

Леонид Иванович Боровиков,
главный редактор журнала «ВиДО»,
профессор кафедры педагогики и психологии НИПКиПРО,
кандидат педагогических наук

Оценка качества воспитательной работы по аксиологическому основанию

Аксиология как фундаментальная наука о ценностях человеческого бытия в концептуально-методологическом плане задает современной системе воспитательной работы свой особый — содержательно-регулятивный — аспект выстраивания внутриличностных, межличностных, внутригрупповых и межгрупповых отношений. Педагогическая аксиология (Б. М. Бим-Бад, Н. А. Астахова, А. А. Деркач, В. А. Сластёнин, Е. Б. Титаренко, Г. И. Чижакowa и др.) еще более конкретизирует круг основополагающих теоретико-методических проблем и задач, сознательное разрешение которых педагогом-профессионалом способно существенным образом повысить результативность аксиологически ориентированного воспитательного процесса. Но базовых теоретико-методических знаний в области аксиологии обучения [3] и аксиологии воспитания [2] сегодня явно недостаточно для творчески работающего педагога-практика: он должен непрерывно учиться аксиологическому мастерству, учиться как на своем профессиональном воспитательном опыте, так и на опыте своих коллег.

Длительные эмпирические наблюдения за состоянием массовой педагогической практики, в том числе практики методико-воспитательной, имеющей дело с задачами апробации аксиологического подхода, свидетельствуют о весьма низкой предсказуемости реально получаемых в экспериментально организуемом воспитательном процессе ценностных воспитательных результатов. Нет сомнения: современной российской педагогике нужен умелый, хорошо подготовленный в аксиологическом отношении педагог-профессионал, способный оперативно реагировать на любые проблемные воспитательные ситуации и находить их наиболее конструктивное методическое разрешение.

Дополнительное образование выступает в настоящее время едва ли не самым важным структурным компонентом для создания любых действительно целостных воспитательных моделей и систем (творчески интегрирующих в своем составе урочную, внеурочную и внешкольную деятельность). Именно поэтому оно должно сегодня обратиться к широкомасштабной апробации аксиоло-

гически ориентированных воспитательно-дидактических проектов и программ и задать принципиально новое, более высокое качество всей системе воспитательной работы.

Диапазон ценностей, интенсивно осваиваемых растущей личностью, также как и число факторов и детерминант, прямо либо косвенно воздействующих на процесс становления ценностно-смысловой сферы личности наших воспитанников, поистине безграничен. Уловить здесь какую-то педагогически универсальную, подходящую на все случаи жизни закономерность едва ли сегодня возможно. Тем не менее, можно уже сейчас в самом общем плане охарактеризовать тот основной психолого-педагогический механизм, который имплицитно использует практически любой опытный педагог-воспитатель, правда, не всегда в полной мере осознавая свою логику интуитивных методико-воспитательных действий.

Для самого предварительного объяснения разработанной нами методико-аксиологической модели воспитательного поведения опытного педагога-практика нам как минимум понадобятся следующие две теоретические предпосылки.

Так, в глубинном психофизиологическом основании всех педагогически продуктивных способов профессионального воспитательного поведения учителя всегда присутствует «принцип доминанты» (А. А. Ухтомский). Доминанта, по словам создателя этой классической научной концеп-

туальной модели, есть «скрытый фактор нашей нервной деятельности», это «своего рода эмпирический закон, вроде закона тяготения», выступающий «физиологической основой акта внимания и предметного мышления». Закону доминанты, по справедливому мнению Ухтомского, также подчинены и «высшие этажи коры головного мозга» [4, с. 125].

Если быть предельно кратким, то педагогическую суть этого психофизиологического закона доминанты можно свести к следующему простому правилу: если в каком-то конкретном отделе головного мозга у человека регулярно возникает очаг доминирующего возбуждения, то в других отделах, соответственно, происходит торможение всех нервных процессов. Целенаправленное обучение призвано закрепить те или иные эмоционально позитивные психофизиологические доминанты.

Но на ребенка непредсказуемо действует и открытый, педагогически слабо организованный социум. Понятно, насколько трудно бывает педагогу-воспитателю вывести из зоны торможения те или иные конструктивные структурные компоненты ранее подавленных интеллектуально-творческих потенциалов ребенка. Тем не менее, это весьма часто случается в современной практике воспитания и дополнительного образования. Какими методами и при каких условиях педагогу-воспитателю это практически удастся — отдельный вопрос, вытекающий из освоенной всеми нами теории и ме-

тодики обобщения творческого педагогического опыта.

Далее, требует своих особых методико-психологических комментариев и вопрос об обязательно задействованных в ценностно-ориентированном воспитательном процессе фиксированных, актуальных и смысловых установках растущей личности. Наиболее наглядно противоречивая взаимосвязь таких личностных установок ситуативно обнаруживает себя в ценностном отношении обучающихся к выдвинутому перед ними учебно-воспитательным целям и задачам. Если педагогу-профессионалу в той или иной конкретной учебно-воспитательной ситуации удастся выйти на уровень актуализации предельно высокой личностно-смысловой мотивации предстоящей деятельности, то в результате у обучающихся актуализируются качественно новые ценностно-целевые установки, возникает эффект сознательной активности, который только и может качественно преобразовать их прошлый (жизненный, либо познавательный) опыт, дать ему импульс интенсивного развития. В противном же случае свою консервативно-стагнирующую роль начинают играть так называемые фиксированные установки прошлого (жизненного, либо познавательного) опыта [1, с. 104–105]. Не всегда это идет на пользу дела. Но и здесь нет безвыходных методико-воспитательных и методико-дидактических ситуаций. Подтверждение этому тезису — многочисленные

факты практического воспитательно-дидактического опыта, которые, конечно же, следует еще подвергнуть аксиологической интерпретации.

Нужна, безусловно, и системность в работе. Серьезные трудности в организации аксиологически ориентированной системы воспитательной работы сопряжены с той сегодня весьма многочисленной категорией детей, у которой их ценностно-смысловая (а соответственно, и ценностно-целевая) мотивационная сфера жизнедеятельности оказалось диффузно размытой, неопределенной, поверхностной. Изначальная несформированность смыслового аксиологического ядра их жизненного, интеллектуально-познавательного, а шире — и культурно-мировоззренческого опыта делает для педагога-практика почти безнадежным прогнозирование качественно высоких воспитательных результатов. Зона прогностического риска здесь оказывается весьма и весьма значительной. В таком случае педагогу-профессионалу приходится действовать, так сказать, методом проб и ошибок, по существу дела опытным путем нащупывая скрытую доминанту будущих ценностных приоритетов ребенка.

Подведем краткий итог изложенного. В имеющейся на сегодняшний день образовательной ситуации можно предложить две условно дифференцируемые нами линии педагогически продуктивных методико-воспитательных действий педагога-практика (см. схему «Инте-