



© Н. В. Циммерман, М. Н. Кожевникова

DOI: [10.15293/2658-6762.2006.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2006.07)

УДК 37.014+141.319.8

Проблема гуманитарного оценивания в социально-эмоционально-этическом образовании

Н. В. Циммерман, М. Н. Кожевникова (Санкт-Петербург, Россия)

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема природы оценивания в социально-эмоционально-этическом образовании (СЭЭО). Целью представленной работы стала выработка основных принципов оценивания для построения в дальнейшем модели оценивания в социально-эмоционально-этическом образовании – новом направлении в образовании, исходя из общего осмысления гуманитарного оценивания и конкретного прояснения особенностей направления СЭЭО как инновационного образовательного феномена.

Методология. Методология исследования обосновывается характером настоящего этапа, представляющего собой аналитическую работу в таких научных сферах, как философия образования и теоретическая область педагогических исследований, и включает общепотребимые подходы и методы соответствующих научных областей, в частности: общепедагогический анализ, социально-педагогический анализ, феноменологический подход, диалектический метод, типологизирующий и конкретизирующий подходы, комплексный анализ парадигмальных составляющих образовательных программ, анализ психолого-педагогической литературы, педагогическое моделирование.

Результаты. Авторы выявили типологию СЭЭО как феномена гуманитарной парадигмы образования XXI в. и конкретные особенности, обусловленные его генезисом и структурой, охватывающей ряд областей. Авторы прояснили феномен гуманитарного оценивания, благодаря осмыслению противоречий в природе оценивания и обусловленности оценивания образовательной парадигмой. На основании достигнутых пониманий и анализа существующих исследований в области оценивания социально-эмоционального обучения авторы определили общие принципы гуманитарного оценивания применительно к СЭЭО и выработали ряд предварительных конкретных решений относительно оценивания в СЭЭО, предназначенных для использования в будущей модели оценивания социально-эмоционально-этического образования.

Заключение. В результате исследования авторы статьи пришли к выводам о том, что модель оценивания в СЭЭО должна выработываться как соответствующая гуманитарной парадигме и таким образом воплощать в себе основополагающие принципы гуманитарного оценивания.

Исследование поддержано грантом РФФИ, выполнено в рамках проекта 20-013-00875.

Циммерман Надежда Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и истории педагогики, институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: n-zimmerman@ya.ru

Кожевникова Маргарита Николаевна – кандидат философских наук, заведующая, научно-исследовательская Лаборатория проблем социальной поддержки личности, институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: mkozhevnikova1@gmail.com

Ключевые слова: социально-эмоционально-этическое образование; эмоциональный интеллект; гуманитарное оценивание; гуманистическая парадигма; субъектностная философско-антропологическая перспектива.

Постановка проблемы

В образовательной действительности мы фиксируем появление нового направления: социально-эмоционально-этического образования (СЭЭО) – Social, Emotional, and Ethical Learning (SEE-1), имеющего определенную историческую, теоретическую, практическую предпосылки. Так, на сегодняшний день в российской педагогике сделалось известным предшествующее СЭЭО направление «социально-эмоционального обучения» (СЭО), которое, в свою очередь, основывалось на концепции «эмоционального интеллекта». Идея «эмоционального интеллекта», утвердившаяся в психологии за рубежом в 1990-х гг. в результате влиятельной работы Д. Гоулмана¹, привела к формированию в образовании многих стран мира разнообразных программ СЭО. В состав направления СЭЭО вошло содержание СЭО, посвященное развитию и тренировке социальных и эмоциональных способностей учащихся, и содержание образовательных программ развития mindfulness (осознанности), близких направлению СЭО. В итоге, в исследовательском университете Эмори (Emory university, США) в последние 15 лет, в международной коллаборации с участием Д. Гоулмана, К. Шоннерт-Рейл и других ученых, была предпринята разработка новых образовательных идей, концепции и программ, и

так направление СЭЭО стало следующим шагом в развитии социально-эмоционального обучения. Разработка СЭЭО завершилась размещением программы на электронной платформе и запуском международного проекта в апреле 2019 г. с указанием на апробацию и дальнейшее совместное развитие силами педагогов разных стран².

В России первое представление нового направления СЭЭО состоялось в ноябре 2019 г. на конференции в Институте педагогики РГПУ им. А. И. Герцена с участием американских, японских ученых из университета Эмори и педагогов СЭЭО из Германии и Монголии³. Ряд очных и дистанционных участников конференции, педагогов частных и государственных школ, приняли решение пробовать вводить СЭЭО в той или иной форме для своих учеников.

Важной составляющей частью проблематики, требующей освоения и решений педагогов-практиков СЭЭО в мире и теперь в России, является оценивание. Очевидно, что применительно к направлению СЭЭО требуются соответствующие его задачам и характеру принципы и способы оценивания, нацеленные на личностное и социальное развитие учащихся. Такие задачи оценивания подразумевают его гуманитарный, человекомерный характер, отличающий его от оценивания во

¹ Goleman D. Emotional intelligence. – New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.

² The Global Launch of SEE Learning. New Delhi, 5–6 April 2019. URL: https://seelearning.emory.edu/sites/default/files/2019-04/SEE-Launch-Program_small.pdf

³ Лаборатория проблем социальной поддержки личности Института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. Международная научно-практическая конференции «Воспитание и социализация в современной социокультурной среде». URL: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/instp/1570217567/1570218535/1575400945/>

многих других сферах образования. Так, очерчивается проблема гуманитарного оценивания в СЭЭО в образовательной действительности. В связи с этим требуется исследование ряда аспектов проблемы.

Прежде всего, это осмысление российскими учеными самой проблемы оценивания в контексте гуманитарной парадигмы: на основе межпарадигмальной рефлексии (И. А. Колесникова⁴), на основе теории педагогического оценивания с учетом гуманистического подхода (В. Д. Шадриков, И. А. Шадрикова⁵), в контексте «субъект-субъектного» оценивания (М. А. Чошанов⁶); в условиях формирования стратегии реформирования системы общего образования (Г. Ю. Ксензова⁷).

В аспектах, относящихся к самому социально-эмоционально-этическому образованию, заметим, что за рубежом предпринимались соответствующие исследования: эффек-

тивности социально-эмоционального обучения (СЭО) как образовательной стратегии в рамках школы, включая аспекты относительно учеников и относительно учителей, в целом⁸; и, в особенности, с точки зрения влияния педагогической практики СЭО на травмо-чувствительных детей⁹; на социально-эмоциональные компетенции и благополучие самих учителей [1], включая преодоление проблем профессионального выгорания¹⁰; выявление достижений, вносимых СЭО в образование, в особенности, в конкретных регионах¹¹; исследование конкретных образовательных программ СЭО с их особым содержанием и дидактикой, в частности, развиваемых версий, так называемого «трансформирующего СЭО» [2]; исследования таких включенных в СЭЭО элементов, как *mindfulness* (англ.: «осознанность»)¹², *CARE* (англ.: забота) – *Cultivating Awareness and Resilience in Education* – культивирование осознанности и психологической

⁴ Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

⁵ Шадриков В. Д., Шадрикова И. А. Педагогическое оценивание: учеб. пособ. – М.: Университетская книга, РИД РосНОУ, 2018. – 156 с.

