

RU

Признание другого как онтологическое основание оценки в образовательном процессе

Комлев А. Е., Жирнов О. Н.

Аннотация. Целью данного исследования является преодоление глубинного разрыва между инструментально-реифицирующей практикой образовательного оценивания, фокусирующейся на измерении соответствия стандартам и ранжировании учащихся, и гуманистическим императивом безусловного признания непреходящей ценности и достоинства каждого обучающегося как уникальной человеческой личности. Содержание работы раскрывает и обосновывает актуальность глубинных изменений оценочной деятельности в рамках образовательного процесса, необходимость проявления подлинных взаимоотношений между обучающим и обучающимся в практиках безусловного признания, что требует трансформации оценки из акта контроля в диалогический акт взаимопонимания и поддержки развития. Научная новизна заключается в комплексном синтезе ключевых философских концепций признания (Г. Гегель, М. Бубер, М. М. Бахтин, Э. Левинас, А. Хоннет, П. Рикер) и критики объективирующей гносеологии (феноменология, герменевтика) для разработки принципиально иной парадигмы оценивания, центрированной на этике ответственности перед другим. Главные результаты работы состоят в обосновании тезиса о том, что адекватная оценка возможна лишь на фундаменте безусловного признания человеческого достоинства обучающегося, что требует трансформации субъект-объектной модели оценивания в субъект-субъектный диалог, где оценка становится актом взаимопонимания, герменевтической чуткости и поддержки развития; исследование формулирует конкретные принципы гуманизированной практики (приоритет формирующего оценивания, диалогичность, ориентация на процесс, контекстуальность, этическая ответственность обратной связи), а также определяет границы признания, не отменяющие академические требования, но предписывающие их предъявление как вызова, поддержанного верой в потенциал, с использованием языка уважения, что представляет практический императив для преодоления системного конфликта между институциональной стандартизацией и экзистенциальной логикой признания уникальности.

EN

Recognition of the other as an ontological basis for assessment in the educational process

A. E. Komlev, O. N. Zhirnov

Abstract. The purpose of this study is to bridge the profound gap between the instrumental and reifying practice of educational assessment, which focuses on measuring compliance with standards and ranking students, and the humanistic imperative of unconditionally recognizing the enduring value and dignity of every student as a unique human being. The work explores and justifies the urgent need for profound changes in assessment practices within the educational process, emphasizing the importance of authentic relationships between educators and learners characterized by unconditional acceptance. This necessitates transforming assessment from an act of control into a dialogic act of mutual understanding and developmental support. Scientific novelty lies in the complex synthesis of key philosophical concepts of recognition (G. Hegel, M. Buber, M. M. Bakhtin, E. Levinas, A. Honnet, and P. Ricoeur) and the critique of objectifying epistemology (phenomenology and hermeneutics) to develop a fundamentally different paradigm of evaluation centered on the ethics of responsibility towards others. The main results of the work amount to substantiating the thesis that adequate assessment is possible only on the basis of unconditional recognition of the student's human dignity, which requires the transformation of the subject-object model of assessment into a subject-subject dialogue, where assessment becomes an act of mutual understanding, hermeneutical sensitivity and development support. The study formulates specific principles of humanized practice (the priority of formative assessment, dialogic, process-oriented, contextual, and ethically responsible feedback), and defines the boundaries of recognition that do not negate academic requirements, but prescribe their presentation as a challenge supported by faith in potential, using the language of respect, which is a practical imperative to overcome the systemic conflict between institutional standardization and the existential logic of recognizing uniqueness.

Введение

Актуальность исследования обусловлена глубинной напряженностью современной образовательной парадигмы, разрывающейся между технократической логикой эффективности, стандартизации, измерения результатов и гуманистическим императивом безусловного признания ценности и достоинства каждого обучающегося как уникальной человеческой личности. Преобладание инструментальных, реифицирующих подходов к оцениванию, фокусирующихся на соответствии внешним нормативам и ранжировании учащихся, ведет к системной дегуманизации образовательного пространства, порождая отчуждение, снижение мотивации, утрату самоуважения и блокируя развитие подлинной субъектности. В контексте понимания необходимости культурного, когнитивного и социального разнообразия, а также роста осознания важности психологического благополучия в образовании проблема интеграции этики признания в практику оценивания приобретает особую значимость. Философское осмысление оснований, сущности и границ признания другого в акте оценки является важным условием преодоления этого разрыва и построения образовательной практики, где оценка служит не контролю и селекции, а человеческому развитию и становлению.

