

Антропологический подход в определении понятия и критериев качества образования

М. Р. Битянова

Понятие качества образования

Словосочетание «качество образования» по частоте и разнообразию ситуаций использования стоит на одном из первых мест в текстах психолого-педагогических статей, методических рекомендаций, постановлений, названий научно-практических конференций и семинаров и т.д. Качеством не довольны, его повышают и контролируют, им управляют, за него по-прежнему идет серьезная борьба... Меньше всего качество определяют. По этой причине то, за что борется конкретный педагогический коллектив или целый регион, за что он радеет и чем обеспокоен, на деле может оказаться банальным процентом успевающих на «4» и «5», набором организационно-управленческих характеристик образовательного процесса, сложнейшим интегративным показателем психологического благополучия и так далее, и тому подобное.

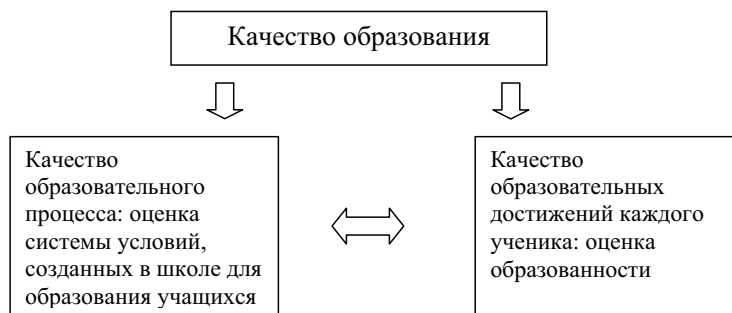
Этой разногласиице есть вполне понятное объяснение: качество — вторичное понятие. В самом общем виде качество образования можно определить через понятие «соответствие» как совокупность характеристик и свойств, которые определяют соответствие (адекватность) системы образования принятым требованиям, социальным нормам и обязательным стандартам. То есть, качество обретает конкретное вы-

ражение только в рамках определенных требований к образованию. Оно вторично по отношению к целям той или иной системы и способам достижения целей. Если говорить об образовании, то показатели качества (сам разговор об этих показателях) обретают смысл только при наличии ответов на два следующих вопроса: «Что (какого ученика) хотели получить? Как при этом организовывали образовательный процесс?». Ответ на первый вопрос даст нам представление о том, в чем, в каких показателях и единицах можно определять образованность ученика — оценках или баллах, социальных достижениях, показателях психологического развития, уровнях сформированности общеучебных умений и навыков, как-то иначе. Ответ на второй вопрос позволит нам оценить качество процесса — его логичность, адекватность возрасту, экологичность, эмоциональную комфортность и т.д. А сравнение между собой характеристик процесса и результата даст еще один показатель качества — их взаимосоответствие.

Итак, каковы цели — таковы и показатели качества. В них фиксируются эталонные достижения учеников (соответствие целям), а также характеристики образовательного процесса, являющиеся условием достижения поставленных целей. В целом мы получаем следующую схему:



Марина Ростиславовна Битянова
Кандидат психологических наук,
профессор кафедры дифференциальной
психологии МГППУ, директор Центра
психологического сопровождения
образования «ТОЧКА ПСИ» (Москва).



Представляется, что эта незамысловатая схема позволяет достаточно четко определить ситуацию, в рамках которой выработка критериев качества образования не составляет особых проблем. Эта такая ситуация, при которой у разработчика критериев есть:

- четкое представление о том, что такое образование;
- в соответствии с данным представлением о сущности образования сформулированы эталонные показатели образованности ученика;
- заданы конкретные требования к образовательному процессу, ориентированному на достижение эталонных результатов.

Если мы обратимся к тем документам, которые обеспечивают деятельность системы образования в России на государственном уровне, мы увидим определенное соответствие описанной выше логике.

Определение понятия «образование» дано в Законе РФ «Об образовании». Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом. Статья 7 Закона фиксирует понятие «государственные образовательные стандарты». Эти стандарты (касающиеся в данном случае школьного образования) подробно раскрываются в соответствующем документе (см. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. — М. 2004. — 221 с.). В новом варианте государственных образовательных стандартов (федераль-

ный компонент) показатели качества образованности ученика сгруппированы в 2 большие группы:

I группа — показатели качества усвоения предметных знаний и сформированности учебных умений (это стандартные показатели, которые фиксируют, сколько единиц информации и сколько тактов конкретных предметных действий усвоил и может выдать «на гора» в ситуации проверки учащихся);

II группа — показатели сформированности общеучебных умений и навыков (эти навыки фиксируются не для конкретных предметов, а для определенной ступени обучения (можно сказать, возрастной группы) и во многом отражают такой интегративный показатель образованности как «умение учиться»). Заметим, что большинство показателей II-й группы являются чисто описательными и не подлежат оценке в процессе итоговой аттестации учащихся.

