исследователь**, владеющий экспертной методологией и обладающий соответствующими способностями. Он может использовать определённые методики, а может их переработать, создать новые или вовсе от них отказаться и опереться лишь на свой опыт и интуицию, но в любом случае решающим оказывается его личное мнение, субъективное суждение, за которое ответственность несёт сам эксперт. Другое дело, что эти экспертные суждения в дальнейшем могут быть, в свою очередь, подвергнуты какой-либо обработке, анализу и т.д.

Экспертиза, по сути, есть использование самого человека как «измерительного прибора». В основе экспертизы — субъективные мнения экспертов, их живое, личностное знание, которое ценится не меньше (а зачастую — больше) объективных данных.

Субъективно-личностное основание экспертизы — это её сила и её слабость. Сила — в том, что опыт, интуиция, творческий поиск эксперта позволяют «уловить неуловимое» для строго объективных процедур, проникнуть в скрытую сущность явлений. При этом личностный характер знания эксперта придаёт особую ответственность за высказываемые им суждения и принимаемые решения. Слабость — в том, что каждое суждение несёт отпечаток его автора, потому всегда специфично и, как правило, соответствует одной точке зрения. Эта неизбежная особенность экспертизы компенсируется (по крайней мере — частично) путём привлечения нескольких экспертов, использования соответствующих способов обработки «субъективного материала», о чём речь пойдёт ниже. Естественно, полностью «объективировать субъективное» нельзя (и нет необходимости!) и значительная степень вероятности и субъективизма всегда присуща результатам экспертизы.

Следует согласиться с тем, что «лучше получить приближённые ответы на наиболее важные вопросы, чем пытаться дать точные ответы на вопросы, которые не полностью ясны и осмысленны (Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г., 1973). В то же время важно учитывать субъективную природу экспертизы, видеть в её результатах долю субъективности и различать, например, предположение, мнение, знание (см. подробнее: *Архангельский Н.Е.* и др., 1974).

Ещё одна особенность экспертизы состоит в том, что она проводится с обязательным привлечением людей со стороны, т.е. не зависящих от заказчиков и не включённых непосредственно в экспертируемую ситуацию. И дело не только в том, что «зависимый» исследователь может иметь дополнительную мотивацию, а в том, что понимание ситуации будет гораздо более глубоким и адекватным, если взгляд изнутри дополняется взглядом извне — свежим и непредубеждённым. Это подтверждается и высказываниями самих экспертируемых о том, что для педагога «в высшей степени важен заинтересованный взгляд на его работу со стороны» (*Иванов Д.А.* и др., 1997). Поэтому **независимость и «внезаходимость» экспертов является одним из важнейших условий полноценной экспертизы.**

Итак, **экспертиза** — это особый способ изучения действительности, который позволяет увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить; который осуществляется независимыми специалистами и в котором именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов придаётся решающее значение.

Экспертиза часто применяется в сочетании с другими способами познания, но имеет ряд отличий от них. От собственно научных исследований она отличается ещё и своими задачами: если научные исследования ориентированы на получение нового знания, то смысл экспертизы состоит в прояснении данной реальности как таковой. По сравнению с мониторингом экспертиза менее технологична, менее ориентирована на нормы и стандарты, а более — на ценности и смыслы. Не сводится экспертиза и к проверке и оценке, хотя оценочная функция экспертизы очень важна. Существенно отличается экспертиза и от классического экспери-

мента: последний обязательно предполагает влияние на естественный ход событий и контроль над основными «переменными»; экспертные же процедуры, наоборот, стремятся минимизировать вмешательство.

Гуманитарный подход

Сложную и многоликую реальность нашего мира можно рассматривать с различных позиций и точек зрения. Один из возможных взглядов — гуманитарный. Главная его суть состоит в следующем. Гуманитарный подход — это попытка увидеть мир в его «человеческом измерении». Причём определяющими координатами гуманитарного взгляда являются не любые характеристики человека, а наиболее существенные, собственно человеческие — «человеческое в человеке» (Ф.М. Достоевский). Ведь человека можно рассмотреть с биологической, физической или химической точки зрения. Но сколь бы тщательно мы ни пытались выстроить эти проекции — они мало что скажут нам о **человеке как человеке**, о том, что отличает его от всего нечеловеческого.

Как справедливо предупреждал М.М. Бахтин, человека можно изучать как безгласный объект, как «вещь», но и результатом такого изучения будут лишь его «вещные» характеристики (Бахтин М.М., 1979). В этом и состоит главная опасность чрезмерного увлечения «точными» и «объективными» исследованиями («наивное понимание научности», по определению Бахтина): за скобками окажутся такие собственно человеческие проявления, как ценности, смыслы, достоинство, свобода, ответственность, творчество, любовь... Гуманитарный взгляд концентрирует именно на этих сущностных проявлениях человеческой природы, а все иные аспекты пытается понять с точки зрения того, в какой мере они способствуют (или препятствуют) раскрытию человеческого в человеке. Именно в этом смысле гуманитарная точка зрения совпадает с гуманистической — что позволяет некоторым авторам использовать название «гуманитарная экспертиза» как синоним «гуманистической» (*Гуманитарная экспертиза...*, 1992); с этим вполне можно согласиться — не случайно ведь «гуманитарные науки» и «гуманистика» являются синонимами.

Антропоцентристская ориентация гуманитарного подхода с необходимостью предполагает и соответствующую — гуманитарную — методологию, отличающуюся от привычной естественнонаучной.

В первую очередь изменяются акценты и логика познания. Самым важным становится не столько понимание неких фактов и влияния на них тех или иных факторов, условий и механизмов, сколько **отношение** человека к этим фактам и воздействиям.

Главный гуманитарный вопрос об образовании звучит не «почему ребёнок учится хорошо (плохо)?» (хотя и эти вопросы важны, но они являются лишь предварительными), а «для чего, ради чего он учится, какие ценности предпочёл, а от каких отказался?», т.е. «что при этом происходит с ним в «человеческом измерении»?