Основные задачи исследования:

1. Выявить сущность и источники диалектического напряжения между функцией оценивания в образовании и риском дегуманизации, связанным с редукцией обучающегося до объекта измерения.
2. Проанализировать ключевые философские концепции признания применительно к аксиологическому измерению образовательной оценки, раскрывая понятия интегральной ценности личности, взаимного признания и базовой уверенности в себе.
3. Исследовать гносеологические основания критики объективирующего оценивания в свете феноменологии и герменевтики, обосновать необходимость герменевтической чуткости и диалогического со-оценивания.
4. Проанализировать системные противоречия между требованиями институциональной стандартизации оценки и экзистенциальной логикой признания уникальности обучающегося.
5. Сформулировать философски обоснованные принципы и практические императивы гуманизации оценивания (формирующее оценивание, диалогичность, ориентация на развитие, контекстуальность, этическая ответственность, прозрачность), направленные на реализацию принципа признания.
6. Определить границы признания в оценке, связанные с предъявлением академических требований как обоснованного вызова, поддержанного верой в потенциал, и использованием языка уважения и конструктивности.

Общими основаниями исследования послужили методы герменевтического анализа философских текстов; критического анализа образовательных практик и дискурсов; феноменологической рефлексии опыта оценивания и признания; концептуального синтеза и сравнительного анализа философских позиций.

Теоретической базой выступают работы отечественных мыслителей Л. С. Выготского (1999), М. М. Бахтина (1979а; 1979б), Б. В. Маркова (1997), Е. В. Золотухиной-Аболиной, В. Б. Меласа (2021), В. Б. Меласа (2016) и зарубежных философов Г. Гегеля (2000), М. Бубера (1999), Э. Гуссерля (1998), Э. Левинаса (1999; 2001), М. Мерло-Понти (1999), Х.-Г. Гадамера (1988), Дж. Дьюи (2000), Дж. Брунера (2006), П. Рикера (2010, 2015), А. Хоннета (2009), в которых содержится ряд ключевых идей и подходов, раскрывающих специфику диалогической природы признания и оценивания, роли признания другого как онтологического акта в формировании идентичности и самоуважения.

Практическая значимость работы заключается в разработке философски обоснованных ориентиров для рефлексии и трансформации оценочной практики на всех уровнях образования, преодоления дегуманизирующих стереотипов, построения доверительных отношений с обучающимися и использования оценки как инструмента поддержки мотивации и личностного роста. Настоящее исследование направлено на преодоление разрыва между гуманистической риторикой и реальной практикой оценивания, утверждая, что подлинное признание ценности другого как человека является не дополнением, а фундаментальным условием и высшей целью любой образовательной оценки, способной выполнять свою истинную развивающую функцию.

Обсуждение и результаты

Философское осмысление образовательной практики, особенно в ее оценочном аспекте, неизбежно сталкивается с фундаментальной и напряженной проблемой: как совместить необходимость суждения о достижениях и прогрессе обучающегося с безусловным признанием его непреходящей человеческой ценности и достоинства. Традиционная парадигма оценивания, глубоко укорененная в инструментально-рациональной логике образовательных институтов, склонна редуцировать учащегося до статуса объекта измерения, совокупности подлежащих верификации компетенций или, что еще пагубнее, до рангового места в искусственно конструируемой иерархии успешности. Эта реификация (овеществление) человека в процессе оценивания представляет собой одну из наиболее острых форм отчуждения в образовании, где уникальная субъектность, жизненный мир, надежды и страхи индивида растворяются в абстрактных показателях и сравнительных таблицах. Подлинное же признание другого в образовательном процессе требует радикального переосмысления самой онтологии и аксиологии оценивания. Необходимо смещение фокуса с внешнего соответствия predetermined, зачастую анонимным, стандартам на глубинное уважение и утверждение внутренней, неотчуждаемой ценности человека как автономного, самоопределяющегося и незавершенного существа, чье бытие

