

В в е д е н и е

Социально-экономические преобразования, происходящие в современной России, связанные с переходом к рыночной экономике, предъявляют ряд требований к субъектам финансово-экономической деятельности – в том числе требований морального характера. В любых отношениях между людьми, будь то политические или экономические, присутствует моральный феномен. «Мораль характеризует человека с точки зрения его способности жить в человеческом общежитии» (А.А.Гусейнов).

Правила цивилизованного рынка действуют только тогда, когда субъекты финансово-экономической деятельности придерживаются моральных ориентиров, определяющих их жизненную философию в целом. Отсутствие моральных ориентиров в их деятельности усугубляет (может усугубить) и без того сложную социальную ситуацию в обществе, порождает (может породить) конфликты между ними и другими людьми. Проблема смягчения конфликтов в финансово-экономической сфере имеет существенный этический компонент, который «значим для поисков справедливого компромисса и необходим, чтобы избежать насильственных методов разрешения конфликтов» (Ю.А.Шрейдер).

Смягчению конфликтов в финансово-экономической сфере может способствовать деятельность преподавателя колледжа, формирующего нравственно-ценностную сферу сознания студента. Эта деятельность придает направленность моральным исканиям будущего субъекта финансово-экономической деятельности, регулирует его деятельность и взаимодействия с людьми, дает ему возможность осуществлять нравственную оценку результатов деятельности.

Проблема формирования нравственно-ценностной сферы человека – это сравнительно новая научная проблема. Она ставится и решается преимущественно психологической наукой.

Анализ научной литературы показывает, что у ученых прошедших к осознанию необходимости разработки понятия «нравственно-ценностная сфера человека», отсутствует единая точка зрения относительно того, является ли нравственно-ценностная

сфера структурным компонентом личности (Д.А.Леонтьев) или сознания (Б.С.Братусь). Методологической основой данных исследований общее. Это положение С.Л. Рубинштейна: «Первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому и к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. “Сердце” человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям».

Данные отношения являются центром, в котором сходятся исследования этиков, психологов и педагогов. В отечественной литературе выделяются этический, психологический и педагогический подходы к исследованию нравственно-ценностной сферы сознания человека. Этика, исследуя «пространство отношений между людьми, которое есть пространство морали» (А.А.Гусейнов), обосновывает, что ценность, которая «схватывается» нравственно-ценностной сферой сознания, есть «специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а с субъектом <...> деятельность человека и является реальным отношением, в котором он выступает как субъект» (М.С.Каган). Суть психологического подхода к изучению нравственно-ценностной сферы сознания студентов заключается в том, что отношение человека к другому человеку изучается «в качестве конкретно-психологического факта» (Б.С.Братусь). Связь такого знания с этическим становится возможной благодаря вхождению психологии в этику через нахождение общего с ней предмета – отношения человека к человеку. Психологическая наука, определяя структурные единицы нравственно-ценностной сферы сознания, обосновывает, что отношения (ценностные отношения, одним из «полюсов» которых являются ценности) человека к миру, к людям и к себе структурируются таким образом, что «ведущими, доминирующими являются те из них (отношения), которые выражают потребности и интересы» (А.А.Бодалев), ценности как «осознанные смыслы жизни человека» (Б.С.Братусь). Педагогический подход, базирующийся на этическом и психологическом подходах, позволяет определить содержание и принципы формирования нравственно-ценностной сферы сознания, которая как «стержень личности объединяет людей в их движении к благу» (Р.Г.Апресян). Реальный способ отношения человека к другому

человеку, к людям, «смысловое содержание которого (отношение) детерминировано общим социокультурным контекстом, в котором рождается и “работает” конкретное ценностное значение» (М.С.Каган), и объединяет людей в их движении к благу.

Термин «нравственно-ценностная сфера» почти не используется в педагогических исследованиях, хотя признан необходимым. Потребность восполнить указанный пробел в научном знании определяет актуальность нашего исследования. Анализ научной литературы по проблеме нравственно-ценностной сферы сознания студентов показывает, что вопросы, связанные с раскрытием содержания понятия «нравственно-ценностная сфера сознания», с определением подходов и принципов формирования данной сферы сознания студентов в процессе обучения в финансово-экономическом колледже, не были предметом специального исследования.