Третий документ государственного уровня, имеющий непосредственное отношение к определению качества образования — «Требования к оснащению образовательного процесса в соответствии с содержательным наполнением учебных предметов Федерального компонента государственного стандарта общего образования». В нем, а также методических письмах о преподавании конкретных дисциплин зафиксированы в общем виде процессуальные и дидактические требования, призванные обеспечить решение задач образования (конкретно, достижение стандартов на уровне знаний и ОУУНов).

Итак, образование есть процесс достижения фиксированного уровня предметных знаний и формирования рекомендованных учебных умений в специально организованной образовательной ситуации. Возможно, этого достаточно для обеспечения общего подхода к образованию в большой и очень разной стране, но явно недостаточно для создания целостного, осмысленного, содержательно и ценностно наполненного образовательного процесса в конкретном

образовательном учреждении. Для него понятие «качество образования» должно наполняться более тонкими смыслами, иначе почти неизбежно школа из живого существа превращается в формально устроенный механизм по обеспечению образовательного стандарта. Именно на этом уровне осмысления понятия качества образования и его реализации в практике существуют и развиваются различные образовательные подходы и стратегии: система развивающего обучения Эльконина-Давыдова, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход к обучению Якиманской, школа мыследеятельностной педагогики Громыко и др. В этой статье мы хотим предложить вниманию читателей общие положения антропологического подхода к образованию как основы для разработки показателей качества образования.

Антропологический подход в образовании: общие положения

Двадцатый век породил диаметрально противоположные смыслы для толкования сущности процесса образования:

- как «искусства обманывать насчет происхождения, обманчиво скрывать унаследованное душой и телом плебейство» (Ф. Ницше);
- как «отклонения от целого, попытки втиснуть новых учеников в общество людей, уже потерпевших неудачу» (А. Менегетти);
- как знакомства «молодого человека с лучшей частью человеческого наследия» (Э. Фромм);
- как процесса питания «души и сердца ребенка всеми лучшими, высшими, возвышающими, одухотворяющими» образами (Ш.А. Амонашвили).

Слово «образование» охватывает следующие семантические поля: а) процесс создания, порождения чего-то нового, б) формирование чего-либо согласно заданному образцу, в) нечто структурно сложное. Все эти значения сегодня в ходу.

Так, в процессе образования идет **формирование** нового типа людей — Человека культурного, образованного. И внешне, и, что важнее, внутренне этот тип людей отличается от прочих тем информационным, ценностным содержанием, которым он овладел и продолжает овладевать. Человек культурный формируется образованием.

У этого процесса есть определенные, внешне заданные цели. Отбор содержания и форм образования происходит в соответствии с этой целью. И цель эта связана с человеком, теми качествами и способностями, которые в нем предпочтительно сформировать. В образовании всегда есть эталон, образец Человека образованного, в соответствии с которым разворачивается процесс и оцениваются его результаты.

Образование — это самое главное понятие по отношению к ребенку, приходящему в школу или уже покидающему ее. Образование — это то, что с ним происходит и то, чем он становится. Образование — это процесс, в который его включили на входе и его личное состояние на выходе. Конечно, мы чаще говорим «ребенок учится» или «ребенок воспитывается» в школе. Но правильнее говорить, хотя это может быть пока немного непривычно, «ребенок образовывается», то есть формируется по образу и подобию того образца Человека образованного, который взрослые заложили в содержание и формы его школьной жизни — урок, перемену, кружок, общешкольный праздник, классный час, экскурсию и т.д.

Сегодня в педагогической профессии параллельно сосуществуют три принципиально различных способа бытия и, соответственно, три возможности строить педагогические процессы и педагогическую деятельность: парадигма традиции, технократическая и гуманитарная парадигмы. Доминируют «знаниевый» и антропологический подходы к пониманию сути педагогической деятельности.