Ещё одна важная черта гуманитарного познания — смещение его доминант с общих законов на индивидуальные особенности. Поведение конкретного человека, конечно, может строиться в соответствии с объективными закономерностями, но может и не соответствовать им. Такое поведение может трактоваться как «случайное»; однако если мы попытаемся понять ситуацию с позиции её участника, глазами самого человека, то окажется, что для него это поведение имеет глубокий смысл, вполне логично и вовсе не случайно. Более того, если, например, в физическом мире законосообразный результат внешнего воздействия — норма и исходный пункт анализа, то в мире гуманитарном, в отношении человека однозначные автоматические реакции в ответ на воздействие могут свидетельствовать о проблемах или даже нарушениях.

Поэтому **критерием оценки адекватности и эффективности гуманитарного познания является не соответствие заданным эталонам, а глубина постижения**; точность здесь — это «преодоление чуждости чужого без превращения его в чисто своё (подмены всякого рода, модернизация, неузнание чужого и т.п.)» (Бахтин М.М., 1979). Это — сложная проблема. Она приобретает особую остроту именно в ситуации экспертизы, где опасность

различных «подмен» весьма велика. Главной защитой от этой опасности является адекватный выбор методов и процедур гуманитарного познания, а главное — самих экспертов.

Существуют различные гуманитарные концепции — герменевтическая, феноменологическая, экзистенциальная и др. (Кузнецов В.Г., 1991), все они в той или иной форме берут за отправную точку непосредственное взаимодействие и общение с «объектом» гуманитарного исследования, которое «становится спрашиванием и беседой, т.е. диалогом» (Бахтин М.М., 1979). Именно в процессе диалога оказывается возможным подлинное глубинное понимание, включающее не только отражение фактов и адекватную трактовку их объективного значения, но и постижение их ценностно-смысловых оснований.

Многие авторы подчёркивают ориентированность гуманитарного познания на текст как исходный предмет изучения. Однако при этом важно учитывать, что текстологическое «упрощение» гуманитарных явлений выполняет только подготовительную роль (Кузнецов В.Г., 1991) и что «текст» следует понимать не в узколингвистическом смысле, а как любые знаково-символические сообщения и проявления человека.

Принципиальная особенность гуманитарного подхода — признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке. Это полная противоположность естественнонаучной парадигме, которой свойственны «когнитивная простота» и представления о том, что человек и мир рациональны, детерминированы и познаваемы. В отличие от «научного» гуманитарное знание всегда «неокончательное», всегда открытое и требующее развития.

Сопоставление описанных особенностей гуманитарного познания и экспертизы делает очевидным вывод о том, что для гуманитарной сферы именно экспертиза — наиболее подходящий, хотя и особый метод.

Гуманитарная экспертиза

Гуманитарная экспертиза (ГЭ) — это особый вид экспертизы, осуществляемой на основе гуманитарной методологии. Её гуманитарность проявляется прежде всего в её целях (ориентации на выявление и поддержку «человеческого в человеке») и **средствах** (в опоре на гуманитарную методологию, критерии и методы исследования).

В определённом смысле ГЭ можно рассматривать как одну из базовых форм экспертизы, так как её сверхзадача состоит в том, чтобы достроить критерии частных экспертиз, ввести их в общечеловеческий контекст (Бакштановский В.И., 1990), а в конечном итоге — способствовать «очеловечиванию», гуманизации экспертируемой реальности. Если «частные экспертизы» обычно проводят анализ ситуации по отношению к заданным (заказчиком) целям, то ГЭ осуществляет «оценку средств и цели по отношению к ценностям, **жизненным смыслам**» (Сагатовский В.Н., 1992).

Гуманитарная экспертиза — **глубинная и личностноориентированная**. Отсюда и универсальный характер ГЭ — гуманитарный аспект может быть найден в любой проблеме. В этой неутилитарности, надфункциональности и универсальности состоит принципиальное отличие ГЭ от других видов экспертиз и в этом же — её сложность.

В нашей стране ГЭ используется с середины 80-х годов. Сегодня наиболее активно развиваются два основных направления, которые можно обозначить как «**этико-прикладное**» (В.И. Бакштановский, В.Н. Сагатовский и др.) и «**экстремально-психологическое**» (А.У. Хараш).

В первом случае гуманитарная экспертиза (объединённая с консультированием) понимается как особый вид практического приложения комплекса научных знаний о **морали и воспитании**, организованных вокруг этического ядра — прикладной этики (*Гуманитарная экспертиза...*, 1992).

Второй вариант ГЭ — гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях исходит из того, что **целью** гуманитарной экспертизы является обобщённая оценка последствий, которые имеет или может иметь для человека (для населения региона или для той или иной социальной группы) то или иное событие, случившееся в прошлом... происходящее в настоящее время

либо потенциально возможное в обозримом будущем (*Хараи А.У.*, 1994). В этом случае предметом гуманитарной экспертизы служат устойчивые, глубинные образования мотивационной сферы человека, в наименьшей степени подверженные изменениям под действием окружающей среды. Это — непреходящие витальные потребности, общие для всех людей. Данный вариант ГЭ разработан и активно используется для изучения экстремальных ситуаций (таких, как авария на Чернобыльской АЭС, землетрясения и т.п.) и их последствий.

Нами предлагается ещё одна концепция ГЭ — «**психолого-педагогическая**». Она вбирает в себя многие идеи указанных двух вариантов и отличается прежде всего направленностью на педагогическую реальность. Гуманитарная экспертиза образования (ГЭО) сегодня для нас весьма актуальна, но в полной мере на практике почти не применяется.

Наиболее близки к данной концепции ГЭО — гуманистический (личностно-центрированный) подход к образованию (*К.Роджерс* и др.), концепция психического здоровья (*И.В.Дубровина*) и некоторые другие подходы.