обладает абсолютной значимостью, предшествующей любым педагогическим измерениям, классификациям и ранжированиям и превосходящей их. Философская традиция, начинающаяся от кантовского категорического императива, требующего относиться к человечеству в лице каждого индивида всегда как к цели и никогда только как к средству, до левинасовской этики радикальной ответственности перед «Лицом Другого», безмолвное требование которого предваряет любое сознательное решение, настойчиво указывает на онтологический приоритет человеческого достоинства над утилитарными критериями эффективности и успешности. Именно в признании обучающегося, прежде всего, как человека, а не как носителя знаний или исполнителя навыков, кроется возможность преодоления дегуманизирующей логики традиционного оценивания.

Сущность проблемы оценочной деятельности в педагогическом процессе раскрывается в диалектическом напряжении между необходимостью оценки как структурного элемента любой образовательной системы, обеспечивающей обратную связь, диагностику, мотивацию и социальную селекцию, и имманентным риском дегуманизации, который она несет в себе при отрыве от этического принципа безусловного признания. Гегелевская диалектика господина и раба в «Феноменологии духа» (2000) проливает свет на патологию одностороннего, невзаимного признания, неизбежно возникающую в авторитарной педагогической модели. Когда педагог монопольно занимает позицию оценивающего Субъекта (Господина), наделенного властью определять ценность и успешность, а ученик принудительно редуцируется до положения пассивного Объекта оценки (Раба), чье самосознание формируется исключительно через внешнее, зачастую отчужденное, суждение, происходит фундаментальное искажение образовательных отношений. «...признание выступает ритуалом, развертывающимся внутри отношений власти, в котором конституируется субъект и инстанция признания, призванная судить, утешать или примирять» (Марков, 1997, с. 59). Это ведет не к становлению подлинной субъектности ученика, а либо к формированию зависимой, неаутентичной идентичности, либо к скрытому или открытому сопротивлению и отчуждению. «Оценка... может открыть путь к благу...; но она может превратиться в подкуп, шантаж, то есть инструмент власти и в конце концов – насилия» (Нембрини, 2020, с. 116).

Подлинное образовательное взаимодействие, направленное на развитие автономии и ответственности, требует взаимного признания. Учитель должен видеть в ученике не только объект педагогического воздействия, но и равноправного, хотя и менее опытного, участника диалога, способного к самоопределению, критической рефлексии и ответу (Выготский, 1999). «Образование – одно из самых значительных средств самореализации человека...» (Чапаев, Нечаев, 2010, с. 94). В таком трансформированном пространстве оценка перестает быть вердиктом или приговором, выносимым свыше; она обретает характер диалогического акта – формы обратной связи, направленной на поддержку становления субъектности обучающегося, на совместное осмысление пути познания и личностного роста. М. Бубер (1999), различая отношения «Я – Оно» (инструментальные, объективирующие) и «Я – Ты» (подлинно диалогические, встречающие), подчеркивал, что истинное образование осуществляется исключительно в пространстве «Я – Ты». «Отношение бытия к бытию имеется в виду в истинном познании, где существуют Я и Ты» (Buber, 1967, р. 130). В таком случае оценка – это не количественная мера или сравнительный ярлык, но акт глубокого понимания, эмпатического вчувствования и со-бытия, признающий уникальность другого в его незавершенном, динамичном становлении, в его борьбе и преодолении. Оценка становится моментом встречи двух субъективностей, а не односторонним воздействием субъекта на объект.