⁶ Чошанов М. А. Школьная оценка: старые проблемы и новые перспективы // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 95–102.

⁷ Ксензова Г. Ю. Стратегия реального реформирования системы общего образования и диагностики достигнутого результата. Действенно-отношенческая парадигма в системе образования: учеб. пособ. – Тверь, 2017. – 360 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=34856661>

⁸ Oberle E., Schonert-Reichl K. A. Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools // Matson J. (ed) Handbook of Social Behavior and Skills in Children. Autism and Child Psychopathology Series. –

Springer, Cham, 2017. – P. 175–197. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11

⁹ Jennings P. A. The Trauma-Sensitive Classroom: Building Resilience with Compassionate Teaching. – W.W. Norton & Company, Inc., 2019.

¹⁰ Jennings P. A. Teacher Burnout Turnaround: Strategies for Empowered Educators. – W.W. Norton, Company, Inc. – 2020. – P. 216. URL: <https://www.goodreads.com/book/show/50765013-teacher-burnout-turnaround>

¹¹ Frydenberg E., Martin A. J., Collie R. J. (Eds) Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, Programs and Approaches. – New York, NY. Springer, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0>

¹² Morton M. L., Felver J. C. Patricia A. Jennings: The Mindful School: Transforming School Culture Through Mindfulness and Compassion – Guilford Press. New York, NY, 2019. – 271 p. // Mindfulness. – 2019. – Vol. 11 (12). – P. 2860–2861. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01507-2>

устойчивости в образовании [3] и особого педагогического опыта учителей [4]. Проводились исследования, трактующие идеи и практику СЭО как гуманитарные в свете человеческого развития [5], а также появились работы, обобщающие проведенные ранее исследования СЭО¹³, анализирующие достигнутые научные результаты в свете определения дальнейших перспектив развития исследований СЭО [6]. Подавляющая часть исследований продемонстрировала успешность рассматриваемых образовательных идей и программ, их позитивный эффект на социально-эмоциональные навыки, отношения и показатели благополучия был выявлен мета-анализом последующих эффектов (у 97406 учеников в 82 школах, включая 38 вне США, в период, последующий за курсом СЭО от 6 месяцев до 18 лет) [7].

Во многих исследованиях затрагивалась проблема социально-эмоционального оцени-

вания, но в некоторых из них она была основной – например, в исследованиях СЭО, проведенных «рабочей группы по оцениванию» (с участием исследователей СЭО из объединенных «ядерных школьных округов» Core Districts Social Emotional Learning Survey; Йельского центра эмоционального интеллекта и «Сотрудничества в академической науке и СЭО» (CASEL)¹⁴). Так, сравнивались способы и инструменты оценивания (в целом 72 выявленных в литературе по СЭО) при их критериях пригодности для общешкольной оценки¹⁵; разрабатывались инструменты оценивания в контексте изучения социально-эмоционального развития школьников, определяющего задачи СЭО [8]; исследовались измерения социальных и эмоциональных навыков детей и молодежи [9]; инструменты для оценивания социально-эмоциональные учебные навыки¹⁶; определения, ключевые индикаторы и связанные с ними измерения «социальных и эмоциональных компетенций»¹⁷, в частности,

¹³ Jones S., Farrington C. A., Jagers R., Brackett M. Social, emotional, and academic development: A research agenda for the next generation. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. – Washington, DC: The Aspen Institute, 2019.

¹⁴ Berg J., Osher D., Same M. R., Nolan E., Benson D., Jacobs N. Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies. Final report. – Washington, DC: American Institutes for Research, 2017. URL: <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Identifying-Defining-and-Measuring-Social-and-Emotional-Competencies-December-2017-rev.pdf>

¹⁵ Haggerty K., Elgin J., Woolley A. Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth. – Seattle: Social Development Research Group, University of Washington, 2011. – P. 59. URL: <https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2017/11/DAP-Raikes-Foundation-Review.pdf>

¹⁶ Cox J., Foster B., Bamat D. A review of instruments for measuring social and emotional learning skills among secondary school students (REL 2020–010). – Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast & Islands, 2019. – P. 47. URL: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2020010.pdf

¹⁷ Berg J., Osher D., Same M. R., Nolan E., Benson D., Jacobs N. Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies. Final report. – Washington, DC: American Institutes for Research, 2017. URL: <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Identifying-Defining-and-Measuring-Social-and-Emotional-Competencies-December-2017-rev.pdf>

с точки зрения обеспечения позитивной адаптации в школе, посредством «модели эффективной интервенции» СЭО в образовании [10]; разрабатывались инструменты для измерений некогнитивных аспектов в образовании, в русле СЭО¹⁸.

В России также появляются исследования по проблематике ряда аспектов изучаемой проблемы: эмоциональному развитию и эмоциональной регуляции в образовании [11]; педагогической деятельности по развитию социального интеллекта у школьников [12]; СЭО как направлению, исторически обусловленному движением второй половины XX в. к гуманистической парадигме в образовании и движением холистического образования [13]; проблемам социально-эмоционального направления в образовании [14]; по этической составляющей концепции СЭО [15; 16]; наконец, по оценке социально-эмоциональных навыков в начальной и основной школе, начиная с анализа зарубежных исследований [17] и включая выработку авторами теоретической модели [18].

Отметим критические исследования СЭО и его изучения¹⁹; так, например, с точки зрения успешности СЭО в отношении культурного многообразия, политики власти и возможных рисков принятия вместе с СЭО новых «линз», определяющих образовательные проблемы в терминах индивидуальных дефицитов и их устранения [19]; и, в особенности, с точки зрения недостаточной артикуляции этического содержания программ СЭО, отмеченное Д. Гоулманом, которое в основном и стало причиной создания СЭЭО²⁰.

Итак, основываясь на присутствующей в образовательной действительности проблеме и исходя из результатов известных научных работ относительно очерченной проблемной области, определим исследовательскую проблему как необходимость определения оценивания в его гуманитарном («человекомерном») варианте применительно к новому направлению СЭЭО, с учетом его типа и конкретных особенностей.

Цель исследования. Обозначим цель данного исследования как выработку основных принципов оценивания для построения в дальнейшем модели оценивания в СЭЭО, исходя из общего осмысления природы оценивания, оснований и смыслов гуманитарного оценивания и конкретного прояснения особенностей направления СЭЭО как образовательного феномена.

Методология исследования

Методология исследования обосновывается характером настоящего этапа исследования, представляющего собой аналитическую работу в таких научных сферах, как философия образования и теоретическая область педагогических исследований. В силу обозначенного характера, исследование опиралось на общеупотребимые подходы и методы соответствующих областей, в частности: общепедагогический анализ, социально-педагогический анализ, феноменологический подход, диалектический метод, типологизирующий и конкретизирующий подходы, комплексный анализ парадигмальных составляющих образователь-

¹⁸ Atkins-Burnett S., Fernández C., Akers L., Jacobson J., & Smither-Wulsin C. Landscape Analysis of Non-Cognitive Measures. – Princeton, NJ, 2012.