Нельзя сказать, что система образования у нас обойдена вниманием и испытывает недостаток в проверках, обследованиях, оценках и т.п., скорее наоборот. Развиваются и новые для отечественного образования направления — педагогическая экспертиза (*Юсуфбекова Н.Р.*, 1991; *Бухвалов В.А.*, *Плинер Я.Г.*, 1996), моделирование и диагностика эффективности образовательной среды (*Ясвин В.А.*, 1997; *Дерябо С.Д.*, 1997), педагогический мониторинг (*Шишов С.Е.*, *Кальней В.А.*, 1998). Но есть мнение, что суть происходящего в сфере образования по-настоящему могут прояснить именно экспертные методы (*Тубельский А.*, 1997).

Однако, как правило, при анализе педагогической сферы именно гуманитарные аспекты если и не игнорируются полностью, то явно недооцениваются. А ведь школа, детский сад — самые что ни на есть «гуманитарные системы». И если мы не видим их в человеческом измерении, если всё «**объективно**» исследуем и тщательно обсчитываем, то, может быть, при этом не замечаем самого главного?! А может, даже хуже, чем просто не замечаем?! Ведь в гуманитарной сфере познание — это вид действия, поступка, имеющего свои последствия для познаваемого.

К. Роджерс, имевший большой опыт как объективных, так и субъективных форм познания, пришёл к весьма неутешительному выводу: «Если я могу видеть только объективные аспекты жизни и не могу воспринять субъективные, если каким-то образом я заблокировал своё восприятие и не использую полный диапазон органов чувств, то я, вероятно, буду социально разрушающим...» (*Роджерс К.*, 1994).

Таким образом, если мы не хотим игнорировать объективность, а ставим цель открыто взглянуть на то, что происходит в школе в «человеческом измерении», то лучше всего использовать гуманитарную экспертизу. **Полноценное изучение образовательной сферы** должно осуществляться по **базовым, первичным** — гуманитарным, общечеловеческим — критериям, которые в каждом конкретном случае должны **дополняться** соответствующими **частными, вторичными** показателями: уровнем знаний и умений, уровнем развития отдельных психических функций и т.п. Именно дополняться — а не подменяться.

Для построения концепции гуманитарной экспертизы образования (ГЭО) важно прежде всего ответить на пять основных вопросов:

Зачем проводится ГЭО, каково её **предназначение**?

Что подлежит экспертизе, каков её **предмет**?

Как осуществляется ГЭО, каковы её **средства и условия**?

Кто проводит ГЭО, кто является **экспертом**?

Каковы итоги экспертизы, её **результат и последствия**?

Предлагаемые ниже ответы могут рассматриваться как один из вариантов **введения в гуманитарную экспертизу образования** (в котором основное внимание уделено психологическим аспектам). В то же время важно осознать, что этот подход нельзя превратить в жёстко-однозначную, «замкнутую» систему, поскольку это противоречит духу и букве гуманитарного подхода и (что ещё важнее!) самой жизни: завершённая теория не только **не соответствует** сложному, противоречивому, непостижимому в своих глубинах и изменчи-

в миру человеческой реальности, но и опасна для него, так как провоцирует стремление «внедрить в жизнь» такие правильные идеи...

Гуманитарная экспертиза образования

Предназначение

Вопросы о смысле и назначении ГЭО не так просты, как кажется на первый взгляд. Для выяснения реальных интересов и запросов общества, относящихся к школе, был проведён ряд семинаров и дискуссий. Наиболее показательны результаты одного из таких обсуждений. В рамках семинара «На путях к открытому обществу: школа без насилия» (СПб., 1997) была проведена «деловая игра», участники которой (более 50 человек из разных регионов России) разделились на пять «команд» — «педагоги», «родители», «психологи», «администрация» и, конечно, «учащиеся».

Каждой из «команд» было предложено обсудить проблему: есть ли необходимость проводить дополнительное (сверх традиционных «показателей») изучение, экспертизу образования, а если есть — то каковы должны быть главные задачи такой экспертизы, на какие вопросы важно получить ответы в первую очередь.

Все группы признали целесообразность экспертизы и сформулировали для неё следующие основные вопросы, задачи и направления работы.

«Учащиеся» (в этой «команде» было высказано мнение о том, что «детям экспертиза не нужна», но большинство участников всё же сформулировали вполне конкретный и содержательный запрос на экспертизу): как совершенствовать контроль за уровнем знаний; в чём смысл учёбы; кто я в школе; каковы созданные в школе условия для учёбы; реализуется ли в школе индивидуальный подход к ребёнку; есть ли гармония между обучением и личностным ростом; в какой мере в школе сохраняется «естественный потенциал», заложенный в ребёнке от природы; интересно ли, радостно ли ребёнку в школе; что он может получить в школе, кроме знаний и оценок; есть ли в школе уважение к ребёнку; комфортно ли ему в школе.

«Педагоги»: необходимы — улучшение качества образования; защита ребёнка, его прав и интересов; защита учителя, его прав и интересов, творчества, самооценки и т.д.; выявление уровня развития личности; понимание внутреннего мира ребёнка; развитие его талантов, способностей; помощь в поиске своей «ниши» в школе; получение «нравственного портрета» учеников; обучение учителя оценивать свою работу.

«Родители»: наиболее важны — реализация права детей на качество образования (соответствие стандартам); выявление «плюсов» и «минусов» в работе школы; разработка «идеальной модели» школы; нравственные ориентиры в работе школы; насколько комфортно ребёнку в школе; подходит ли эта школа данному («моему») ребёнку; есть ли в школе условия для саморазвития каждого ребёнка; может ли школа оказать помощь семье (в воспитании детей); решается ли в школе задача воспитания «свободного человека»; какое реальное влияние оказывает школа на ребёнка; что и как оценивается в нём во время пребывания в школе; чем родители могут помочь школе; каковы права родителей (в отношении школы).