Источником этих проблем в педагогической практике является определенная рассогласованность, а порою и противоречие между ориентациями преподавателей колледжа на приобщение студентов к ценностям, на развитие у них ценностных отношений и представлений о понятиях морали (долг, справедливость, польза и т.д.), обладающих значением ценностей, и осознанием ими того, что студент как будущий субъект финансово-экономической деятельности должен не просто реализовывать освоенные им ценности во взаимодействии с другими, предьявлять их другому. Данные ценности должны быть выбраны им в качестве ориентиров совместной деятельности, чтобы составить то общее, которое объединит субъектов финансово-экономической деятельности. В этом общем, но не едином, заключены и представления субъектов о справедливости, ответственности, честности, правде и т.п. В данных понятиях выражаются нормативные требования и оценки. «Сочетание нормативности, императивности, оценочности, мотивационности – особенность только морального сознания» (Л.М.Архангельский, Т.Джафарли), нравственно-ценностной сферы сознания студента.

В данной работе раскрывается содержание понятия «нравственно-ценностная сфера сознания», определяются подходы к формированию нравственно-ценностной сферы сознания студен-

тов и принципов такого формирования, обосновывается сущность ценностно-ориентационной деятельности студента в контексте морального познания, определяется содержание процесса формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов.

В предлагаемой работе делается попытка раскрыть и конкретизировать эти положения. Естественно, далеко не все из поставленных проблем освещены с одинаковой полнотой. Важно, однако, эти проблемы ставить и пытаться решать.

Данная монография написана коллективом авторов:

Главы I, II, IV – В.П.Бездухов, Т.В.Жирнова

Глава V – В.П.Бездухов

Главы VI, VII – Т.В.Жирнова

Глава I

ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПОНЯТИЯ «НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА СОЗНАНИЯ» ЧЕЛОВЕКА

Сегодняшняя социально-нравственная ситуация в обществе характеризуется переоценкой ценностей, поиском таких ценностных оснований, которые станут отправной точкой для устранения тенденций дегуманизации общества, антропологического кризиса, отчуждения человека от труда, образования и культуры. Острота и сложность современного периода в развитии общества характеризуется противоречиями и в сфере морали. Явными стали противоречия между декларируемыми и реальными ценностями, между личными ценностями и ценностями различных социальных групп, между наличием у человека представлений о ценностях и нормах морали и культуры, о должном поведении и неспособностью (неготовностью) сделать адекватный этим представлениям моральный и ценностный выбор, определить свою позицию по отношению к событиям, фактам, явлениям, действиям и поступкам людей.

Сложность современной ситуации в обществе обусловлена не столько наличием противоречий, сколько далеко не всегда адекватным выбором человеком способов и средств их разрешения. Разрешение человеком противоречий является условием развития сознания, его нравственно-ценностной сферы.

Исследование проблемы формирования нравственно-ценностной сферы студентов предполагает, во-первых, выявить ее системообразующий компонент; во-вторых, раскрыть содержание нравственно-ценностной сферы сознания и обосновать подходы к ее формированию в образовательном процессе финансово-экономического колледжа.

Обозначенные выше вопросы не получили должного освещения в этической, психологической и педагогической литературе, в специальных научных исследованиях. Более того, проблема формирования нравственно-ценностной сферы человека ставится и

решается преимущественно психологической наукой, а не педагогической. Проблема формирования нравственно-ценностной сферы студентов колледжа не была предметом специального педагогического исследования.

Нравственно-ценностная сфера придает направленность моральным исканиям человека, регулирует его деятельность и взаимодействия с миром и с людьми, дает ему возможность осуществлять нравственную оценку результатов деятельности, критерием которой (оценки) являются ценности. Из такого понимания нравственно-ценностной сферы должно последовать, что ценности – это системообразующий ее компонент. Действительно так, что будет обосновано ниже.

Сложности начинаются с того, что единого понимания понятия «нравственно-ценностная сфера» нет. Исследователи используют данное понятие по-разному. Д.А.Леонтьев считает, что нравственно-ценностная сфера является структурным компонентом личности [111]. Б.С.Братусь полагает, что данная сфера является структурным компонентом сознания человека, его морального сознания [42].

Анализ научной литературы показывает, что проблема нравственно-ценностной сферы человека была поставлена совсем недавно. Одним из первых, кто поставил данную проблему, является Б.С.Братусь, который в результате осмысления идей А.Н.Леонтьева о личностном смысле приходит к выводу, что нравственно-ценностная, духовная сфера – это «сфера обращения к предельным вопросам, предельным, далеко выходящим за грань конкретной деятельности смысла жизни» [42, 287].