Аксиологическое измерение признания в оценивании раскрывается через категорию интегральной, внутренней ценности учащегося, которая принципиально отлична от инструментальной ценности (ценности-полезности). Инструментальная ценность определяется исключительно внешними критериями: соответствием стандарту, полезностью результата, сравнительной успешностью в достижении заданных целей. Она условна, контекстуальна и подвержена колебаниям. Интегральная же ценность есть признание безусловного, неотъемлемого достоинства человеческой личности как таковой, независимо от ее конкретных достижений, способностей, социального статуса или соответствия ожиданиям. Это ценность, присущая человеку по факту его бытия, его принадлежности к человеческому роду. Э. Левинас (1999; 2001) в своей революционной этике «Первичности Другого» утверждает, что «Лицо Другого» обращается к нам с безмолвным, но неотразимым требованием безусловного признания и ответственности до и вне любой оценки его качеств, компетенций или социальной значимости. Это требование возникает не из рационального расчета или договора, но из самой уязвимости и инаковости другого, из его экзистенциальной непредзаданности перед лицом мира. В конкритике образовательной практики это означает, что педагог обязан предварять любую оценочную деятельность, любой акт суждения фундаментальным экзистенциальным актом принятия ученика как человека, чья ценность абсолютна, незыблема и никогда не ставится под сомнение его академическими результатами, поведенческими проявлениями или когнитивными особенностями. Такой подход ни в коей мере не отменяет необходимости критического анализа работ, суждений или поступков обучающегося, не впадает в некритический попустительский релятивизм. Напротив, он помещает этот анализ в строгий этический контекст, где критика направлена исключительно на конкретные действия, продукты деятельности или высказанные идеи, но никогда – на личность в ее целостности и достоинстве. Эта критика всегда сопровождается и подкрепляется верой в нереализованный пока потенциал развития, в способность к изменению и росту, которую педагог видит и признает в ученике даже в моменты неудач. «Бытие признанности основано на предложении поддержки и ожидании помощи» (Мелас, 2016, с. 103).

А. Хоннет (2009), развивая теорию признания, указывает на важнейшую роль «базовой уверенности в себе» для формирования здоровой, аутентичной идентичности. Эта уверенность коренится в опыте безусловного эмоционального признания и принятия, прежде всего в ранних близких отношениях (любовь). В образовательном контексте, особенно для детей и подростков, чья идентичность находится в активном становлении,

педагог, способный транслировать подобное безусловное принятие (не путать со вседозволенностью), создает атмосферу базового доверия и психологической безопасности. Это является необходимым фундаментом, на котором только и может строиться конструктивная критика, готовность к риску познания и преодолению трудностей. Оценка, лишённая этого фундамента признания, становится разрушительной силой, подрывающей самоуважение и мотивацию.

Гносеологический аспект проблемы признания другого в образовательном процессе тесно связан с критикой объективирующего, деперсонализированного подхода к знанию и познающему субъекту, который часто лежит в основе традиционных систем оценивания. Этот подход базируется на наивно-реалистическом представлении о знании как объективной, внеличностной данности, существующей независимо от познающего, а об ученике – как о «чистом сознании» или «емкости», подлежащей наполнению и последующей проверке на соответствие эталону. Феноменология (Гуссерль, 1998; Мерло-Понти, 1999) и философская герменевтика (Гадамер, 1988; Рикер, 2010; 2015) решительно оспаривают эту модель. Познание всегда «воплощено» (embodied), укоренено в конкретном жизненном мире, телесном опыте, личной истории, культурном контексте и предпонимании познающего субъекта. Знание не просто усваивается, но активно конструируется, интерпретируется и проживается каждым индивидом через призму его уникального горизонта опыта. Оценка, игнорирующая эту укорененность, эту принципиальную субъективность и контекстуальность познания, неизбежно становится формой эпистемологического насилия над уникальным когнитивным стилем, путем познания и смыслопорождения другого. «Именно при выставлении оценок наступает момент самой ужасной жестокости, защиты собственных предрассудков (пред-рассудок: суждение, вынесенное прежде, заранее)» (Нембрини, 2020, с. 122). Признание в этом контексте требует от педагога развитой герменевтической чуткости – способности выйти за пределы собственного горизонта понимания, войти в диалог с иным опытом и интерпретацией мира. Оценить работу ученика – значит не просто измерить ее соответствие норме, но понять ее как выражение его уникального отношения к миру, его попытки осмыслить материал сквозь призму своего «жизненного мира», его интеллектуального усилия, пусть и несовершенного с точки зрения внешних стандартов. Это предполагает радикальный переход от монологичной оценки «сверху», основанной на монополии педагога на истину и критерии, к диалогическому со-оцениванию. В логике коммуникативного взаимодействия ученик выступает не как пассивный объект, но как активный со-автор оценочного акта: обсуждаются и совместно вырабатываются критерии качества, рефлексированы сильные стороны и зоны роста, анализируются использованные стратегии и возможные альтернативы. М. Бахтин (1979а; 1979б) в концепте «не-алиби в бытии» подчеркивал радикальную ответственность человека за свой ответ другому в бытийном диалоге. Применительно к оцениванию это означает глубокую ответственность педагога за то, чтобы его суждение было не окончательным приговором, закрывающим путь развития, а мотивирующим приглашением к дальнейшему диалогу, к совместному поиску, к преодолению трудностей – ответом, открывающим, а не закрывающим горизонты.