«Психологи»: наиболее значимы следующие вопросы — чему реально учат в школе; как учат в школе; каковы взаимоотношения между учителями и учащимися (есть ли принятие ребёнка, его понимание и другие элементы помогающих отношений); каков психологический климат в школе; насколько школа позволяет ребёнку быть свободным, ответственным и самостоятельным; учится ли ребёнок решать реальные жизненные проблемы; какова «педагогическая философия» школы.

«Администрация»: на первый план вышли следующие проблемы — соблюдаются ли права ребёнка; каков профессионализм коллектива; каков уровень эффективности образования (его результаты); есть ли инновационные инициативы; внутренняя ситуация развития в школе; защита от давления государства, чиновников; каким должно быть сравнение школ между собой; по каким программам работают учителя школы; соответствует ли уровень

подготовки (образования) запросам общества, требованиям современной науки; каковы прогнозы (в отношении данной школы); заинтересован ли ребёнок в учёбе; учитываются ли индивидуальные особенности детей; каковы атмосфера школы и взаимоотношения между учителями и учениками; каково умение учителей общаться; анализ образовательного учреждения в целом — с точки зрения гуманности, позитивного влияния на ребёнка.

Даже беглый взгляд на результаты обсуждения позволяет отметить, с одной стороны, общую для всех групп заинтересованность в получении более глубокой, разносторонней и подробной информации о положении дел в школе, а с другой стороны — неопределённость, «смутность» и противоречивость этого интереса. Однако в каждом перечне прослеживается инвариантная, базовая составляющая: в какой мере в школе созданы условия для комфортного, эффективного и по-человечески полноценного существования и развития детей и взрослых. Главное **предназначение ГЭО** — дать ответ на этот фундаментальный, экзистенциальный, по сути своей **гуманитарный запрос**.

Приоритетная ориентация на гуманитарный запрос (явный или скрытый) — принципиальное отличие ГЭО от иных форм исследований, оценок и проверок, которые, как правило, ориентируются на формальные, поверхностные критерии, часто имеющие мало общего с реальными человеческими интересами самих «проверяемых», зато хорошо отражают нужды проверяющих, заказчиков проверки и других заинтересованных третьих лиц. ГЭО сохраняет свои гуманитарные приоритеты и в тех случаях, когда выступает частью другого исследования.

Если общество действительно принимает демократические ценности, то оно непременно будет заинтересовано в изучении сферы образования на предмет её «гуманитарной полноценности». Гуманитарная экспертиза в высшей степени **социально направлена** на тот социум, который подлинно личностно ориентирован (в этом смысле по степени общественного интереса к ГЭО можно составить представление об этом обществе...).

В нынешних же социальных условиях в России трудно ожидать для ГЭО лёгкой судьбы. Но в преодолении скепсиса и сопротивления, в просвечивании «поверхностных слоёв, заполненных иллюзиями, мифами, догмами, укрепившимися идеями, общими истинами...» (*Гуманитарная экспертиза...*, 1992) также заключено её важнейшее предназначение.

При исследовании образовательных проектов один из главных смыслов ГЭО — **помощь в понимании** того, что же реально осуществлено в данном проекте в **гуманитарном измерении** и каковы перспективы его дальнейшего развития. Такая содержательная «обратная связь» должна позволить всем участникам проекта действовать не впопыхах и не наугад, а осознанно и осмысленно, на основании ясного понимания как реальных достижений, так и имеющихся проблем и путей их решения.

Среди основных **функций ГЭО** можно назвать следующие:

- **проясняющая** (помощь участникам проекта и всем, имеющим к нему отношение, в понимании ситуации и процессов);
- **защитная** (отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психогигиены, охраны здоровья и т.п.);
- **развивающая** (выявление возможностей и потенциала развития данного проекта, а также получение ценных «уроков» для разработки других проектов);
- **оценочная** (банальная и, возможно, самая «неприятная», но, увы, часто необходимая функция экспертизы);
- **легализации** (обоснование признания проекта ОП, его поддержки и дальнейшего распространения).

Экспертиза будет тем более эффективной, чем полнее будут реализованы все её функции.

Основные **задачи** гуманитарной экспертизы образовательного проекта в самом общем виде выглядят так:

- определение его сущности и концептуальных оснований;
- исследование реальной картины практического осуществления проекта;
- анализ его результатов и последствий (в том числе отсроченных);

- выяснение приемлемости проекта с точки зрения непротиворечивости правам человека и законодательству;
- выявление его ценности, достоинств и преимуществ с точки зрения основных гуманитарных критериев;
- выявление его ограничений, проблем и затруднений, реализации, а также путей их преодоления и усиления общей гуманитарной ценности всего проекта;
- определение перспектив проекта.

Объект и предмет ГЭО

Объектом ГЭО может (и должна!) быть вся педагогическая сфера целиком — ведь всё, что здесь происходит, имеет самое непосредственное отношение к человеку (да ещё к человеку растущему, становящемуся), и потому образование является гуманитарным по своей сути. Более того, если согласиться с тем, что объектами наибольшей значимости для гуманитарной экспертизы становятся те сферы жизни, которые: наиболее дегуманизированы, включают важные неявные (латентные) процессы и связаны с процессами освоения, инновациями (*Гуманитарная экспертиза...*, 1992), то отечественное образование должно рассматриваться как объект гуманитарной экспертизы первостепенной важности.

В то же время целесообразно попытаться всё многообразие педагогической реальности структурировать удобным для изучения способом. Существует много **вариантов выделения основных блоков анализа образования**.

С точки зрения соответствия требованиям так называемого государственного стандарта, например, в дошкольном образовании, целесообразно рассмотреть содержание образования (программы и педагогические технологии), компетентность педагога и организацию развивающей среды (*Стеркина Р.Б.*, 1996).

Предлагается и иной перечень: 1) содержание и методы воспитания и обучения, 2) взаимодействие участников педагогического процесса, 3) кадровое обеспечение, 4) организация деятельности учреждения (руководство и управление), 5) материально-технические и медико-педагогические условия: развивающая среда, безопасность, охрана здоровья и т.д. (*Дошкольное образование...*, 1997).