Осмысление представленного выше определения понятия «нравственно-ценностная сфера» показывает, что это предельно широкое, обобщенное философско-этическое представление о явлении нравственно-ценностной сферы человека.

Философско-этический подход Б.С.Братуся к определению нравственно-ценностной сферы как психологического феномена не случаен. Ученый подчеркивает важность установления связи этики как науки о морали, как «учения о нравственных началах» и психологии. Такая связь становится возможной, если психология входит в этику, а общей территорией, общим предметом эти-

ки и психологии (добавим: и педагогики – В.П., Т.Ж.) является отношение человека к другому человеку [44, 60].

Отношение человека к человеку, изучение этого отношения, формирование этого отношения есть своеобразная онтологизация этики, которая в данном случае становится уже не просто частным учением о морали, не просто наукой о морали, о нормах, принципах и требованиях морального характера, но и учением о человеке, живущем по критериям человечности. Явление отношения человека к человеку как характеристика реально существующих людей – это понятие «онтологическое». Сущность отношений как существенное есть онтология отношений человека к человеку, к миру.

Методологической основой такого подхода к человеку, точнее обоснования проблемы отношения человека к человеку, является положение С.Л.Рубинштейна о том, что смыслообразующей характеристикой человека является способ отношения к другому человеку: «Первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому и людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. “Сердце” человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать. Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений человека к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии. Здесь вместе с тем область «стыка» психологии и этики» [Цит. по: 44, 57].

Отношение человека к человеку изучается этикой, поскольку пространство отношений между людьми есть пространство морали, которая является объектом изучения этической науки. Мораль есть сфера поступков человека, его позиции как системы главных и относительно постоянных отношений к миру, к людям и к себе. Поступки и действия мотивируются моральными побуждениями, моральными представлениями. Одним из вопросов этики, представляющим для нее теоретический и практический интерес, является вопрос о том, как поступки и действия человека связаны, соотносятся с характером его отношений к другим людям.

Отношение к другому, как подчеркивает Б.С.Братусь, – это конкретно-психологический факт, правомерный объект психологии, которая исследует пути к некоему единю с этикой понимаемому благу» [44, 60].

Педагогическая наука использует этическое и психологическое знание для создания практико-ориентированных концепций воспитания и обучения учащейся молодежи. Для педагогики проблема отношений имеет также первостепенное значение, поскольку она исследует способы и средства включения учащихся в систему общественных отношений, в структуре которых находятся и моральные отношения. Включение учащейся молодежи в систему многообразных отношений с целью ее подготовки к жизни и к труду в быстро изменяющемся мире является объектом педагогической науки.

Содержание отношения человека к человеку с точки зрения должного обосновывается этикой; структура и механизмы развития раскрываются психологией; способы и средства формирования определяются педагогикой. Отношение является общим центром, в котором «встречаются» интересы данных наук.

Сознание человека, которое, как будет показано ниже, есть не только знание, но и отношение, отражает и преобразует отношения. Нравственно-ценностная сфера сознания отражает и ценности, которые, согласно М.С.Кагану, есть отношения к..., есть значения, которые человек наделяет смыслом. Ценности как отношения, как значения «схватываются» сознанием [86, 68], нравственно-ценностной сферой сознания.

Подход М.С.Кагана к ценностям не противоречит идеям В.П.Зинченко о функциях сознания: отражательной, порождающей, регулятивно-оценочной, рефлексивной [75, 18].

Не раскрывая содержание данных функций сознания, отметим, что сознание отражает ценности как отношения. Участвуя в создании социокультурных программ, оно порождает отношения, включающие и мир собственных отношений, ценностей. Участвуя в реализации данных программ, сознание регулирует отношения человека к людям, являющимся субъектами взаимодействия, совместной деятельности, и оценивает складывающиеся отношения. Одним из критериев оценки данных отношений являются

ценности, осмысление которых возвращает сознание (нравственно-ценностную сферу сознания) к самому себе. Такой возврат сознания, соотносящего в себе и социокультурную, образовательную ситуацию, и самое себя, и внутренний мир другого человека, позволяет преодолевать прошлое (разрушать основы прежней социальной ситуации развития) и творить будущее, которое предстает как «мир оживших предметов» – ценностей, которые являются образующими содержания нравственно-ценностной сферы сознания студента.

Рефлексируя, студент воспринимает пространство отношений между собой и людьми так, как они (отношения) даны относительно его нравственно-ценностной сферы сознания.