Для педагога, живущего в рамках **«знаниевого» подхода**, основные ценности и смыслы педагогической деятельности помещены вовне. Профессиональной ценностью становится объективное, точное знание и четкие правила его передачи ученику. Для учителей такого типа во все времена был актуален девиз «знание — сила», а любой результат процесса обучения или воспитания может быть оценен в системе «да — нет», «знает — не знает», «воспитан — не воспитан», «владеет навыком — не владеет». При этом оценка качества знаний

(поведения) переносится и на личность. В данном подходе всегда предполагается существование некоего внешнего, объективно заданного эталона (нормы, стандарта), по которому сверяется уровень обученности, воспитанности, профессиональной подготовки.

Многообразными могут быть методики: от репродуктивных до интерактивных. Суть остается та же: задачей педагога, либо автора обучающей программы становятся нахождение и передача алгоритма, позволяющего «завести» эталонное содержание в сознание и поведение ученика и обеспечить как можно более полное и точное его воспроизведение.

Обучение в рамках «знаниевого» подхода ведется по принципу «черного ящика», и педагогу, в конечном счете, оказывается интересен лишь вход и выход информации. Физиологическая, психологическая, нравственная цена, которую платит ученик за усвоение; моменты деформации разума, души — все это для него не столь значительно, а иногда просто непонятно и чуждо. Важнее всего результат, который, кстати, в силу исходных установок, почти всегда добросовестно достигается, ибо в нем, формальных его показателях, в соответствии норме, стандарту — сила учителя и ученика.

По мере стремления человечества в ходе воспитания и обучения проникнуть в глубины субъективного мира формировался **гуманитарный, антропологический подход**, где основной профессионально-педагогической ценностью становится определенный человек — его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания. В этом великий смысл образования как процесса культурологического: «образовать человека — значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнестроительству» (Е.В. Бондаревская). Есть и не менее важный гуманитарный, антропологический смысл: образование суть обретение человеком *своего* образа — неповторимой индивидуальности, творческого начала: «формы вещей, неразличимые во тьме ночи, становятся зримыми и отчетливо являют себя при свете дня. Точно так же образование вылепливает и высвечивает образ этого человека и делает отчетливо зримым его уникальную непохожесть и отличенность от всех иных и всего иного» (М. Тищенко).

Педагогический процесс в гуманитарном варианте богат импровизациями, построен по принципу диалога (полилога). Здесь не может быть однозначной нормативной истины, она всегда мно-

жественна. В связи с этим и результат информационного общения (обмена) оценивается в системе «да — да». Такой подход дает эффект расширения содержания, изначально предложенного педагогом за счет пересечения субъективных миров его участников.

Одна из основных идей гуманитарного подхода — ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка. Это значит, что в гуманитарном пространстве учителю интересен любой ученик, каждый воспитанник, поскольку здесь важны не только и не столько конкретное знание (качество опыта), но, в первую очередь, путь к нему, отношение, оценочное суждение. В этом режиме становится возможным Обучение, когда оба учатся: и ученик, и учитель. За счет этого в учебно-воспитательном процессе складываются субъект-субъектные отношения, а основной задачей педагога становится обеспечение свободы диалога. Скорость и успешность обучения в такой системе зависит от уровня коммуникативной культуры, от индивидуальных способностей ученика и учителя проникнуть в суть познавательной или жизненной проблемы, предлагаемой «другой» стороной. Существовая в антропологическом подходе, педагог получает возможность все время обогащаться в профессиональном общении с учеником. Для него будут характерны диалоговые, игротехнические, проективные, исследовательские технологии, где используются языки естественного общения людей. В логике антропологического подхода возникает естественная возможность работы подрастающего человека со своими недостатками и проблемами в развитии, связанная с потребностью выхода за свои пределы.

В поисках философско-антропологической основы построения образовательного процесса мы можем опираться как на отечественные, так и на зарубежные идеи и разработки. К.Д. Ушинский — создатель самой идеи педагогической антропологии, целостной науки о человеке в контексте его воспитания и саморазвития. К сожалению, в нашей стране его идеи долгое время не имели развития. Его имя снова зазвучало для нас только в последние годы в трудах и психологов, и педагогов.