Практические противоречия и вызовы в реализации принципа признания через оценку неизбежны и носят системный характер. С одной стороны, образовательная система как сложный социальный институт требует определенной степени объективности, стандартизации, сравнимости результатов для обеспечения справедливости, отчетности, управления ресурсами и социальной мобильности. Эти функции плохо совмещаются с идеей уникализации каждого оценочного акта. Давление внешних тестов, рейтингов, требований отчетности перед вышестоящими инстанциями часто вынуждает педагогов действовать по логике, противоположной логике признания. С другой стороны, сама экзистенциальная логика признания требует глубокого уважения к индивидуальности, отказа от реификации человека через баллы, процентиля или ранги, призывает видеть за результатом живую, страдающую, надеющуюся личность. Разрешение этого глубокого противоречия лежит не в утопической отмене оценивания как такового, а в его радикальной гуманизации, переориентации его целей и методов. Формирующее (формативное) оценивание, концепция которого восходит к идеям Дж. Дьюи (2000) (обучение через опыт), Л. С. Выготского (1999) (зона ближайшего развития) и Дж. Брунера (2006) (обучение как открытие), становится ключевым инструментом воплощения принципа признания в практике. В отличие от итогового (суммативного) оценивания, фокусирующегося на констатации результата на определенный момент времени, формирующее оценивание направлено на сам процесс обучения и развития. Оно превращается в инструмент признания, когда реализует следующие принципы:

1. Диалогичность и соучастие. Оценка не навязывается, а обсуждается. Критерии качества вырабатываются совместно (где это возможно и уместно), результаты интерпретируются в диалоге, цели дальнейшего развития формулируются совместно. Ученик становится активным субъектом оценивания своего прогресса.
2. Ориентация на развитие и процесс. Акцент смещается с фиксации ошибок и конечного результата на анализ прогресса, приложенных усилий, использованных стратегий, преодоленных трудностей. Оценивается динамика развития относительно самого ученика, а не только относительно абстрактной нормы или других.
3. Контекстуальность и индивидуализация. Оценка учитывает индивидуальную образовательную траекторию, личные обстоятельства, когнитивный стиль, культурный бэкграунд, стартовые возможности. Универсальные критерии применяются гибко, с пониманием уникальности контекста.
4. Этическая ответственность и поддержка. Язык оценки избегает стигматизации, унижения, сравнения в ущербном свете. Он направлен на поддержку самоуважения, веры в собственные силы и потенциал. Ошибки рассматриваются как естественная и необходимая часть процесса познания, а не как повод для осуждения.
5. Прозрачность и справедливость. Критерии и процедуры оценивания ясны, понятны и доступны для всех участников. Решения открыты для обсуждения и апелляции (в разумных рамках). Справедливость понимается не как уравниловка, а как учет индивидуальных потребностей и обеспечение равных возможностей для демонстрации понимания и роста.

6. Фокус на обратной связи, а не на отметке. Качественная, содержательная, конкретная и своевременная обратная связь, указывающая на сильные стороны и предлагающая конкретные пути улучшения, становится центральным элементом оценивания, вытесняя на второй план формальную отметку как таковую.