¹⁹ Jones S. M., Barnes S. P., Bailey R., Doolittle E. J. Promoting Social and Emotional Competencies in

Elementary School // Future of Children. – 2017. – Vol. 27 (1). – P. 49–72. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144815.pdf>

²⁰ The SEE Learning Companion. Social, Emotional, and Ethical Learning. – Emory University. Atlanta, GA, 2019. – P. 3.

ных программ, анализ психолого-педагогической литературы, педагогическое моделирование.

Результаты исследования

Феномен социально-эмоционально-этического образования

Как показал проделанный анализ, направление СЭЭО в его генезисе и структуре надо понимать как результат синтеза научных (психологических, когнитивистических, нейробиологических) достижений, образовательно-философских и этических идей и педагогических идей и разработок. Так, в СЭЭО была включена психологическая концепция «эмоционального интеллекта» и принцип «эмоциональной грамотности», активизирующий «внутренний фокус» (в терминах «трех фокусов» Гоулмана-Сенге²¹), осуществляющий отслеживание (в иных терминах – «рефлексию», «осознанность») импульсов, связанных с лимбической системой мозга, до совершения действия под их влиянием, благодаря чему возбуждение (неконструктивные эмоции) замещается когнитивным контролем; и тот же механизм отвечает развитию осознанного внимания, порождающему устойчивость к отвлекающим факторам («самообладание»).

Кроме того, включена связанная с этим принципом концепция когнитивного и эмоционального постижения ментальных моделей других («фокус других») – эмпатия, которая, рассматриваемая здесь на основе «самообладания», составляет значительную часть обос-

нования философских концепций «этики сострадания» и «сотрудничества» как основы «светской этики»²². Также в СЭЭО интегрированы в этом русле психологические разработки по профилактике и преодолению психических травматических состояний и стрессовых расстройств у детей и юношества и подходы телесно-ориентированной терапии.

И, наконец, в фундамент философии СЭЭО вошла философия «системности», взаимосвязанности, то есть рефлексивное «системное мышление» (по Гоулману-Сенге, это «внешний фокус», относимый к миру, в целом)²³.

На этих естественнонаучных и философских обоснованиях базируется образовательная философия и педагогическая теория СЭЭО, имеющая преемственность с упомянутой выше «педагогикой осознанности» и «педагогикой заботы», а педагогические программы и дидактика наследуют опыт разнообразных отмеченных в исследовании образовательных программ, подходов и методик СЭО и близких СЭО направлений. Самоидентификация феномена СЭЭО выразилась в формулировке: «Образование для сердца и ума».

Так, выработанная концепция и практика содержит, помимо привычных этапов педагогического и образовательного процессов (обучения информации и действиям, выработки навыков), еще ряд особенностей, например, этапы культивируемых так называемых «критических озарений» и «воплощенного понимания». Первые – это моменты личного открытия, происходящие у учащихся на основе критического исследования и личностного

²¹ Goleman D., Senge P. The Triple Focus: A New Approach to Education. More Than Sound. – Florence, MA, 2014.

²² The SEE Learning Companion. Social, Emotional, and Ethical Learning. Emory University. – Atlanta, GA, 2019. – P. 8–9.

²³ Goleman D., Senge P. The Triple Focus: A New Approach to Education. More Than Sound. – Florence, MA, 2014.

опыта (момент «эврики», в аспекте личностной проблематики); вторые – этапы, отслеживаемые как те, на которых достигнутое прежде личностное знание становится внутренним (полностью интериоризируется), достигая уровня телесно-присвоенного и так принимает характер спонтанного, трансформируя прежнее состояние личности (реализуя «трансформирующую» функцию образования).

Таким образом, мы можем заметить, что выше очерченные философские и теоретические основания образования и принципы образовательной практики представляют собой человеко-центрированное понимание образования, отмеченное особенными характеристиками XXI века, и должны быть поняты, исходя из субъектной философско-антропологической перспективы, то есть как принципиально значимые составляющие процесса «образования человека». В этом смысле холистические принципы (человек, усматриваемый как неделимое душевно-духовно-когнитивно-телесное «целое») и общегуманистические принципы (учащийся как уникальная личность и как неотрывный от человеческого сообщества его член, участник межличностных взаимодействий, отношений, сотрудничества), отличающие направление СЭЭО, определяют его тип как характеризующийся полноценной принадлежностью к современной (XXI в.) гуманитарной парадигме образования.

Здесь мы трактуем «гуманизм» и «гуманитарную» парадигму в русле понимания их в российском гуманистическом движении, то есть как систему ценностей, исходящую из че-

ловека как такового; как нравственные принципы, объясняемые через человека; и критерии истинности, основанные на человеческих способностях познания: в целом, взгляд на мир с позиций человека²⁴. И также, считая соотносить СЭЭО с российской гуманистической педагогической традицией, мы полагаем, что следует говорить о близости педагогики СЭЭО «педагогике поддержки»²⁵, которой свойственно целенаправленное создание условий, при которых учащиеся имели бы возможность в рефлексии «развивать в себе человеческие способности», что «является целью педагогической поддержки как особой педагогической деятельности, свободной, но соотносимой с целями социализации» [20, с. 16].

Отмеченные выше конкретные теоретические основания, а также принципы и способы образовательной практики составляют особенности СЭЭО как конкретного феномена образования.

Проблема гуманитарного оценивания

Феномен оценивания в образовании имеет амбивалентный характер, частично являясь составляющей непосредственного педагогического и образовательного процесса, а частично отвечая за включение этого процесса в институциональную образовательную систему. Последнее подразумевает проведение через оценивание образовательной политики в деятельность педагогов и обращение практик оценивания в элементы управления и контроля. В особенности это верно для современной ситуации образовательной политики в мире, захватываемой ценностями и дискурсом «менеджеристской парадигмы» под заметным

²⁴ Кувакин В. А. Гуманизм как мировоззрение и как культурно-историческая традиция: выступление на Дне гуманизма. – 2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1A9oQSuVJEo>

²⁵ Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Миркес М. М. и др. Педагогика поддержки. – СПб: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 208 с.

влиянием со стороны менеджизма и неолиберализма и порожденного ими феномена нового типа управления в образовании: «нового государственного менеджмента» [21]. В этом контексте фактор оценивания используется как важный инструмент управления и контроля, применяемый со стороны администраций образовательных учреждений, а также муниципального и федерального уровней относительно педагогов.

Поэтому получается, что характер и модель оценивания отражают, в целом, педагогическую модель, управленческую модель и идеологию образовательной политики, которые не всегда имеют достаточное согласование (а точнее, чаще и нормальным образом не имеют, поскольку остается различие уровней и фаз: идейного, стратегического планирования образования, осуществляемого на уровне ученых и политиков образования; управления на уровне администраторов образования; осуществления самого педагогического, образовательного процесса на уровне педагогов).

Нежелательным результатом этих аспектов феномена оценивания оказывается расхождение оценивающего учителя и оцениваемого ученика «по разные стороны баррикад»: учитель становится, несмотря на свое желание, на сторону института образования, и ее/его цели оценивания делаются сопряжены с задачами, «спускаемыми сверху», и отчетом по ним. Понятно, что другого оценивания будет требовать задача отчета перед родителями ученика, которых индивидуальный рост и личность ребенка интересует не меньше, чем объективная ее/его оценка, соотносимо с нормативами. Для самого ученика оценивание представляет интерес в отношении образовательных процессов: для нее/него как субъекта дея-

тельности оценка – это основание для обратной связи относительно собственной деятельности.