Этика исследует моральное должное, которое как эталон, образец служит людям в виде точки отсчета в их суждениях о моральной ценности поступка. Должное есть ориентир, в соответствии с которым строится поведение человека.

Педагогическая наука использует этическое знание для обоснования практико-ориентированных концепций воспитания и обучения учащихся, студентов, для построения концепций формирования и развития у них нравственно-ценностной сферы сознания. Созданию таких концепций должно предшествовать уяснение того, как педагогическое знание взаимодействует с этическим и психологическим, ибо механистический перенос этического и психологического знания на педагогическую реальность или использование этого знания преподавателем колледжа непосредственно без учета характера взаимодействия различного типа научного знания может привести к «растворению» этического и психологического знания, или любого другого научного знания в создаваемой концепции или, напротив, к «выпаданию» из нее.

Взаимодействие этики как теории морали и педагогической науки осуществляется не прямо, а посредством промежуточных связей, существующих между структурными компонентами этики (методология этики, теоретическая, прикладная, нормативная и дескриптивная этика) и педагогической наукой. Взаимодействие этики и педагогики на пути восхождения от абстрактного к конкретному и от конкретного к абстрактному осуществляется не прямо, а между конкретными «этажами» этики и педагогики.

Этика, изучая структуры нравственного сознания, устанавливая уровни его развития и этапы становления, не может проследить происходящие в нем изменения только с помощью своих средств.

Педагогика разрабатывает различные технологические системы, обеспечивающие проникновение морали «внутрь» морального сознания в целом и нравственно-ценностной сферы сознания студентов в частности, выясняет, какие средства, формы и методы обучения и воспитания, подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности способствуют формированию и становлению у него нравственно-ценностной сферы.

Разрабатывая проблемы содержания нравственного сознания, раскрывая его структуру, функции, этика предоставляет педагогике знания о нравственном сознании, о нравственно-ценностной сфере личности человека, о системе нравственных ценностей, являющихся образующими ценностного сознания. Этика предоставляет педагогике знания о нравственно-ценностной сфере сознания, моральных нормах, ориентирах, ценностях. Преподаватель колледжа создает практико-ориентированную концепцию формирования данной сферы сознания у студентов.

Этический подход позволяет раскрыть моральное содержание нравственно-ценностной сферы сознания студента. Одним из аспектов данного подхода является то, что посредством его обосновываются характер и направленность отношений студентов к миру, к людям и к себе, отношений между людьми.

В этической науке различают три способа существования морали: нравственное сознание, нравственная деятельность, нравственные отношения [70, 249-252]. Не анализируя данной проблемы, поскольку это является приоритетом этической науки и не входит в задачи нашего исследования, отметим, что моральные отношения, как это обосновано О.Г. Дробницким, являются опосредующим звеном, позволяющим связать воедино моральную практику и нравственное сознание, между которыми далеко не всегда существует непосредственная корреляция [70, 252].

Следует отметить, что если применительно к индивиду, к отдельному человеку можно сказать, что его действия и поступки обусловлены, побуждаются его моральным сознанием, то в сис-

теме отношений между людьми, наряду с их сознанием, наряду с детерминантами их поведения, деятельности и общения, существует особая форма регуляция – моральные отношения, в которые они вступают и которые реализуют.

Моральные отношения, направляя, регулируя поступки и действия человека, являются тем пространством, в котором проживает человек. Они пронизывают вербальные и невербальные действия человека.

Нравственные отношения, выступая в качестве должного, в качестве морального требования, не должны содержать в себе альтернативу, а совершаемые человеком поступки могут отклоняться от нормы, от эталона. Когда мы говорим об отклонении поступков от нравственной нормы, то имеем в виду не что иное, как расхождение между реальным поведением и моральным сознанием человека, которое (расхождение) может быть понято, осмыслено в категории «нравственные отношения». Последние, как это обосновано этической наукой, являются одной из форм моральной регуляции поведения и деятельности человека (регулятивно-оценочная функция сознания, по В.П.Зинченко).

Использовать этическое знание как теоретическую базу для создания концепции формирования нравственно-ценностной сферы студентов колледжа немислимо без психологии. Педагогика учитывает соответствующие разработки психологической науки, в рамках объекта которой раскрываются, например, горизонтальная и вертикальная оси сознания человека, обосновывается, что в контексте смысловой вертикали сознания главное не внутридеятельностные коллизии, не вопрос иерархизированности мотивов, схождение их в одной точке, подчинение главному мотиву, а их соотношение с нравственно-ценностной сферой [Б.С.Братусь – 42, 287].