Границы признания в оценке определяются не отказом от разумных академических требований или попустительством, а способом их предъявления и контекстом их применения. Признать ученика как человека – значит искренне верить в его способность к росту, развитию, преодолению и обозначать требования не как непреодолимый барьер или приговор его неспособности, а как обоснованный вызов, как приглашение к усилию, поддержанное верой в его возможность этот вызов принять. Это означает категорический отказ от оценок и формулировок, унижающих человеческое достоинство, и сознательное использование языка, подчеркивающего уважение, заботу и конструктивность даже в самой строгой критике. П. Рикер (2010), размышляя о многозначности понятия «признание» (*reconnaissance*), выделял, помимо узнавания (*identification*), важнейший аспект признания-благодарности (*reconnaissance-gratitude*). В контексте образовательного оценивания это означает, что оценка может и должна быть актом благодарности за проявленное интеллектуальное усилие, за риск высказать собственную, пусть незрелую, мысль, за смелость задать вопрос, за вклад (даже скромный) в общий поиск истины и понимания, даже если формальный результат далек от идеала. «Любовь к другому как к ценности, любовь к нему, такому, какой он есть (... независимо от твоих ожиданий, запросов, целей), зреет с течением времени. <...> Оценивать – значит спасать в настоящем все прошлое, все зло и все добро, и это возможно благодаря тому, что происходит в настоящем» (Нембрини, 2020, с. 124-125). Онтологическое значение оценивания выражается в том, что «признание Другого обладателем достоинств или недостатков становится его, обладателя, бытийной характеристикой, отождествляется с качеством его существования...» (Золотухина-Аболина, Мелас, 2021, с. 13).

Таким образом, адекватная, гуманная и образовательно-эффективная оценка возможна лишь на прочном фундаменте философского принципа безусловного признания непреходящей ценности другого как человека. Она требует от педагога не только высокого уровня профессиональных знаний и методических навыков, но и развитой философской рефлексивности и этической позиции. Данная позиция заключается в сознательном и последовательном утверждении приоритета человеческого достоинства обучающегося над любыми формальными показателями, рейтингами или институциональными требованиями. Признание ученика как человека – не просто благое пожелание или этический довесок к «настоящей» работе по оцениванию знаний; оно является фундаментальным условием и высшей целью самого образовательного процесса. Именно это признание превращает оценку из технократической процедуры контроля и селекции в мощный инструмент поддержки развития, а весь образовательный процесс – из системы принудительной трансляции информации в подлинное пространство взаимного человеческого роста, встречи и со-творчества. Только на таком прочном основании оценка может выполнить свою истинную образовательную функцию: не ранжировать и отсеивать, а вдохновлять и направлять; не отчуждать и подавлять, а способствовать становлению автономной, критически мыслящей, ответственной и, что крайне важно, способной к подлинному признанию другого личности. В гуманистическом потенциале оценки заключается ее непреходящая ценность как акта педагогического признания.

Заключение

Проведенный философский анализ подтверждает, что подлинно адекватная и образовательно-эффективная оценка в педагогическом процессе возможна исключительно на фундаменте безусловного признания непреходящей человеческой ценности и достоинства каждого обучающегося как уникальной личности. Это признание, глубоко укорененное в этике радикальной ответственности перед «Лицом Другого» и философии подлинного диалога «Я – Ты», выступает не как второстепенное дополнение, а как онтологическая предпосылка и высший смысловой императив любого акта оценивания. Редукция человека до совокупности измеряемых параметров или места в рейтинговой таблице неизбежно ведет к системной дегуманизации образовательного пространства, порождая отчуждение, подрывая самоуважение и искажая процесс формирования здоровой идентичности, что вступает в непримиримое противоречие с гуманистической сутью образования.

Ключевой вывод исследования заключается в необходимости преодоления субъект-объектной парадигмы оценивания, которая воспроизводит патологию одностороннего, невзаимного признания. Подлинная образовательная оценка требует перехода к принципиально иной логике – логике взаимного признания и субъект-субъектного диалога. Оценка трансформируется из вердикта или инструмента контроля в совместный акт рефлексии, взаимопонимания и обратной связи, направленный на герменевтическое постижение жизненного мира и когнитивных усилий другого. На основе философской рефлексии сформулированы сущностные принципы гуманизированной оценочной практики, воплощающей императив признания. Центральное место среди них занимает приоритет формирующего оценивания над суммативным, фокусирующегося на процессе, прогрессе, усилиях и стратегиях, а не только на фиксации конечного результата.