В нашем случае речь идет о педагогической модели, относящейся к гуманистической парадигме, что проявляется и в содержании программ, сложенных из компонентов *эмоционального, социального и этического*, и в субъектной позиции, предоставляемой самому педагогу, и в дидактике, опирающейся на диалоговые формы работы педагога и учащихся; на герменевтические подходы к коммуникации; на культивирование самосознания учащихся, во многом, благодаря созерцательным формам работы и т. д. Такому характеру и модели СЭЭО должны будут отвечать и теоретическая модель, и конкретные процедуры оценивания.

Вместе с тем понятно, что оценивание не может не соответствовать основным принципам российской образовательной политики, обозначенным в нормативных документах ФГОС и профессиональных педагогических стандартах. И, наконец, серьезный вызов для оценивания представляет доминирующая модель управления в образовании, последняя же представляет проблему не только в российских, но и в глобальных масштабах [21; 22].

Оценивание является основой организации образовательного процесса, обеспечивая обратную связь от его участников, но его смысл напрямую зависит от образовательной парадигмы. В гуманитарной парадигме образования с ее обращенностью к ученику и условиям его самореализации, а, в особенности, к становлению его «свободоспособности» благодаря педагогической поддержке²⁶ оценива-

²⁶ Там же. – С. 12.

ние служит, прежде всего, «действенной, создающей, развивающей заботе»²⁷. В таком понимании смыслом оценивания является не фиксация результатов, но их содержательный качественный анализ для оказания ученику необходимой педагогической поддержки.

Гуманитарная парадигма определяет шкалу оценивания, в которой *отправной точкой должен являться ученик в его продвижении по отношению к самому себе*. В этих условиях при оценивании важна в первую очередь динамика личностного развития, ценным становится личностный аспект оценки, значимость же предметного результата снижается, поскольку он имеет смысл только в контексте общей задачи развития ученика. Критериальное пространство в этом случае, как отмечает А. И. Колесникова²⁸, перемещается «вовнутрь» человека, а шкала оценок становится многомерной, объемной, динамичной, поскольку показатели продвижения личности, связанные с особенностями ее жизнедеятельности, индивидуализированы, хотя и поддаются определенной типологии, обусловленной общими закономерностями физиологического, психологического, социального развития.

Оценивание в образовании гуманитарной парадигмы является постоянным *процессом для оказания своевременной помощи*. Оно не прерывает взаимодействие учителя с учеником, а является его естественным продолжением. Ученик вовлекается в оценивание (с последующим увеличением доли самооценивания), получает возможность в процессе диалога, свойственного гуманитарной парадигме, обсуждать критерии и полученные результаты

и на этой основе выстраивать свое дальнейшее обучение. Это обеспечивает осознание учеником смысла самооценивания как инструмента самоорганизации и саморазвития в образовании и позволяет формировать у него навык и привычку действия самооценивания. Таким образом, процесс оценивания в образовании гуманитарной парадигмы является в то же время процессом развития.

В логике гуманитарной парадигмы возникает естественная возможность позитивного обращения подрастающего человека к своим недостаткам и пробелам в развитии, связанная с потребностью выхода за свои пределы; в преодолении собственной недостаточности, на основе критической саморефлексии, открытости окружающим²⁹.

Гуманитарное оценивание является тонким процессом, поскольку результаты гуманитарного образования могут быть едва уловимы, не очевидны и их невозможно измерить, можно только почувствовать самим учеником и также внимательным педагогом. Поэтому методы гуманитарного оценивания *качественные* – включенное наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, самонаблюдение, рефлексия. Ведущим методом является *рефлексия*, которая помогает ученикам не только зафиксировать полученный результат и осознать успехи и затруднения в своем продвижении в познании и развитии, но и переопределить задачи обучения, внести коррективы в свой образовательный маршрут, т. е. управлять своим образованием.

²⁷ Шадриков В. Д., Шадрикова И. А. Педагогическое оценивание: учеб. пособ. – М.: Университетская книга, РИД РосНОУ, 2018. – 156 с.

²⁸ Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

²⁹ Там же.

Таким образом, гуманитарное оценивание принципиально другое по своей философии. По мнению М. А. Чошанова³⁰, анализировавшего современные подходы к системе оценки учебных достижений учащихся, для них характерны попытки косметических изменений отдельных звеньев в общей цепи, которые не влияют на суть «субъект-объектной» философии традиционной оценки. Новая же философия оценивания должна быть системой «субъект-субъектной» непрерывной оценки и самооценки, цель которой заключается в усилении и, в перспективе, в достижении полной ответственности обучаемого за процесс и результат непрерывного самообразования. Она не может не быть связана с переходом от дискретности к непрерывности; от фрагментарности к системности; от единичности к множественности; от жесткости к гибкости; от искусственности к естественности; от количественного оценивания к качественной оценке.

Подобным образом и Г. А. Ксензова³¹ подчеркивает, что изменение контрольно-оценочных средств учителя возможно только в контексте изменения педагогической парадигмы, и определяет «действенно-отношенческий» характер требуемой парадигмы, главное назначение которой – обеспечение педагогических условий, позволяющих «дотянуться» до глубоких духовных пластов личности и стимулировать саморазвитие мощной жизненной энергии человека посредством рефлексии.

Обобщая, можно сказать, что смыслы гуманитарного оценивания – это понимание и поддержка ученика, развитие его способности к непрерывной самооценке (рефлексии), что в

дальнейшем приведет к ответственности за свое образование, т. е. способности к самоорганизации и саморазвитию.

Что касается российской образовательной политики относительно оценивания, ее основные принципы поддерживают гуманитарную парадигму. Так, согласно образовательному стандарту система оценки должна:

- ориентировать образовательную деятельность на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов и формирование универсальных учебных действий;
- обеспечивать комплексный подход, позволяющий вести оценку трех групп результатов: предметных и личностных, метапредметных (регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий);
- учитывать готовность к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач;
- осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся;
- использовать разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (наблюдение, проекты, творческие работы, самоанализ и самооценка и др.)³².

Мы видим, что сформулированные во ФГОС принципы соответствуют гуманистической парадигме, однако на практике гуманитарное оценивание в реализации его важнейших смыслов сегодня встречается с трудностями и порой сложно разрешимыми проблемами. Это, прежде всего, «рассматриваемое

стики достигнутого результата. Действенно-отношенческая парадигма в системе образования: учеб. пособ. – Тверь, 2017. – 360 с.

³² Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования.

³⁰ Чошанов М. А. Школьная оценка: старые проблемы и новые перспективы // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 95–102.

³¹ Ксензова Г. Ю. Стратегия реального реформирования системы общего образования и диагно-

как благое желание повышать качество образования»³³, задающее в мировой образовательной политике, в соответствии с принципом «*excellence*» (совершенство, выдающееся качество) техницистски понимаемые узкие рамки определения качества (как измеряемых показателей). В целом это доминирование «менеджеристской парадигмы» в образовании, сопровождающееся нарастанием регулирования и контроля со стороны администраций всех уровней образования, что требует для подотчетности подведения всех процессов под возможность поэлементного разложения, переводящего сложную человеческую реальность в измеряемые показатели [27].