В рамках психологического подхода исследуется структура отношения, выявляется механизм развития отношений человека к миру, к людям и к себе. Отношения, представляющие собой систему индивидуальных, избирательных и сознательных связей индивида с миром и с людьми [126, 15], определяют его направленность, или, говоря словами В.Н.Мясищева, его «взгляды, убежде-

ния, оценки, вкусы, интересы, цели и мотивы отдельных поступков и всей деятельности» [126, 174].

В концепции В.Н.Мясищева важна мысль о том, что общие и частные отношения человека образуют систему, в которой они структурируются по степени обобщенности: от связей с отдельными сторонами действительности до связей со всей объективной реальностью.

Положение В.Н.Мясищева о том, что отношения (имеющие собственную структуру) как система связей индивида с миром и с людьми определяют направленность его деятельности, получила свое развитие в психологических исследованиях.

Так, идея об иерархическом строении отношений человека к миру, к людям и самому себе, о субординации отношений была специфическим образом реализована В.А.Ядовым в его концепции диспозиционной регуляции социального поведения личности [156].

Диспозиции личности, как отмечает В.А.Ядов, – это «фиксированные в ее социальном опыте предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным образом» [156, 3].

Под диспозициями студента можно понимать его предрасположенность к определенной системе ценностей, которые, будучи усвоенными, реализуются в деятельности и общении определенным образом, находя в них свое внешнее выражение.

Диспозиции личности, согласно В.А.Ядову, являются психологическим отражением взаимосвязанных потребностей и конкретных условий деятельности.

Побуждение к действию всегда исходит из потребностей, путь развития которых находится в изменении позиции человека в социуме, в социальной реальности, в системе его взаимоотношений с другими людьми. Новые потребности возникают в процессе развития, которое происходит при освоении студентом системы ценностей. А развитие потребностей – это путь развития его мотивационной сферы, в которой смысловые образования, жизненные смыслы как ценности становятся доминирующими мотивами деятельности и общения, определяя их направленность (Л.И.Божович, Б.С.Братусь).

«Слияние» студента с социумом – это его жизнедеятельность в целом в социальной действительности, это добровольное принятие или отклонение ценностей как выражение свободы, следование нормам жизни общества, соучастие и содействие достижению целей его развития, осуществление деятельности в контексте целей общественного развития.

Выделение своего «Я» – это потребность быть личностью, имеющей право на самостоятельность в ситуации морального выбора, на принятие или отклонение ценностей, на собственную неповторимость и уникальность, на собственное достоинство и т.д.

Условия деятельности, в которых могут быть реализованы потребности личности, также имеют иерархическую структуру. За основание классификации условий деятельности В.А.Ядов принимает деятельность во времени, в течение которого ситуацию деятельности можно рассматривать как относительно устойчивую, и выделяет такие уровни: предметная ситуация, групповое общение, сферы социальной действительности (труд, досуг, семейная жизнь) [156, 22].

Предметной ситуацией в деятельности преподавателя колледжа могут быть конкретные педагогические ситуации, ситуации решения педагогических задач, связанных с обучением, воспитанием и развитием студентов в определенный момент их познавательной, ценностно-ориентационной и иной деятельности, которые меняются в зависимости от поставленных целей обучения и воспитания.

Важным для нашего исследования является теоретически обоснованное и экспериментально доказанное В.А.Ядовым и его сотрудниками положение о том, что ценностные ориентации играют решающую роль в регуляции поведения и деятельности человека.

Низшие диспозиционные иерархии, обладая относительной автономностью от ценностных ориентаций, тем не менее перестраиваются таким образом, «чтобы обеспечить реализацию поведения (и деятельности – В.Б., Т.Ж.), регулируемого адекватным ситуации более высоким диспозиционным уровнем, то есть ведущим мотивом» [156, 31]. Мотивы образуют иерархическое строение мотивационной сферы студента. Формирование веду-

щих мотивов деятельности, одной из форм которых являются ценности, – это и формирование нравственно-ценностной сферы сознания студентов.

Дальнейшее развитие концепция отношений В.Н.Мясищева получила в трудах М.Г.Ярошевского. Согласно М.Г.Ярошевскому, в категории отношения доминирует значимая для субъекта направленность на объект, в качестве которого могут выступать и предметы материального мира, и природа, и другой человек. «Категории отношения, – пишет исследователь, – присущи такие признаки, как заданная субъектом векторизованность психического акта, избирательность, установка на оценку (позитивную, негативную, выражающую безразличие), предрасположенность и готовность к определенному образу действий и др.» [203, 208].