В современном образовании остро стоит проблема системного противоречия между институциональными требованиями стандартизации, объективации и ранжирования, присущими современным образовательным системам, и экзистенциальной логикой признания уникальности и безусловной ценности каждого обучающегося. Разрешение этой проблемы является не просто желательным, но практическим императивом для гуманизации образования, что требует решительных системных изменений: от пересмотра образовательной политики в сторону снижения давления итоговых тестов и рейтингов до глубокой переподготовки педагогов, направленной на формирование их философско-этической рефлексивности и освоение конкретных методик диалогического, формирующего оценивания.

В конечном итоге, признание ценности другого как человека является не этической роскошью, а фундаментальным условием возможности самой осмысленной образовательной оценки. Оценка, лишенная такого признания, обречена оставаться инструментом насилия. Оценка же, укорененная в безусловном принятии человеческого достоинства и направленная на поддержку развития через диалог и взаимопонимание, становится мощной силой гуманизации, способствующей рождению не только знающей, но и автономной, ответственной, способной к подлинному признанию другого личности. Реализация данного идеала требует непрерывной рефлексии, творческого подхода и мужества всех участников образовательного процесса в утверждении примата человеческого измерения над технократическим.

Перспективы дальнейших изысканий видятся в углубленном изучении конкретных механизмов преодоления институциональных барьеров на пути реализации оценивания, основанного на признании; анализе вызовов, связанных с распространением алгоритмического оценивания в цифровой среде и его влиянием на практики признания/непризнания; исследовании культурной специфики признания и оценки в условиях растущего многообразия; а также разработке философских оснований оценки в инклюзивном образовании, где признание инаковости является центральным принципом.

Источники | References

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979а.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979b.
3. Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006.
4. Бубер М. Два образа веры. М.: АСТ, 1999.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-пресс, 1999.
6. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.
7. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. СПб.: Наука, 2000.
8. Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб.: Наука; Ювента, 1998.
9. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000.
10. Золотухина-Аболина Е. В., Мелас В. Б. Существование Другого: проблема признания // Человек. 2021. Т. 32. Вып. № 1. <https://doi.org/10.31857/S023620070014180-5>
11. Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 1999.
12. Левинас Э. Философия, справедливость и любовь // Путь в философию. Антология. М. – СПб.: ПЕР СЭ; Университетская книга, 2001.
13. Марков Б. В. Исповедь и признание // Перспективы метафизики. Классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков: материалы международной конференции, Санкт-Петербург, 28-29 октября 1997 г. СПб.: Санкт-Петербургское отделение Института человека РАН, 1997.
14. Мелас В. Б. Феноменология признания // Логико-философские штудии. 2016. Т. 13. № 4.
15. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб.: Ювента; Наука, 1999.
16. Нембрини Ф. От отца к сыну. Как передать ребенку христианские ценности. М.: Никея, 2020.
17. Рикер П. Личные способности и взаимное признание // Философские науки. 2015. № 9.
18. Рикер П. Путь признания. Три очерка. М.: РОССПЭН, 2010.
19. Хоннет А. Невидимость. О моральной эпистемологии признания // Кантовский сборник. 2009. № 1 (29).
20. Чапаев Н. К., Нечаев В. А. Ценности образования и образование ценностей: категориально-сущностный анализ // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов. Екатеринбург, 2010. Вып. 6.
21. Buber M. A Beleiving Humanism – My Testament, 1902-1965. N. Y., 1967.

Информация об авторах | Author information



Комлев Алексей Евгеньевич¹, к. филос. н.

Жирнов Олег Николаевич², к. филос. н., доц.

^{1, 2} Саратовская государственная юридическая академия



Aleksey Evgenevich Komlev¹, PhD

Oleg Nikolaevich Zhirnov², PhD

^{1, 2} Saratov State Law Academy

¹ almaskom@mail.ru, ² olgerd2356@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 07.07.2025; опубликовано online (published online): 29.07.2025.

Ключевые слова (keywords): признание другого; философия образования; этика ответственности; интегральная ценность личности; формирующее оценивание; recognition of the other; philosophy of education; ethics of responsibility; integral value of the individual; formative assessment.