Ещё одна оценка эффективности работы образовательной системы включает 5 основных подпрограмм: ученик, учитель, родители, система управления, содержание и технологии образовательного процесса (*Диагностика как фактор...*, 1995).

В анализе инновационных проектов в образовании предлагается сделать акцент на следующих основных областях педагогического процесса: содержание образовательного процесса; организационные формы; концептуальные представления руководителей; индивидуальные стилевые особенности деятельности учителей; рефлексивный пласт (что и как осознаётся); управленческий пласт; другие (не классно-урочные) формы жизнедеятельности учащихся; план работы с родителями (*Иванов Д.А. и др.*, 1997). Кроме того, при экспертизе инновационных школ признаётся важным обратить внимание на ценности и представления о сущности человека, лежащие в основе экспертируемого подхода, уклад жизни школы, основную педагогическую идею и средства её реализации (*Тубельский А.*, 1997).

В зарубежных исследованиях также используются различные подходы к трактовке основных направлений анализа жизни школы. Одна из наиболее обобщённых схем, вбирающая в себя большое число разработок многих авторов, включает 4 основных блока: 1) окружающая (школу) среда, 2) учителя и процесс преподавания, 3) ученики, 4) образовательные программы (*Sadker, Sadker*, 1994). Интересно, что при этом по данным некоторых опросов в США «население» считает, что в оценке и совершенствовании школы акцент следует делать не на обновлении учебных программ, менеджменте и т.п., а на «улучшении качества учителей и их деятельности» (*Алфёров Ю.С. и др.*, 1991).

Для гуманитарной экспертизы, как показал опыт, целесообразно использовать в качестве основных составляющих её объекта следующие блоки:

- учащиеся;

- преподаватели;
- учебно-воспитательный процесс;
- уклад жизни школы;
- среда и окружение.

Названные блоки в реальности не обособлены, а тесно взаимосвязаны, имеют много точек соприкосновения и пересечения; тем не менее оно позволяет упорядочить экспертизу и определить её приоритеты. Главный, одновременно и исходный и конечный, объект ГЭО — ребёнок, его жизнь в школе и его развитие. Остальные компоненты могут рассматриваться как условия и факторы влияния на ребёнка и/или как самостоятельные объекты ГЭО.

Следующий шаг — выявление тех аспектов и проблем, тех сторон, свойств и элементов объекта, которые имеют гуманитарный смысл и изучение которых позволило бы ответить на **главный вопрос**: что здесь происходит с человеком в его человеческом измерении.

Именно эти аспекты наиболее важны для гуманитарной экспертизы и составляют *предмет* ГЭО. Иные аспекты — собственно дидактические, организационные, экономические и многие другие — не игнорируются, но в рамках данного вида экспертизы рассматриваются постольку, поскольку имеют отношение к гуманитарным проблемам. В каждом из пяти названных блоков необходимо, в первую очередь, выделить проблемы, которые имеют наиболее значимый гуманитарный смысл и которые, соответственно, должны быть в центре внимания экспертизы.

Рассмотрим один из возможных вариантов операционализации предмета ГЭО последовательно по блокам и остановимся подробнее на наиболее существенных моментах. Ещё раз необходимо подчеркнуть условность как выделения и формулирования самих проблем, так и их группировки и составление перечня. Право уточнения предмета, пересмотра и выбора акцентов всегда остаётся за экспертами. Собственно, именно так — как **пространство возможных выборов** — следует рассматривать всё нижеследующее.

Блок «учащиеся»

Ребёнок, его жизнь и развитие в школе — это центральная, определяющая «сфера интересов» ГЭО и одновременно самая сложная и неисчерпаемая.

Существует множество подходов к выделению и описанию наиболее значимых качеств ребёнка. Для гуманитарной экспертизы важны прежде всего три предметные области:

- Психическое здоровье и личностная зрелость.
- Нравственная зрелость.
- Гражданская зрелость и социокультурная компетентность.

Психическое здоровье и личностная зрелость

Эта проблема составляет сердцевину ГЭО, поэтому остановимся на ней подробнее.

Психическое здоровье ребёнка — отсутствие психических отклонений и полноценное развитие основных психических функций — это минимально необходимый («нулевой») уровень ГЭО. С ответа на вопрос — не представляет ли данная ситуация угрозу для здоровья и полноценного функционирования человека — должна **начинаться** любая гуманитарная экспертиза, а особенно экспертиза образования. К сожалению, есть много шансов, что ответ будет неутешителен: если в дошкольных учреждениях здоровье детей хотя бы не ухудшается (но и не улучшается, несмотря на то что потребность в этом очень острая), то по данным специальных обследований учащихся отечественных школ, общее состояние их здоровья (в том числе — психического) за период школьного обучения снижается в несколько раз (*Стеркина, 1996*)! Задача экспертизы здесь, как и в других случаях, — не только зафиксировать проблемы, но и вскрыть их причины, а также наметить пути решения.

Только уровнем психического здоровья ГЭО не ограничивается. Ещё более важный и сложный уровень гуманитарного исследования — здоровье личностное (или «психологическое», как предлагают некоторые авторы, — см.: *Практическая психология...*, 1997), существование и развитие человека (ребёнка) как личности, что, собственно, и является стержнем

«человеческого в человеке».

Подходы к трактовке этих вопросов различны. В отечественной психологии одна из наиболее интересных попыток описать «критерии нормального развития» личности принадлежит Б.С. Братусю. С его точки зрения, условиями и одновременно критериями этого развития являются:

отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода «человек» (центральное системообразующее отношение);

способность к децентрации, самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения;

творческий, целетворящий характер жизнедеятельности;

потребность в позитивной свободе;

способность к свободному волепроявлению;

возможность самопроектирования будущего;

вера в осуществимость намеченного;

внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлым и будущими поколениями;

стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни (*Братусь Б.С.*, 1988).