Для нашего исследования интерес представляет идея М.Г.Ярошевского о том, что отношение как характеристика связи индивида с действительностью представлено повсеместно – идет ли речь об образе этой действительности, о мотиве, побуждающем личность совершать или не совершать какое-либо действие, и т.п. [203, 207].

В отличие от В.Н.Мясищева, считавшего, что характерные свойства личности, мотивы ее поступков, ее потребности, интересы, склонности и многое другое являются производными от системы отношений, М.Г.Ярошевский полагает, что отношение не следует идентифицировать с мотивом, потребностью или с другими проявлениями индивидуально-личностного плана психической жизни [203, 207].

Аналогичную точку зрения мы находим у Б.С.Братуся. Ученый в результате анализа идей А.Н.Леонтьева о том, что «личность человека ни в каком смысле не является предшествующей по отношению к его деятельности, как и его сознание, она ею порождается», приходит к выводу, что становление личности есть становление движения мотивов как по горизонтали, так и по вертикали. В своем движении по вертикали мотивы соотносятся между собой таким образом, что некоторые подчиняют себе другие и как бы возвышаются над ними, другие, наоборот, опускаются до положения подчиненных или даже вовсе утрачивают свою смыслообразующую функцию. Личностный смысл как единица

анализа сознания обслуживает предметную деятельность, а сам смысл, порожденный отношением мотива деятельности к цели деятельности (одна из трактовок А.Н.Леонтьевым понятия «смысл»), «разумеется, завязан с мотивом, но это категория иного порядка, категория отношения, соотношения не только мотива с целью, но вообще событий человеческой жизни» [42, 289].

Для нашего исследования особое значение представляет мысль Б.С.Братуся о том, что ни понятие «потребность», ни понятие «мотив», ни понятие «значение», ни понятие «смысл» не являются искомыми единицами анализа нравственной сферы личности [43, 15-26]. Основными конституирующими (образующими) единицами личности, непосредственно определяющими главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни, как подчеркивает Б.С.Братусь, являются смысловые образования [43, 26].

Действительно, с помощью понятия «мотив» ответить на вопросы «как?» и «ради чего?» действует человек, в полной мере не представляется возможным.

Во-первых, если даже мотивы, хотя бы даже в рамках предметной деятельности, связывают воедино ее цели и способы, то они не позволяют соотносить полученный результат с целью, так как в мотиве отсутствует образец, на соотнесении с которым оценивается полученный результат.

Во-вторых, поскольку деятельность – это активное отношение к действительности, постольку в ней должно быть установлено единство когнитивных, ценностных, мотивационных, эмоциональных моментов и смысловых образований, а не только мотивационных моментов. Именно такое единство и определяет систему связей и отношений личности с миром, характеризует ее позицию в этой системе.

К тому же, как пишет Б.С.Братусь, устойчивому сочетанию, ансамблю, иерархии мотивов должны соответствовать образования и динамические структуры сознания, которые отражают, обуславливают и поддерживают единство и направленность самой мотивационной сферы [43, 22], а за разными смыслообразующими мотивами могут стоять совершенно разные по содержанию и динамике смысловые образования [43, 25].

Ответить на вопросы «что?» и «ради чего?» не представляется возможным и с помощью привлечения понятия «личностный смысл».

Объясняется это тем, что не каждое отношение мотива к цели порождает личностный смысл деятельности, общения. Так, и в концепции А.Н.Леонтьева существуют мотивы-стимулы, которые лишены смыслообразующих функций, равно как и «знаемые мотивы» [106, 212].

В-третьих, личностный смысл как отношение мотива к цели является отражением смыслообразующих мотивов. Личностный смысл, связывая значения с реальностью, жизнью человека, его мотивами, не имеет своего «непсихологического» существования. Это означает, что конкретный личностный смысл, как и конкретный мотив, после завершения деятельности прекращает свое существование в том виде, в каком он был. Сходные же по содержанию мотивы и личностные смыслы, возникающие при выполнении аналогичной деятельности, все-таки отличны от мотивов, возникших ранее, поскольку деятельность, общение совершаются уже в других обстоятельствах жизнедеятельности человека. Мотивы, равно как и личностные смыслы, изменяются по содержанию, по динамике их протекания. Это зависит от изменчивости позиции, от изменений в развитии человека и т.д.