В случае влияния «менеджеристской парадигмы» на педагогическую деятельность оказывается, что «результат-как-показатель» («результат-для-других») – это, по существу, форма результата, отчужденная от его содержания. Отчуждение же формы означает, что она перестает быть своей и для субъекта (педагога), и для самого результата. Когда такой результат-как-показатель антиципируется уже в процессе, тогда следствие состоит в том, что возникает сдвиг (внимания, мотивации, понимания) от процесса к результату. И, таким образом, сама проблематика педагогического события тоже смещается. Если рассматривать проблему отчуждения в данном случае, то здесь дело идет уже не о разладе, распаде между содержанием и формой (если педагог решает проблему такого разлада, он/она еще сохраняет верность своим педагогическим целям). Здесь же и собственно педагогическая проблематика пропадает: все событие может свестись к создаваемому полю напряжения

между формой события и результатом-как-показателем (отчужденной формой результата), то есть, по сути, редукции, иногда почти полному сокращению самих процессов деятельности как избыточных [21].

Таким образом, одним из необходимых условий реализации гуманитарного оценивания является сохранение пространства педагогического творчества: доверие к учителям, признание их профессиональной автономии (самоопределения), предоставление им значительно большей степени профессиональной свободы.

Также для реализации гуманитарного характера оценивания следует признавать многогранность и сложность его функций. Для случая СЭЭО, впрочем, как и развития других личностных способностей: мышления, коммуникации и прочих так называемых «навыков XXI века», неуместно рассматривать нормативную функцию, требующую соотнесения достижений учащегося с утвержденным государством эталоном. Однако остается актуальной мотивационная функция в педагогическом управлении, то есть функция стимулирования (поощрения) учеников и констатирующая (информативно-диагностическая) функция, дающая возможность обратной связи для самих детей (индивидуально и коллективно); их родителей; самих учителей; школы (и, в целом, системы образования). Требуется понимать, что проблематика обратной связи в этих четырех случаях различается, и учитель должен быть вправе решать, какие способы фиксации процессов и результатов применять для этих разных целей: бальные или категориальные (с категориальным шкалированием) оценки, портфолио и т. д.

³³ Фруммин И. Оценка качества образования: между контролем и поддержкой // Первое сентября. – 2000. – № 92.

Принципы оценивания в социально-эмоционально-этическом образовании

В зарубежных исследованиях оценивания в социально-эмоциональном обучении определялись разные типы, инструменты оценивания. Например, такие как популяционно-базированный тип оценивания, с инструментом самоотчета учеников, с формирующими оценками на основе результатов деятельности; с измерением конкретных контекстов при оценивании наиболее важных знаний, навыков и отношений; с оцениванием межличностных процессов; ценностей, просоциального/кооперирующегося поведения и т. д.³⁴; версии списков основных измерений и конструкторов, в рамках которых должно строиться оценивание: например, «сотрудничество, настойчивость и саморегулируемое обучение»³⁵; конструкторы – внутриличностные компетенции и межличностные компетенции: установка на рост, самоэффективность, самоуправление и социальная осведомленность³⁶ и др.

В российских исследованиях была предложена теоретическая модель оценки социально-эмоциональных навыков в начальной и основной школе, основанная на модели Большой пятерки и учитывающая контекст развития учащегося в рамках образовательных систем, с соответствием ФГОС начальной

школы, и разработан опросник для мониторинговой оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе [17].

Однако анализ данных подходов к оцениванию показал, что предлагаемый инструментарий позволяет оценивать лишь некоторые аспекты социально-эмоционально-этического образования, относится к психологической диагностике и предназначен для массовых мониторинговых исследований, и так не может применяться педагогами СЭЭО. Подавляющее же большинство зарубежных работ по оцениванию СЭО, хотя и содержат важные идеи и опыт оценивания, не могут считаться готовой системой идей оценивания и тем более, инструментарием для СЭЭО. Поэтому изложим выработанные позиции, обоснование подхода к оцениванию и выводы текущего исследования.

Ожидаемо, что принципы оценивания в СЭЭО будут соответствовать принципам гуманитарной парадигмы. В таком случае, при необходимой субъектной профессионально-личностной позиции учителя, то есть требуемой педагогической автономии, сама **шкала оценивания** может стать предметом **творчества учителей, увязанного с педагогической ситуацией**. Также, поскольку ученик должен вовлекаться в оценивание, учитель может разрабатывать **вместе с детьми** шкалу оценива-

³⁴ Berg J., Osher D., Same M. R., Nolan E., Benson D., Jacobs N. Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies Final report. – Washington, DC: American Institutes for Research, 2017. URL: <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Identifying-Defining-and-Measuring-Social-and-Emotional-Competencies-December-2017-rev.pdf>

³⁵ Cox J., Foster B., Vamat D. A review of instruments for measuring social and emotional learning skills among secondary school students (REL

2020–010). – Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast & Islands, 2019. – P. 47. URL: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2020010.pdf

³⁶ Core Districts Social Emotional Learning Survey. URL: <https://www.rand.org/education-and-labor/projects/assessments/tool/2014/core-districts-social-emotional-learning-survey.html>



ния, например, в младших классах – в измерении светлых и темных цветов радуги, «лучиков», «тучек» и т. п.

Имея в виду опять же особую субъектную позицию и собственную вовлеченность педагога в опыт СЭЭО, учитель может, исходя из этого собственного опыта, для себя определить необходимый в работе ряд диагностируемых (оцениваемых) относительным образом параметров (в градациях сопоставления с прошлыми наблюдениями по данному ученику). Например, это может быть (эмоциональная) «чуткость» – способность замечать свои и чужие эмоциональные состояния; этическая «сознательность» (преодоление эгоизма и нравственной глухоты, рост нравственных убеждений и качеств), социально-коммуникативная «искусность» (способность слышать другого, умение договариваться и сотрудничать) и т. д.

Вместе с тем авторами программы СЭЭО с очевидным учетом выработанных измерений оценивания в СЭО были определены в качестве ориентиров для учителя и учащихся основные **прогнозируемые результаты обучения** по программе, которые они обозначают как «**стойкие способности**» (представлены в таблице 1), и соответствующие им инструменты³⁷. Эти способности классифицируются в рамках ряда определенных в СЭЭО конструктов (таких как «внимание и самоосознанность»; «сострадания к себе»; «саморегуляция»; «межличностная осознанность»; «сострадание к другим» и т. д.).