Зарубежная философия образования за последние сто с небольшим лет прошла серьезный путь развития, и сегодня мы, разрабатывая ценностно-целевые основания своей деятельности, можем опираться на накопленные ею представления. Представим в виде тезисов представления, наиболее значимые для нас:

1. Одно из самых существенных свойств Человека — его принципиальная незавершенность. Человек — существо, превосходящее само себя и мир, принципиально незавершенное, открытое для мира, для возможностей действия, способное и вынуждаемое делать выбор (М. Шелер).

2. Образование есть неотъемлемый признак самого бытия человека, направленный и изнутри мотивированный процесс становления и самостановления человека (Г. Ноль, О. Больнов).

3. Человек не может быть полноценно описан и понят вне таких категорий и понятий как «жизнь», «свобода», «смысл», «совесть», «достоинство», «творчество», «риск», «трагедия», «кризис», «событие» и др. (В. Слободчиков)

4. Конкретные условия и механизмы воспитания могут быть адекватно описаны только с позиций «детоцентризма» (при понимании ребенка в контексте целей и смыслов его существования, его психологической и биологической природы).

5. Процесс воспитания имеет принципиально диалогическую природу, он построен на встрече «Я» и «Другого» (М. Бубер).

6. Детство — самоценный период человеческой жизни, ключ в понимании природы человека (К. Ушинский).

В рамках антропологической парадигмы понятия образования и сущности Человека рассматриваются в неразрывной связи. Педагогическая антропология задает нам общие принципы понимания самого назначения образования. *Образование* — социально-культурный механизм целенаправленного развития и формирования человеческого качества на основе систематизированного в содержательном и процессуальном отношении воспитания и обучения (Колесникова, 2001). *Основное содержание образования* — компетенции и способности Человека, формируемые в процессе обучения и социализации. Знания — «строительный материал», средство развития человека. Выбор учебного материала вторичен по отношению к задачам развития ребенка (возрастным, индивидуальным). *Педагогическая деятельность* — это деятельность по созданию условий саморазвития, самообразования людей, по обеспечению для них пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия (Слободчиков, Исаев, 1995).

Задачи развития человека как основа образовательного процесса

Из определений и всего предшест-

вующего разговора мы видим, что центральным понятием, характеризующим антропологически ориентированное образование, является понятие развития.

Образование и заключается по сути дела в том, что идет процесс целенаправленного развития, который приводит к определенному результату — становлению человека, обретению им культурно-значимых качеств, способностей и возможностей. Эти способности (они, а не сами по себе знания, обретаемые в процессе обучения!) позволяют ему стать субъектом культуры, человеческих отношений, носителем исключительно человеческих возможностей — рефлексии, самосознания, способности к диалогу и проектировочной деятельности и т.д.

Слово «развитие» — древнеримское по происхождению; первоначально оно означало развертывание свитка при чтении: все, что уже написано в книге, разворачивается затем в сознании читающего. Похожее толкование словосочетания «развитие мысли» мы находим у М.Т. Цицерона: то, что было свернуто в сознании говорящего, разворачивается через его речь перед слушателями.

В настоящее время понятие «развитие» стало естественной и неотъемлемой частью мировоззрения человека. Оно применяется для характеристики самых разных процессов в живой и неживой природе: развитие Земли, Вселенной, природы, языка, страны, подходов к пониманию чего-либо, наконец, самого Человека. Понятие, которому на самом деле чуть больше 200 лет, сегодня — одно из ключевых в культуре.

Для нас важно развести 3 вида развития с точки зрения причин, его обуславливающих (по В. Слободчикову). *Становление* — естественная временная последовательность ступеней, периодов, стадий. Такое развитие есть движение от некоторой причины, запускающей (поддерживающей) изменения и до закономерных следствий. Возрастное развитие, особенно, в период от младенчества до юности, имеет довольно устойчивые и четкие характеристики становления. Есть закономерные этапы физического, психофизиологического, умственного и эмоционально-волевого развития. Для данного этапа цивилизации характерны и определенные закономерности становления собственно личности человека. *Формирование* — процесс изменения деятельности, способов и средств развития, имеющихся в распоряжении человека. Это движение от имеющегося социокультурного образца к его внутреннему

присвоению. Процессы и закономерности формирования — сердцевина всего образования. Это то содержание, которое мы хотим с помощью педагогических средств «переложить» из внешнего культурного окружения ребенка в его внутренний мир. *Преобразование* — процесс саморазвития, движения человека по целям, ценностям и смыслам своего существования. Преобразование присоединяется к процессам становления и формирования на определенных этапах развития, а к подростковому и юношескому возрасту становится (должно становиться!) доминирующим. Само по себе это не происходит, так как способность к саморазвитию должна быть выращена в человеке, в том числе — в процессе формирования.