В-четвертых, личностный смысл, как и мотив, не выполняет оценочной функции при достижении результата деятельности.

В-пятых, личностный смысл существует в рамках только одной деятельности, выполняемой в конкретный период жизнедеятельности личности. Он не существует сам по себе, как, например, ценности, которые могут находиться в объективной ценностной системе как нечто объективное, представляющее значимость для человека, но еще не ставшее достоянием его личности.

Каким же требованиям должно отвечать системообразующее начало деятельности, выявление которого поможет ответить не только на вопросы «что?» и «ради чего?», но и охарактеризовать позицию личности как субъекта общественного поведения, многообразных социальных деятельностей (а не просто одной деятельности) и общения?

Такое «системообразующее начало» должно сохранять свою значимость и после завершения деятельности, общения. Наряду с личностным смыслом оно, как пишет Б.С.Братусь, должно включать и иные, помимо отношения мотива к цели, личностно значимые отношения, которые объединяются в целостные смысловые системы, включенные в общее смысловое строение личности. Такие смысловые системы, смысловые образования (сложившись ли они на основе предшествующего деятельности потребностного состояния, или по мере становления деятельности формируются внутри, или вычленяются в плоскости самих мотивов) обладают следующими основополагающими признаками: производность от бытия, деятельностное опосредствование, план будущего, основание нравственной оценки [43, 216-217].

Что представляют собой общие смысловые образования, и какова их функция в структуре сознания и деятельности?

Привлечение понятия «смысловое образование», как показывает исследование Б.С.Братуся, позволяет понять, как задаются общие магистральные линии развития личности и способы их осуществления. Смысловые системы, порождаемые вследствие иерархии потенциальных предметов потребностей, иерархии мотивов деятельности, не могут быть сведены обратно к ним. Возникнув и оформившись, смысловые образования уже не являются зеркальным отражением действительности, сложившихся форм активности субъекта. Они, как самостоятельные образования в структуре сознания, в структуре деятельности, влияют на конкретные психические процессы, действия, оценки, общение человека и действуют еще долгое время, даже тогда, когда появились новые аспекты деятельности, новые задачи и мотивы.

Отметим, что мы вели речь не о единице анализа деятельности, а о системообразующем ее начале, каким являются ценности, которые, как осознанные смыслы жизни, как будет показано ниже, позволяют определять содержание нравственно-ценностной сферы студента.

Педагогический подход в единстве с этическим и психологическим подходами позволяет выяснить способы формирования нравственно-ценностной сферы сознания, которая как «стержень личности объединяет людей в их движении к благу» [42, 291].

Объединяющим людей в их движении к благу является реальный способ отношения человека к другому человеку, к людям. Формирование отношений студентов к человеку и к людям, нравственно-ценностной сферы их сознания является приоритетом педагогической науки.

Итак, анализ научной литературы выявил, что отношения человека к миру, к другому человеку, к людям, отношения между людьми являются предметом изучения этической и психологической наук, которое (изучение) осуществляется, естественно, в рамках объекта данных наук, а формирование ценностей как отношений студентов к миру, к людям, к человеку и к себе является приоритетом педагогической науки.

Глава II
СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ
«НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА
СОЗНАНИЯ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА»

В условиях экономических преобразований, происходящих в современной России и связанных с переходом к цивилизованной рыночной экономике, значение имеют не только экономические законы, но и люди, принимающие экономические решения. Из сферы экономических отношений нельзя исключить моральный фактор, поскольку в них присутствует моральный феномен. Нравственные отношения необходимым образом связаны с готовностью принимать моральные решения и выполнять моральные действия. Экономические и моральные отношения, будучи относительно независимыми друг от друга, тем не менее не только связаны между собой, но и предполагают друг друга. Суть данного положения заключается в том, что, как подчеркивает Ж.Тизинг: «Моральность, верящая, что она способна обойтись без фактического знания экономических законов, – это не моральность, а морализаторство, то есть нечто противоположное моральности. Реализм, верящий, что он способен действовать без этических принципов, нереалистичен» [Цит. по: 191, 230].

Отношения между людьми всегда конкретны. Они строятся для определенных целей. Для каких бы целей они ни строились в финансово-экономической сфере, они необходимы как для поддержания существования, так и для созидания жизни, достойной человека.

Жизнь, достойная человека, не может не иметь этического характера. Не может не иметь такого характера и финансово-экономическая деятельность.