Перечислим некоторые способности и умения, значимые для взрослой и для детской личности, вырабатываемые в СЭЭО и относимые к этим результатам. Это способности за-

мечать и описывать ощущения в теле, особенно те, которые связаны со стрессом и благополучием; обращать внимание на эмоции и определять их вид и интенсивность при появлении; категоризовать эмоции в соответствии с моделями эмоций (*в рамках «внимания и самоосознанности»*); умения узнавать эмоции при их появлении и понимать их появление в контексте стоящих за ними потребностей, восприятий, точек зрения и ситуаций; принимать себя и свои эмоции, понимая их контекст (*в рамках «сострадания к себе»*); навык управлять телом и нервной системой, чтобы оптимизировать собственное состояние, особенно в ситуации стресса; умение удерживать внимание на объекте, задаче или переживании, не отвлекаясь; способность конструктивно реагировать на импульсы и эмоции и вырабатывать поведение и установки, способствующие долговременному благополучию (*в рамках «саморегуляции»*); умение признавать неотъемлемую социальную природу человека, обращать внимание на присутствие других и роль, которую они играют в нашей жизни; способность признавать, что на фундаментальном уровне мы все одинаково хотим быть счастливыми и не хотим страдать, переживаем схожие эмоции и телесные состояния, обладаем схожим жизненным опытом; умение признавать, что разнообразие, уникальность и несходство отдельных людей и групп – это часть нашей общей реальности, учиться уважению к этим различиям и понимать, как они делают полнее нашу общественную жизнь (*в рамках «межличностной осознанности»*); навык распознавать чувства и реакцию других в контексте той ситуации, в которой они возникают; пони-

³⁷ The SEE Learning Companion. Social, Emotional, and Ethical Learning. – Emory University. Atlanta, GA, 2019.

мать, что другие люди, как и мы сами, испытывают чувства, вызванные их потребностями; способность ценить преимущества доброты и сострадания, умения прощать, тер-

пения, умения быть довольным тем, что имеешь, щедрости, скромности, других этических склонностей и просоциальных эмоций и целенаправленно возвращать их как часть характера (в рамках «сострадания к другим») и т. д.

Таблица 1

Результаты Социально-эмоционально-этического образования

Table 1

Social, emotional and ethical learning results

	Осознанность	Сострадание	Вовлеченность, участие
Личность	Внимание и самоосознанность 1. Внимание к телу и ощущениям 2. Внимание к эмоциям 3. Карта ума	Сострадание к себе 1. Понимание эмоций в контексте 2. Принятие себя	Саморегуляция 1. Телесное равновесие 2. Контроль познания и импульсов 3. Ориентирование в эмоциях
Общество	Межличностная осознанность 1. Внимание к социальной реальности 2. Внимание к общей для нас и других людей реальности 3. Признание разнообразия и различий	Сострадание к другим 1. Контекстуальное понимание чувств и эмоций других людей и сострадания и возвращение этих качеств 3. Понимание ценности других этических склонностей и их возвращение	Навыки общения 1. Эмпатическое слушание 2. Искусная коммуникация 3. Помощь другим 4. Преобразование конфликтов
Системы	Признание взаимозависимости 1. Понимание взаимозависимых систем 2. Системный контекст личности	Признание общности со всем человечеством 1. Осознание фундаментального равенства всех людей 2. Осознание влияния систем на наше благополучие	Взаимодействие с обществом и миром в целом 1. Исследование собственной способности вызывать положительные изменения в обществе и мире 2. Участие в принятии решений на уровне общества и мира

Для определения успешности образовательного процесса, динамики освоения идей, развития способностей, навыков, ценностей, очерченных выше, авторы программы СЭЭО

предлагают использовать в оценивании следующие **общепедагогические методы**: наблюдение, «анализ продуктов деятельности», опрос, самооценку³⁸.

³⁸ The SEE Learning Companion. Social, Emotional, and Ethical Learning. – Emory University. Atlanta, GA, 2019.

При этом в процессе педагогического наблюдения авторы СЭЭО полагают необходимым *отслеживать*, в первую очередь, *примеры «критических озарений» и «воплощенного понимания»* в поведении и работе учеников, акцентируя внимание на динамике их способностей в следующих областях:

- использование навыков устойчивости для управления собственным телом;
- проявление сострадания, эмпатии, доброты;
- вовлеченность и качество внимания во время практики осознанности;
- способность определять и называть чувства и ощущения;
- желание и способность к решению конфликтов при помощи диалога и принятия других точек зрения.

Выбор для такого отслеживания выше-названных методов обоснован, поскольку они позволяют педагогу выявлять собственно *человекомерные данные*, охватывающие личностные проявления, межличностные взаимодействия и внутреннюю жизнь учащихся.

Вместе с тем предлагаемый для оценивания авторами программы СЭЭО метод анализа продуктов деятельности детей: рисунков, сочинений, проектов полностью *соответствует деятельностному подходу и проектной дидактике*, составляющим важные основания российского образования сегодня.

Значимым *элементом в процедуре оценивания СЭЭО является рефлексия*. В «опросе», которым должен завершаться урок, ученикам предлагается поразмышлять о занятии, поделиться мыслями и чувствами, поставить вопросы. В данном подходе осуществляется организованная учителем ре-

флексия гуманитарного типа. Приведем пример предлагаемых учителем ученикам вопросов, способных послужить основой самооценки: «Что вы узнали, благодаря программе/занятиям по СЭЭО? Как СЭЭО повлияло на ваши мысли, на чувства, на поведение? Что значит для вас сострадание? Как, по вашему мнению, изменился бы мир, если бы вы действовали, руководствуясь добротой и состраданием? Опишите практики, которые помогли бы вам с концентрацией внимания. Опишите практику, которая помогла бы вам привести тело в зону устойчивости. Что в СЭЭО вызывает у вас проблемы?»

В подходах СЭЭО просматривается особая роль, отводимая разработчиками *групповой работе учащихся*, поэтому также особое место занимает *групповое оценивание*. Для оценивания успехов всего класса, в целом, авторы советуют ориентироваться на групповые соглашения, которые учитель заключает со своими учениками (что, надо заметить, последовательно воплощает принцип «социального» образования). Приведем пример вопросов, предлагаемых классу для размышления: «Насколько хорошо ученики справляются с выполнением соглашений, которые они заключили?» «Встретились ли классу в целом какие-либо особые проблемы? Если да, то, как класс с ними справился и чему он при этом научился?»³⁹.

Таким образом, оценивание СЭЭО видится посильным для педагога, поскольку не только не предполагает оценивания конкретных личностных и эмоциональных, коммуникативных изменений и результатов, для чего требуется профессиональная психологическая диагностика, но и не включает использование

³⁹ The SEE Learning Companion. Social, Emotional, and Ethical Learning. Emory University. – Atlanta, GA, 2019.

новых специальных методик. Вместо этого, оценивание подразумевает анализ и систематизацию данных, получаемых в процессе постоянного взаимодействия с учениками. В таком *не «технологическом», но исходящем из опоры на личность учителя и личности учеников* подходе видится полное соответствие гуманитарной парадигме.

Иначе говоря, можно заметить, что оценивание в СЭЭО осуществляется не измерениями, но *интегративно* (как может показаться на первый взгляд, «интуитивно» – а точнее, традиционным педагогическим наблюдением, опирающимся на межличностное взаимодействие учителя и ученика, известным в истории человечества издавна, но сегодня обогащенным, за счет роста общей информированности и более продвинутой профессиональной подготовки педагога, а также за счет развития форм межличностного взаимодействия учителя и ученика. Вместе с тем понятно, что такая способность педагогического наблюдения зависит и от зрелости профессиональной личности, и от жизненного и профессионального опыта педагогов.