В последнее время активно разрабатывается концепция «психологического здоровья» (И.В. Дубровина и др.). Авторы исходят из того, что «если термин «психическое здоровье» имеет... отношение прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить, соответственно, психологический аспект проблемы... здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов» (*Практическая психология...*, 1997). Ещё раньше сходные идеи были среди основополагающих при осуществлении «гуманистической революции в психологии» 70-х годов. Широкое распространение получили концепции «здоровой личности» А. Маслоу и «полноценно-функционирующей личности» К.Роджерса, разработанные в русле гуманистической психологии.

Ключевой вопрос состоит в том, что именно считать признаками личностного здоровья, в чём именно проявляется здоровое, полноценное развитие личности (личностный рост). На этот вопрос каждый автор отвечает по-своему. В основу предлагаемой концепции ГЭО легли положения личностно-центрированного подхода Карла Роджерса, в первую очередь — его концепция **личностного роста** (ЛР). ЛР — это не усвоение каких-либо знаний (включая и этические); не освоение какой-либо деятельности и уж тем более — «общественно полезной»; не формирование устойчивой «системы ценностных ориентаций»; не «присвоение ребёнком общественной человеческой сущности»; не формирование «активной жизненной позиции»; не развитие «способности созидать новые формы общественной жизни»; не освоение «образа идеального взрослого».

Каждое из перечисленных направлений изменения человека имеет определённый позитивный смысл. Но в контексте обсуждаемой проблемы важно то, что акцентирование развивающих усилий в этих направлениях часто ведёт к **подмене** развития личности формированием качеств, важных и нужных, но — с точки зрения тех или иных внешних, **внеличностных критериев**.

Гуманитарная экспертиза образования

Главный психологический смысл личностного роста — **освобождение, обретение себя** и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие всех основных личностных атрибутов. А взаимодействие личности с собственным целостным внутренним миром не менее (а во многих отношениях — более) значимо, нежели с миром внешним. Принципиально важным является и признание и уважение другими людьми моего внутреннего мира, моей глубинной сущности.

Личностный рост не тождествен продвижению человека по «лестнице возрастов»; это сложный многоаспектный процесс, следующий своей внутренней логике и имеющий всегда

индивидуально-своеобразную траекторию. Есть основания говорить лишь об **«основном законе личностного роста»**, который можно сформулировать так: если есть необходимые условия, то в человеке актуализируется процесс саморазвития, естественным следствием которого будут **изменения** в направлении его личностной зрелости. Иными словами, именно эти изменения — их содержание, направленность, динамика — свидетельствуют о процессе ЛР и могут выступать в качестве **критериев ЛР**. При полноценном ЛР эти изменения затрагивают взаимоотношения личности как с внутренним миром (интраперсональность), так и с внешним (интерперсональность).

Интраперсональные критерии ЛР

1. Принятие себя.

Это означает признание себя и безусловную любовь к себе такому, каков я есть, отношение к себе как «личности, достойной уважения, способной к самостоятельному выбору» (Роджерс, 1993), вера в себя и свои возможности, доверие собственной природе. Последнее следует подчеркнуть особо, так как в данном случае доверие к себе не означает лишь веру в возможности сознательного Я (тем более — лишь в силу своего интеллекта), но также понимание того, что «цельный организм может быть — и часто является — мудрее, чем его сознание» (Роджерс, 1994).

2. Открытость внутреннему опыту переживаний.

«Опыт переживаний» — одно из центральных понятий в гуманистической психологии, используемое для обозначения сложного непрерывного процесса («потока») субъективного переживания событий внутреннего мира (включающих и отражение событий мира внешнего). Чем более сильной и зрелой является личность — тем более она свободна от искажающего влияния защит и тем более способна прислушаться к этой внутренней реальности, отнестись к ней как к достойной доверия и «жить настоящим», опираясь на реальные желания и переживания.

3. Понимание себя.

Как можно более точное, полное и глубокое представление о себе и своём актуальном состоянии (включая реальные переживания, желания, мысли и т.д.); способность увидеть и услышать себя подлинного, сквозь наслоения «масок», ролей и защит; адекватная и гибкая Я-концепция, чувствительная к актуальным изменениям и ассимилирующая новый опыт, сближение Я-реального и Я-идеального — вот основные тенденции ЛР по этому критерию.

4. Ответственная свобода.

Во взаимоотношениях с самим собой это означает прежде всего ответственность за осуществление своей жизни именно как своей, осознание и принятие своей свободы и субъектности (своего, как говорил М.М. Бахтин, «не-алиби-в-бытии»). Это также означает «внутренний локус оценивания» — ответственность за выбор ценностей и вынесение собственных оценок, независимость от давления внешних оценок. И наконец, это ответственность за актуализацию своей индивидуальности и самобытности, за то, чтобы остаться верным себе.

5. Целостность.

Важнейшее направление личностного роста — усиление и расширение интегрированности и взаимосвязанности всех аспектов жизни человека, а особенно — целостности внутреннего мира и самой личности. Точнее было бы говорить о **сохранении и защите** целостности, которой человек обладает изначально, — как подчёркивал К. Роджерс, с самого начала «младенец... является интегрированным и целостным организмом, постепенно индивидуализирующимся...» (Тиллих, Роджерс, 1994). Проблема заключается в том, чтобы неизбежно нарастающая индивидуализированность и дифференцированность не привела к утрате внутреннего единства человека, к потере конгруэнтности, к разрывам или диспропорциям (например, между интеллектом и чувствами, Я-реальным и Я-идеальным и вообще между Личностью и Организмом). Целостность и конгруэнтность — это неременное условие эффективной регуляции жизни человека.

6. Динамичность.