Таким образом, развитие ребенка — сложный процесс, который в тех или иных пропорциях содержит в себе становление, формирование и саморазвитие.

Для антропологической педагогики центральным понятием, определяющим и содержание, и форму педагогической работы, является понятие «задачи развития».

Р. Хавиггерст дает следующее определение понятию «задача развития»: *это задача, которая лежит на полпути между требованиями общества и потребностями индивида*. Успешное и своевременное решение такой задачи делает человека счастливым и облегчает решение задач развития последующих возрастов. Неуспех в решении задач развития ведет к ощущению несчастья, к общественному осуждению и сложностям в решении будущих задач развития.

Для нас важны две различных, но взаимосвязанных между собой составляющих этого понятия. С одной стороны, задачи развития — это то, что имеет отношение к самому ребенку, процессам его становления и формирования на определенном возрастном этапе. Задачи развития, а затем и саморазвития связаны с самой логикой движения ребенка от одной социокультурной ситуации к другой, от одного физиологического возраста к другому, с ведущей деятельностью, системой отношений с другими людьми, а с определенного момента — собственными ценностями и смыслами жизни.

С другой стороны, задачи развития — это то, что предлагается взрослыми (в нашем случае — педагогами, образовательной средой школы) для усвоения, переработки и превращения в то самое внутреннее содержание, о котором мы говорили ранее.

Задачи развития — это то образовательное содержание, которое предлагает антропологически ориентированная школа ребенку определенного возраста, обладающему теми и иными индивидуальными особенностями. Это содержание может «упаковываться» в урок и его предметное содержание, внеурочное мероприятие, оформление образовательной среды, формы общения взрослых с учащимися и учащих между собой... Однако за каждой формой, содержанием и методикой каждого урока учитель (и любой другой специалист школы) видит задачу развития, удерживает ту развивающую цель, ради которой все это было придумано и воплощено.

Задачи развития рождаются при слиянии (или сложном переплетении) трех источников:

- задачи формирования тех важнейших человеческих качеств и способностей, ради которых и существует образование;
- задачи возрастного развития, вытекающие из внутренней логики становления психики человека на данном этапе и требований социокультурной ситуации, в которой здесь и сейчас живет ребенок;
- индивидуальные задачи данного ребенка, связанные с его индивидуальными особенностями и возможностями.

Социокультурные задачи развития ребенка в процессе образования — это те важнейшие человеческие способности и качества, умения и обретенные возможности, которые являются результатом образования. Обретение их делает индивида рода «человек» частью культуры, общества, субъектом развития человеческой цивилизации и саморазвития. На уровне метафоры мы назвали их «струнами» развития в процессе образования. Их семь, как в классической концертной гитаре (как известно, такая гитара, если струны настроены и выполнены из благородного материала, необыкновенно гармонична в своем звучании).

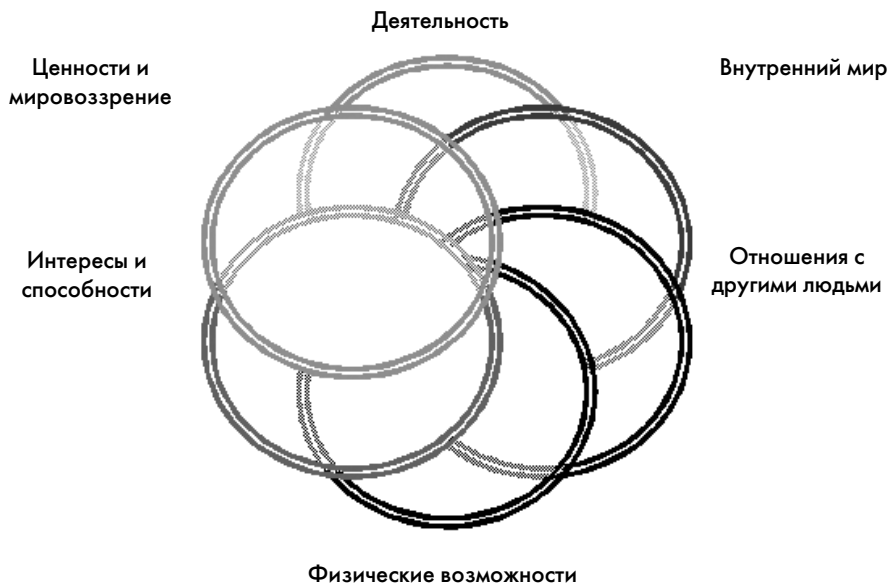
В антропологическом подходе можно говорить о следующих «струнах» или социокультурных задачах развития человека в процессе образования:

Справа от «струн» — эталонный антропологический портрет человека, освоившего в процессе образования основное содержание социокультурного развития, ставшего носителем значимых для дальнейшей жизни и саморазвития человеческих способностей. Этот эталонный портрет, несомненно, должен входить важной составной частью в портрет выпускника школы, ориентированной на гуманистические принципы образования.

«Струны» — это социокультурное содержание образования на всех его этапах: от дошкольного до старшего школьного возраста. Естественно, что в каждый возрастной период они накладываются на особенности и специфические задачи возраста и обретают свои черты. Они не уходят, не растворяются в возрастных задачах, они обретают значимые для возраста черты. Удерживать в каждом возрасте ту или иную социокультурную задачу, облекая ее решение в адекватные формы — очень важная составная часть профессионализма педагога.

Индивидуальных, — при проектировании ее деятельности необходимо учесть ряд очень важных антропологических положений.

Первое положение — создание условий для целостного проживания ребенком всех образовательных ситуаций, предлагаемых взрослыми. Человек — целостное телесное существо, субъект деятельности и общения с другими людьми, обладающий внутренним миром, даром познания самого себя и мира вокруг. В различных антропологических традициях можно увидеть разные подходы к определению этой целостности. Для христианской антропологии характерно выделение трех сторон целостности — телесной, душевной и духовной. В психологической антропологии В.И. Слободчиков выделяет три аспекта человеческого «Я»: индивид, личность и индивидуальность. Для решения задач проектирования целостной образовательной среды можно выделить следующие аспекты целостного «Я» человека: ценности и мировоззрение,



Принципы проектирования антропологически ориентированной системы школы

Для того чтобы «настроить» работу школы на решение задач развития — социокультурных, возрастных, ин-

тересы и способности, физические возможности, деятельность, отношения с другими людьми.

Целостность ребенка в школе — это представленность его как Человека в основных ипостасях человеческого существования, в системе социальных отношений и разнообразных видов деятельности.

В традиционном варианте построения образовательного процесса, несомненно, есть место ребенку, но он представлен в таком образовании

Задачи развития человека	Эталонный портрет человека
Мировоззрение	Сформированное нравственное мировоззрение
Самопознание	Готовность к самообразованию и саморазвитию
Рефлексия	Рефлексивность, способность к критической оценке и самооценке
Мышление	Развитое мышление, готовность к творчеству
Целеполагание	Умение ставить перед собой лично и социально значимые цели и достигать их в процессе собственной деятельности
Самоопределение, выбор	Способность к совершению выборов, поступков
Сотрудничество, диалог	Готовность к сотрудничеству и диалогу с другими людьми

преимущественно одной стороной своей целостности — «как субъект восприятия информации и нормативного общения». Другие стороны «Я» ребенка также проявляются в ситуациях школьного общения и взаимодействия, но в большинстве случаев они квалифицируются как нарушение течения образовательного процесса (дисциплины, норм учебного труда, норм общения со взрослыми и т.д.). По сути дела, школа нередко провоцирует фрагментарное включение ребенка в те или иные образовательные ситуации или отношения. Вследствие этого ученик ощущает себя в школе дискомфортно, школьная среда не предоставляет ему возможностей для развития значимых сторон его человеческой сущности.

Достижение целостности — это создание в рамках образовательной среды школы в целом или отдельных ее аспектов условий, позволяющих ребенку реализовывать и развивать разнообразные стороны своего «Я», переживать состояние целостности на интеллектуальном, эмоциональном, физическом и духовном уровнях. Этому должны быть подчинены все аспекты образовательного процесса: содержание учебных предметов, технологии и методы обучения, стиль общения учителя и ученика (содержание их общения), система дополнительного образования, воспитательная и психологическая работа, оформление школьного пространства и др.