Кроме того, важно заметить, что для оценивания СЭЭО ключевым фактором является *внимание педагогов к собственному развитию и самооценке в аспектах СЭЭО*. Развитие педагогами у самих себя эмоциональной саморегуляции, социальных способностей, нравственного самосознания необходимо, по-

скольку, если педагоги не имеют опыта решения этих задач по отношению к себе, то решение их как педагогических представляется спорным. Таким образом, развитие учителя в аспекте СЭЭО не менее важно. Оценивание же педагогом своего социально-эмоционально-этического развития – задача не простая. Для этого оценивания могут использоваться разработанные зарубежными, а также отечественными психологами методики, например, методике Н. Холла⁴⁰, методике Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевой, И. И. Ветровой, Ю. П. Мигун⁴¹ или методике Д. В. Люсина⁴².

Также значимым фактором для культивирования социально-эмоционально-этической самооценки педагогов, равно как и оценивания учеников в программе СЭЭО, может быть взаимодействие и сотрудничество в рамках профессионального образовательного сообщества (такое сообщество СЭЭО уже зарождается и в России⁴³). Создать поддержку для *самооценивания учителя в педагогическом сообществе* возможно даже в масштабах одной собственной школы, где у педагога СЭЭО найдется хотя бы один партнер, или в сотрудничестве с педагогом СЭЭО из другой школы.

Заключение

В результате исследования авторы статьи пришли к выводам о том, что модель оценивания в СЭЭО должна вырабатываться как соответствующая гуманитарной парадигме и

⁴⁰ Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23787305>

⁴¹ Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Ветрова И. И., Мигун Ю. П. Тест эмоционального интеллекта. – М.: ИП РАН, 2019. – 178 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=39175223>

⁴² Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн //

Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26114976>

⁴³ Лаборатория проблем социальной поддержки личности Института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. URL: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/instp/1570217567/1570218535/1575400945/>

таким образом воплощать в себе основополагающие принципы гуманитарного оценивания. Обобщая, первый из таких принципов сформулируем как «*помощь*», что соответствует зарубежной «педагогике заботы» (CARE), подразумевающей культивирование педагогом осознанности и способности справляться с проблемами у самих учащихся, и, по сути, отвечает требованиям педагогики поддержки. Этот принцип – направленность оценивания на понимание и педагогическое сопровождение ученика в процессе освоения СЭЭО. Второй принцип – «*личностный*», он подразумевает шкалу оценивания, исходящую не из внешних критериев, но из прогресса в измерениях личности ученика (прогресс относительно самого себя), и также субъект-субъектные (личностные) отношения учителя и учащегося в осуществлении оценивания, что подготавливает переход (со временем) от оценивания учеников к их самооцениванию (что особенно соответствует роли рефлексивных практик в СЭЭО). Третий принцип – «*опора на опыт самооценки педагога*»: он подразумевает связь оценивания педагогом СЭЭО учеников с опытом собственной (самого педагога) социально-эмоционально-этической самооценки. Этот принцип отражает присут-

ствующий в СЭЭО особый тип взаимодействия педагога с образовательной программой, вследствие стратегии СЭЭО относительно учителей, учитывающей благополучие учителей и их проблемы, включая профессиональное выгорание, и, таким образом, складывающуюся связь в СЭЭО процессов социально-эмоционально-этического развития ученика и педагога.

Также для будущей модели оценивания был выработан ряд предварительных конкретных решений относительно оценивания в СЭЭО: это контекстуальное определение шкалы оценивания, делаемое учителем самостоятельно или вместе с детьми; отслеживание примеров «критических озарений» и «воплощенного понимания»; использование общепедагогических методов для выявления человекомерных данных; интегративность; нетехнологический подход; групповое оценивание; соответствие типа оценивания деятельности подходу и проектной дидактике в российском образовании; ориентация на прогнозируемые результаты программы СЭЭО, выработанные с учетом измерений и инструментов оценивания СЭО, формулируемые как «стойкие способности», классифицируемые в рамках ряда особых конструктов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Jennings P. A., Doyle S. L., Oh Y., Rasheed D., Frank J. L., Brown J. L. Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being // *Journal of School Psychology*. – 2019. – Vol. 76. – P. 186–202. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
2. Jagers R. J., Rivas-Drake D., Williams B. Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence // *Educational Psychologist*. – 2019. – Vol. 54 (3). – P. 162–184. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
3. Doyle S. L., Jennings P. A., Brown J. L., Rasheed D., DeWeese A., Frank J. L., Turksma C., Greenberg M. T. Exploring Relationships Between CARE Program Fidelity, Quality, Participant Responsiveness, and Uptake of Mindful Practices // *Mindfulness*. – 2018. – Vol. 10 (5). – P. 841–853. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1034-9>



4. Jennings P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle S., Oh Y., Davis R., Greenberg M. T. Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions // *Journal of Educational Psychology*. – 2017. – Vol. 109 (7). – P. 1010–1028. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
5. Jones S. M., McGarrah M. W., Kahn J. Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context // *Educational Psychologist*. – 2019. – Vol. 54 (3). – P. 129–143. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
6. Schonert-Reichl K. A. Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon // *Educational Psychologist*. – Vol. 54 (3). – P. 222–232. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
7. Taylor R. D., Oberle E., Durlak J. A., Weissberg R. P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*. – 2017. – Vol. 88 (4). – P. 1156–1171. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12864>
8. Thomson K. C., Oberle E., Gadermann A. M., Guhn M., Rowcliffe P., Schonert-Reichl K. A. Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument // *Journal of Applied Developmental Psychology*. – 2018. – Vol. 55. – P. 107–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.005>
9. Humphrey N., Kalamouka A., Wigelsworth M., Lendrum A., Deighton J., Wolpert M. Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review // *Educational and Psychological Measurement*. – 2011. – Vol. 71 (4). – P. 617–637. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0013164410382896>
10. Domitrovich C. E., Durlak J., Staley K. C., Weissberg R. P. Social- emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk and school children // *Child Development*. – 2017. – Vol. 88 (2). – P. 408–416. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12739>
11. Обухов А. С. Эмоциональное развитие детей // *Человек*. – 2019. – Т. 30, № 3. – С. 96–106. DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S023620070005382-7> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38194804>
12. Мезинов В. Н., Захарова М. А. Актуализация проблемы подготовки учителя к деятельности по развитию социального интеллекта школьников // *Образование и саморазвитие*. – 2019. – Т. 14, № 2. – С. 105–115. DOI: <http://dx.doi.org/10.26907/esd14.2.09> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39212241>
13. Кожевникова М. Н. Воспитание человека в новом тысячелетии // *Человек*. – 2019. – Т. 30, № 3. – С. 80–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S023620070005381-6> URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=38194803>
14. Кожевникова М. Н. Междисциплинарный семинар «Социально-эмоциональное обучение в современном образовании» // *Человек и образование*. – 2019. – № 1. – С. 183–188. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=39272670>
15. Апресян Р. Г. Концепция социально-эмоционального обучения и задачи морального воспитания // *Вопросы психологии*. – 2019. – № 1. – С. 29–39. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=38096353>
16. Апресян Р. Г. Этика, эмоциональный интеллект, потенциал университета. // *Ведомости прикладной этики*. – 2019. – № 53. – С. 55–66. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=37167028>
17. Орел Е. А., Куликова А. А. Анализ психометрических характеристик инструмента оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе // *Современная зарубежная психология*. – 2018. – Т. 7, № 3. – С. 8–17. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=36604955>