Внутриличностное единство и согласованность не означает косности и завершённости. Наоборот, личность существует в постоянном, непрерывном процессе изменений. В этом смысле зрелая личность — это непременно становящаяся личность, а рост личности — способ её существования. Поэтому важнейший критерий ЛР — динамичность, гибкость, открытость изменениям и способность, сохраняя свою идентичность, развиваться через разрешение актуальных противоречий и проблем и постоянно «быть в процессе» — «... скорее быть процессом зарождающихся возможностей, чем превратиться в какую-то застывшую цель» (Роджерс, 1994).

Интерперсональные критерии ЛР

7. Принятие других.

В интерперсональном направлении ЛР проявляется прежде всего в динамике отношений к другим людям. Личность становится тем более зрелой, чем в большей мере она способна к принятию других людей такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценностью и к доверию им. А это, в свою очередь, связано с «основополагающим доверием к человеческой природе» и чувством глубинной сущностной общности между людьми.

8. Понимание других.

Зрелая личность отличается способностью к адекватному, свободному от предрассудков и стереотипов, полному и дифференцированному восприятию окружающей действительности вообще и в особенности — других людей. Важнейший критерий ЛР — готовность вступать в межличностный контакт на основе глубокого и тонкого взаимопонимания и сопереживания (эмпатии).

9. Социализированность.

ЛР ведёт ко всё более эффективному проявлению фундаментального стремления человека к конструктивным социальным взаимоотношениям. Человек в контактах с другими становится всё более открытым и естественным, более реалистичным, гибким, способным компетентно разрешать межличностные противоречия и «жить с другими в максимально возможной гармонии» (*The Carl Rogers...*, 1989).

10. Творческая адаптивность.

Важнейшее качество зрелой личности — готовность смело и открыто встречать жизненные проблемы и справляться с ними, не упрощая, а проявляя «творческую адаптацию к новизне конкретного момента» (там же) и «умение выразить и использовать все потенциальные внутренние возможности» (Роджерс, 1994).

Естественно, изменения в каждом из этих направлений ЛР происходят (если происходят) в соответствии со своими специфическими закономерностями. В то же время, это — процесс целостный, взаимосвязанный и рост в одном «личностном измерении» способствует продвижению в других. Поэтому важны не столько конкретные величины «достижений» по каждому критерию, сколько сам факт движения в этих направлениях, **включение в процесс открытия и обретения себя. Это даёт возможность человеку строить свой Жизненный Мир и становиться всё более свободным и ответственным, аутентичным и неповторимым, дружелюбным и открытым, сильным и творческим и, в конечном итоге, более зрелым и способным воспринимать Мир (внешний и внутренний) не как угрозу, а как ВЫЗОВ ЖИЗНИ и одновременно — ПРИЗЫВ К ЖИЗНИ...**

Перечисленные десять «критериев личностного роста» составляют **основу изучения личностной зрелости в рамках ГЭО и могут считаться базовыми гуманитарными критериями.**

Нравственная зрелость

Во многих отношениях нравственная зрелость непосредственно взаимосвязана с личностной. Однако с гуманитарной точки зрения вопросам нравственности принято придавать особое значение. Анализ образования будет неполным, если не понять, что и как происходит с

ребёнком в этической плоскости: какие ценности, нормы, законы человеческих взаимоотношений он предпочитает и почему, а главное — в каком направлении меняются эти ценностные ориентации под влиянием его пребывания в школе.

В отечественной науке проблема нравственного развития и его критериев всегда активно изучалась, но в основном с идеологизированных позиций. Наиболее глубоко, подробно (и специально для образования) вопросы нравственного (морального) развития ребёнка разработаны в концепции Л.Кольберга. Важное достоинство его подхода состоит в чётком выделении основных этапов (уровней и ступеней) морального развития и разработке системы критериев и методов их изучения, а также в наличии педагогической концепции морального развития (см.: *Kohlberg, 1984; Kuhmekker, 1991; Пауэр и др., 1992* и др.). Одна из центральных идей концепции Л.Кольберга состоит в том, что уровень морального развития определяется **не только полнотой познания тех или иных «моральных правил» и степенью освоения соответствующего этим правилам поведения, но в первую очередь — мерой личного принятия моральных норм как ценностей и мотивами этого принятия.** Соответственно были выделены три уровня морального развития, подразделённых на шесть ступеней:

I. Доморальный уровень:

ориентация на покорность и избегание наказаний (1);

наивный гедонизм (ориентация на индивидуальные сиюминутные интересы и наслаждения) (2).

II. Уровень конформной морали:

ориентация на сохранение хороших взаимоотношений (мораль «хорошего мальчика») (3);

ориентация на поддержание авторитета (4).

III. Уровень совести и высоких нравственных принципов:

ориентация на общественный договор (5);

ориентация на индивидуальные принципы совести и справедливость (6).

Близки к этой концепции и могут быть полезны при проведении ГЭО взгляды Снайдеров на развитие совести и «культуры справедливости» у детей (*Снайдер, Снайдер, 1995*), а также другие подходы к становлению ценностных ориентации, личностных смыслов, правового самосознания и т.п.

Гражданская зрелость и социокультурная компетентность

Эта предметная область ГЭО, весьма обширная и разнородная, объединяет пёстрый букет различных способностей, качеств и особенностей человека как гражданина и участника социальной жизни. Важно только учесть, что гуманитарная экспертиза рассматривает эти вопросы не с точки зрения того, насколько хорошо человек приспособился к обществу и соответствует его требованиям, а в определённом смысле наоборот — **в какой мере человек способен не потеряться в социуме и не быть им подавленным, насколько может и готов жить среди людей, свободно, активно и полноценно реализуя себя и не нарушая при этом интересы других.**

Очевидно, что многие качества гражданской зрелости и социокультурной компетентности являются общими с предыдущими блоками или теснейшим образом с ними связаны. Из более специфических для данной группы качеств наибольшее внимание при проведении ГЭО необходимо уделить следующим.