Не менее важной является реализация принципа активности ребенка в образовательном процессе. И это — второе важное положение. В антропологической педагогике образование рассматривается как процесс, в который человек включен в активной позиции. Активность может возникать за счет разных источников:

- интерес к информации (познавательная потребность);
- интерес к способу действия;
- интерес к людям, организующим или участвующим в процессе;
- потребность в самовыражении и (или) самопрезентации;
- потребность в самопознании и (или) самовоспитании;
- актуализация творческой позиции;
- осознание значимости происходящего для себя и других (в настоящем и будущем);
- потребность в социальном признании;
- получение материальных выгод и преимуществ.

Главное — что эта активность (даже если она умело создана извне) управляет ребенком изнутри, помогает ему

преодолевать трудности, идти к цели, самостоятельно решая задачи собственного развития.

Обеспечение целостности существования ребенка в школе и поддержка активности — это задачи, требующие специальной (целенаправленной и продуманной) деятельности педагогического коллектива. Работа с детьми должна насыщаться условиями и возможностями для развития различных сторон человеческого «Я». Результатом такой деятельности будет развитие тех или иных качеств и способностей ребенка. Например, создание условий для развития такой стороны человеческой целостности как «Я и мой внутренний мир» способствует формированию навыков самопознания, понимания себя, рефлексии, навыков целеполагания на основе самоанализа, готовности к совершению выбора, внутренней свободы, личной автономности, навыков саморегуляции поведения и др.

Подводя итоги

Образование есть процесс целенаправленного развития, который приводит к определенному результату — становлению человека, обретению им культурно-значимых качеств и способностей. Эти способности позволяют ему стать субъектом культуры, человеческих отношений, носителем исключительно человеческих возможностей — рефлексии, самосознания, способности к диалогу, проективной деятельности и т.д. Предметные и межпредметные знания, предметные и общеучебные умения и навыки выполняют в процессе этого целенаправленного развития роль «строительного материала», с помощью которого происходит сначала созидание, а затем и самосозидание человека как субъекта культуры. Если продолжить эту метафору, то становятся понятными приоритеты и иерархии педагогической деятельности. Выбор строительного материала вторичен по отношению к архитектурному проекту. В свою очередь этот проект, с одной стороны, привязан к местности, ансамблю других сооружений, а с другой — отражает идею, творческий замысел автора или коллектива авторов. Так же и знания вкупе с умениями и навыками не обладают самостоятельной ценностью, а приобретают ее в контексте некоторой идеи и целей, поставленных педагогами в отношении развития личности конкретных учеников, контексте *задач развития*.

Построение системы работы школы на основе антропологического подхода предполагает, как минимум, два важных шага.

Первый шаг — проектирование образовательного процесса и образовательной среды школы на основе антропологических принципов: 1) целостности ребенка в процессе образования, 2) его собственной активности в освоении предлагаемого содержания, 3) ориентации на развитие качеств и способностей человека как субъекта культуры.

Второй шаг — построение системы деятельности всех специалистов школы на основе задач развития школы и ребенка и организация постоянного сотрудничества этих специалистов.

Такая система работы представляет собой систему делового взаимодействия всех специалистов школы, выстроенную для достижения общей цели — создания условий для решения задач развития учащихся школы в целом и каждого ребенка в отдельности. Система прорабатывается и регулируется на различных уровнях:

- ценностно-целевом: единый взгляд на природу детства, роль взрослых в развитии ребенка, цели образования;
- содержательном: общее представление о портрете выпускника, задачах развития для различных школьных возрастов, конкретных учащихся школы;
- технологическом: построение каждым специалистом своей деятельности на основе поставленных задач развития;
- организационно-управленческом: создание устойчивых механизмов сотрудничества, закрепленных в организационной культуре школы, средств и форм взаимодействия специалистов.

Вернемся к понятию качества образования. С нашей точки зрения, антропологический подход представляет собой ту методологическую базу педагогической деятельности, которая обеспечивает все «этажи» процесса выработки критериев оценки качества образования: раскрывает само понятие, фиксирует эталонные требования к результату (через описание обретенных человеком качеств и способностей), определяет требования к содержанию и процессу педагогического взаимодействия, настроенного на решение задач развития учащихся. Отдельная задача, очень непростая, но понятная в контексте общих антропологических положений, — это выработка конкретных критериев и показателей образованности учащегося и критериев «нацеленности» образовательного процесса на эталонный результат, возрастные и индивидуальные задачи развития.