18. Орел Е. А., Куликова А. А. Новая теоретическая модель для оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13, № 69. – С. 16–29. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=43947279>
19. Hoffman D. M. Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States // Review of Educational Research. – 2009. – Vol. 79 (2). – P. 533–556. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
20. Ибляминова М. Р. Педагогическая поддержка учащихся в процессе проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 15–19. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=29116898>
21. Кожевникова М. Н. «Сопrotивляясь менеджери3му» – управление для творческого автономного рефлексивного учителя // Человек и образование. – 2018. – № 2. – С. 195–199. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=36589373>
22. Кожевникова М. Н. Менеджеристская парадигма: в управлении образованием, образовательных целях и социально-воспитательных следствиях // Человек и образование. – 2019. – № 4. – С. 170–177. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=42562675>



DOI: [10.15293/2658-6762.2006.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2006.07)

Nadezhda Valer'evna Tsimmerman

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy,
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russian
Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8903-4298>

E-mail: n-zimmerman@ya.ru (Corresponding Author)

Margarita Nikolaevna Kozhevnikova

Candidate of Philosophy Sciences, Head,
Research Laboratory of Personality Social Support Problems, Institute of
Pedagogy,
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russian
Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9093-4936>

E-mail: mkozhevnikova1@gmail.com

The problem of humanitarian assessment in social, emotional and ethical learning

Abstract

Introduction. *The authors investigate the nature of assessment in social, emotional and ethical learning (SEE learning). The aim of this research is to develop the key principles of assessment for designing an assessment model in social, emotional and ethical learning - a new educational framework, based on the general understanding of humanitarian assessment and the specific clarification of SEE learning as an innovative educational phenomenon.*

Materials and Methods. *The research methodology is determined by the nature of the present stage of the research. It includes analytical work in such fields of study as philosophy of education and theoretical educational research, and is based on generally used approaches and methods of the relevant academic areas, in particular: general philosophical analysis, socio-philosophical analysis, phenomenological approach, dialectical method, typology and clarification approaches, complex analysis of paradigmatic components of educational programs, reviewing psychological and educational literature, and educational modeling.*

Results. *The authors identified the SEE learning typology as a phenomenon of the humanitarian education paradigm in the 21st century and revealed characteristics determined by its genesis and structure, covering a number of areas. The authors clarified the phenomenon of humanitarian assessment by means of explaining the contradictions in the nature of assessment and the influence of the educational paradigm on the assessment. Based on the obtained understanding and analysis of existing research investigations in the field of assessing and social-emotional learning, the authors identified general principles of humanitarian assessment within the framework of SEE learning, and developed a number of preliminary specific decisions regarding assessment in SEE learning, intended for the future assessment model of social-emotional-ethical education.*

Conclusions. *The article concludes that the SEE learning assessment model should be determined by the humanitarian paradigm and rely on fundamental principles of humanitarian assessment.*

**Keywords**

Social-Emotional and ethical learning; Emotional intelligence; Humanitarian assessment; Humanistic paradigm; Person-centered philosophical and anthropological perspective.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research. Project No. 20-013-00875.

REFERENCES

1. Jennings P. A., Doyle S. L., Oh Y., Rasheed D., Frank J. L., Brown J. L. Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 2019, vol. 76, pp. 186–202. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
2. Jagers R. J., Rivas-Drake D., Williams B. Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 2019, vol. 54 (3), pp. 162–184. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
3. Doyle S. L., Jennings P. A., Brown J. L., Rasheed D., DeWeese A., Frank J. L., Turksma C., Greenberg M. T. Exploring relationships between CARE program fidelity, quality, participant responsiveness, and uptake of mindful practices. *Mindfulness*, 2018, vol. 10 (5), pp. 841–853. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1034-9>
4. Jennings P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle S., Oh Y., Davis R., Greenberg M. T. Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 2017, vol. 109 (7), pp. 1010–1028. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
5. Jones S. M., McGarrah M. W., Kahn J. Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context, *Educational Psychologist*, 2019, vol. 54 (3), pp. 129–143. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
6. Schonert-Reichl K. A. Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, vol. 54 (3), pp. 222–232. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
7. Taylor R. D., Oberle E., Durlak J. A., Weissberg R. P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 2017, vol. 88 (4), pp. 1156–1171. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12864>
8. Thomson K. C., Oberle E., Gadermann A. M., Guhn M., Rowcliffe P., Schonert-Reichl K. A. Measuring social-emotional development in middle childhood: The middle years development instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2018, vol. 55, pp. 107–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.005>
9. Humphrey N., Kalamouka A., Wigelsworth M., Lendrum A., Deighton J., Wolpert M. Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 2011, vol. 71 (4), pp. 617–637. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0013164410382896>
10. Domitrovich C. E., Durlak J., Staley K. C., Weissberg R. P. Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk and school children. *Child Development*, 2017, vol. 88 (2), pp. 408–416. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12739>



11. Obukhov A. S. Emotional development of children. *Human Being*, 2019, vol. 30 (3), pp. 96–106. (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S023620070005382-7> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38194804>
12. Mezinov V. N., Zakharova M. A. Teacher training for the development of social intelligence in schoolchildren. *Education and Self-development*, 2019, vol. 14 (2), pp. 105–115. (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.26907/esd14.2.09> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39212241>
13. Kozhevnikova M. N. Human education in the new millennium. *Human Being*, 2019, vol. 30 (3), pp. 80–95. (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S023620070005381-6> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38194803>
14. Kozhevnikova M. N. Interdisciplinary seminar “Social and emotional training in modern education”. *Man and Education*, 2019, vol. 1, pp. 183–188. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=39272670>
15. Apressyan R. G. The conception of socio-emotional instruction and objectives of moral education. *Questions of Psychology*, 2019, vol. 1, pp. 29–39. (In Russian). URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=38096353>
16. Apressyan R. G. Ethics, emotional intelligence, and the university potential. *Sheets of Applied Ethics*, 2019, no. 53, pp. 55–66. (In Russian). URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=37167028>
17. Orel E. A., Kulikova A. A. Analysis of psychometric properties of the diagnostic tool for socio-emotional habits assessment in elementary school. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7 (3), pp. 8–17. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070301> URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=36604955>,
18. Orel E. A., Kulikova A. A. New theoretical model for large-scale assessment of the social and emotional development in the primary schools. *Psychological Research*, 2020, vol. 13, no. 69, pp. 16–29. (In Russian). URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=43947279>
19. Hoffman D. M. Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 2009, vol. 79 (2), pp. 533–556. URL: <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
20. Ibliaminova M. R. Pedagogical support of students in the design and implementation of individual educational trajectories. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 2, pp. 15–19. (In Russian). URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=29116898>
21. Kozhevnikova M. N. Resisting managerialism: management for creative autonomous reflexive teacher. *Man and Education*, 2018, no. 2, pp. 195–199. (In Russian). URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=36589373>
22. Kozhevnikova M. N. Managerial paradigm: in the management of education, educational goals and socio-educational consequences. *Man and Education*, 2019, no. 4, pp. 170–177. (In Russian). URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=42562675>

Submitted: 06 October 2020 Accepted: 10 November 2020 Published: 31 December 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).