Гражданская грамотность. Этим термином принято обозначать комплекс базовых способностей, необходимых для участия в «демократическом образе жизни», таких, как готовность адекватно участвовать в демократических процедурах, критически мыслить, действовать в условиях плюрализма, прислушиваться к другим и помогать им и др. (*Новые ценности образования...*, 1995). Следует обратить внимание: для гуманитарной экспертизы значимо не развитие теоретического мышления вообще, на что делается упор в нашей школе, а именно способности критически мыслить, то есть подвергать суждения сомнению, сравнивать аргументы, строить контраргументы, выдвигать и проверять гипотезы, обновлять свои

взгляды с учётом новых фактов и т.д.

Правовая культура. Сюда входит не только знание и уважение правовых основ общественной жизни, но и понимание права как важнейшего механизма регулирования социальных и межличностных отношений собственно человеческим способом, готовность и компетентность жить и работать в правовом поле.

Сотрудничество и ненасилие. Способность к конструктивному сотрудничеству, договору и ненасильственным способам разрешения проблем и конфликтов — одно из фундаментальных проявлений «человеческого в человеке» и потому является предметом обязательного изучения в ГЭО. Если школа действительно стремится «готовить к жизни» ребёнка, то лучшее, что она может для этого сделать, — это помочь ребёнку освоить способность к мирному сосуществованию с людьми, в том числе — и с теми, кто не согласен и даже противодействует.

У истоков этой способности лежит «установка, которую можно назвать любовью к каждому человеку или уважением к каждому человеческому существу. Если я считаю, что каждый человек достоин уважения и любви, то я считаю, что он достоин уважения и любви также и в том случае, когда он выступает против меня» (*Гжегорчик*, 1992). К этой установке, естественно, необходимо прибавить практические навыки кооперативного поведения, ведения переговоров, разрешения проблемных ситуаций.

Межкультурная компетентность и терпимость к различиям (толерантность). Способность понять представителей другой национальности, другой культуры и вступить с ними в диалог, отказаться от предрассудков, предвзятости, нетерпимости в отношении людей иных политических или религиозных убеждений, способность уважать любую индивидуальность (в том числе и свою собственную) — эти качества необходимы для полноценного существования человека в современном мире.

В последнее время ЮНЕСКО активно выступает за обязательное включение в школьные программы воспитания в духе терпимости (*Терпимость...*, 1994). При проведении ГЭО целесообразно использовать разработанные симптомы проявления как терпимости, так и нетерпимости. Например, нетерпимость проявляется прежде всего в оскорблениях, насмешках, использовании групповых стереотипов и предубеждений, «охоте за ведьмами» (обвинения и притеснения «чужаков»), дискриминации, остракизме, социальном отторжении и др.

Коммуникативная компетентность. Способности к общению и межличностному взаимодействию можно рассматривать как минимальный, но совершенно необходимый уровень социальной компетентности. Сюда входят элементарные коммуникативные умения (вступать в контакт, высказывать свою точку зрения, слушать и понимать точку зрения собеседника, вести дискуссию и т.д.), а также готовность решать коммуникативные задачи, адекватно вести себя в различных социальных ситуациях и т.д. В качестве ориентира при проведении ГЭО можно использовать «модель социального поведения» А.П.Гольдштейна, в которой описаны основные «социальные умения, необходимые для нормальной жизни», объединённые в 5 групп (*Хломов Д.Н.* и др., 1993):

Начальные навыки — простейшие умения, которые позволяют человеку вступать в контакт с другими людьми.

Самовыражение в общении — умение выразить свои переживания и передать информацию другому человеку.

Реагирование на высказывания собеседника и его переживания.

Навыки планирования общения и подготовки к нему.

Умение вести себя продуктивно в конфликтных ситуациях и избегать разрушения отношений.

Поведенческими аспектами анализ коммуникативной компетентности не исчерпывается; более глубокий уровень изучения предполагает выявление её внутриличностных оснований — например, **направленности личности в общении** (см. подробнее *Братченко*, 1997). В ряде случаев ценные для ГЭО результаты может дать **социально-психологическое** исследование учащихся, например, изучение класса как «социального организма». При этом можно

ориентироваться на три основные группы его социально-психологических характеристик: групповые нормы, групповые структуры и групповые отношения (*Ингенкамп*, 1991).

Если результаты по этому «блоку» ГЭО будут в целом позитивные, то вполне возможно, что детальное обследование других аспектов и не потребуется. Если ребёнку живётся хорошо и перспективы его развития обнадеживающие, то для гуманитарной экспертизы не так важны конкретные обстоятельства этого благополучия. Другое дело, если у детей выявлены проблемы...

В заключение раздела ещё два замечания. При описании этой части предмета ГЭО не затрагивались принципиально важные вопросы, связанные с учётом **возрастных особенностей** детей. Это очень сложная проблема, большинство гуманитарных аспектов которой пока не имеет удовлетворительного решения. На данном этапе предложенная концепция ГЭО наиболее адекватна для исследования подростков и старших школьников; для других возрастов требуется довольно существенная её переработка (прежде всего — в отношении конкретизации критериев и методов их исследования).

Кроме того, во многих ситуациях важно увидеть не только позитивное, но и **негативное влияние** школы на различные аспекты социального и личностного развития учащихся. Но в ГЭО суть изучения «негатива» не в том, чтобы «снизить оценку», а в том, что «выявление способов, какими было деконструировано духовное пространство, может прояснить подходы, направления и способы его реконструкции» (*Гуманитарная экспертиза...*, 1992).

Реальное (хотя, естественно, и непреднамеренное) влияние школы зачастую состоит, кроме всего прочего, в приобретении детьми «опыта недоверия, даже презрения» со стороны взрослых, в развитии у ребёнка способностей «делать присутствующий вид», «хитрить», «быть средним» и т.д. — «тысячи компетенций, приобретённых благодаря длительным специфическим отношениям в школьной среде» (*Мониторинг...*, 1998). Вскрытие и анализ этих проблем — одна из задач ГЭО.

(Продолжение в следующем номере журнала.)