Современному обществу требуются такие субъекты финансово-экономической деятельности, которые, как подчеркивает А.В.Разин, не только способны воспроизводить идею сохранения равенства, но и отражать индивидуальный вклад каждого в производство материальных благ [150, 486]. Речь идет о справедливости.

ности, которая определяет отношения между людьми по поводу их взаимных обязанностей и по поводу распределения совместно произведенных материальных и духовных благ.

Проблема формирования нравственно-ценностной сферы студентов финансово-экономического колледжа представляет несомненный интерес для педагогической науки, поскольку она (сфера) определяет смыслы их деятельности, ориентированной не только на себя, но и на другого. Для того чтобы формировать нравственно-ценностную сферу сознания студентов, необходимо раскрыть ее содержание.

Раскрытие содержания нравственно-ценностной сферы сознания студентов требует обратиться к этике как науке о морали и к психологии, исследующим сознание человека в рамках объекта своих наук.

Этика изучает не сущее, а должное, не человека, каков он есть здесь и теперь, но человека, каким он должен быть в свете морального закона [191, 6]. Предмет этики в данном случае «совпадает» («совмещается») с предметом педагогической науки в части реализации ею конструктивно-технической функции. Суть данной функции, согласно В.В.Краевскому, заключается в отражении педагогической действительности такой, какой она должна быть: «Это знание о должном – о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с целями, поставленными обществом, и с конкретными условиями, в которых протекает учебно-воспитательный процесс» [94, 50].

В данном случае речь идет не об отождествлении объектов этики и педагогики. Этика и педагогика – это науки о человеке в своем собственном объекте.

Этика как философская наука изучает человека как субъекта морали – как моральное существо, способное поступать, считаясь с моральным законом. «Эту способность этика, – пишет Ю.А.Шрейдер, – исходно предполагает сущностным свойством человека. Тем самым этика исследует сущность человека <...> Сущность человека не в том, каков он есть как эмпирическое существо, но в том, каким он призван быть» [191, 7].

Описание того, каким должен быть человек, – это приоритет этической науки. Вопрос, как достичь этой цели, – приоритет педагогической науки, которая изучает область педагогических фактов и явлений, возникающих в системе педагогических влияний и руководства деятельностью студента.

Педагогика в контексте реализации конструктивно-технической функции как бы заглядывает в будущее. Она описывает предполагаемое содержание деятельности преподавателя, ориентированной на воспитание студента как субъекта морали, обосновывает принципы развития нравственно-ценностной сферы сознания, выявляет условия, при которых данные принципы становятся принципами деятельности студента.

Педагогика нацелена на подготовку учащейся молодежи к жизни и к труду. Она «должна давать, в конечном счете, нормативное знание, предписывать, как нужно строить, осуществлять и совершенствовать обучение и воспитание» [95, 53], чтобы формировать нравственно-ценностную сферу сознания студентов.

Сказанным не исчерпать круг вопросов, связанных с различием этического и педагогического подходов в специальном научном исследовании.

«Мораль, – пишет А.А.Гусейнов, – существует не как состояние, а как вектор сознательной жизни. Она обретает реальность как долженствование. Долженствование нельзя противопоставлять бытию <...> Долженствование и есть специфический способ существования мораль <...> Мораль потому и существует в форме долженствования, что ни в какой другой форме не может обрести реальность – цель, на которую нацелена мораль» [63, 30].

Деятельность преподавателя колледжа многообразна. Многообразны и цели, которые в ней реализуются. Цепочка целей преподавателя (студента) имеет тенденцию уходить в бесконечность. Однако это не означает, что деятельность перестает быть целесообразной. «Чтобы этого не произошло, – пишет А.А.Гусейнов, – необходимо предположить существование некой последней цели, своего рода цели целей ... наличие цели деятельности придает последней разумно-осмысленный характер, запускает сам ее механизм» [63, 15].

Последняя цель, как это трактуется в этике, есть высшая цель. Только в ее перспективе приобретают смысл и поддаются оценке все прочие цели. Цель для преподавателя и для студента выступает в качестве блага, поскольку она есть то, в чем они испытывают недостаток, к чему они стремятся.

В принципе преподаватель, студент, как и любой человек, как это обосновывается этической наукой, живет сознательной жизнью, исходя из собственного представления о благе. Но каждый рассматривает это благо по-своему. Дело не в расшифровке того, что является высшим благом для человека, а в том, что каждый должен иметь абсолютную точку опоры. «Бесконечность целесредственного ряда, как и потребность завершить его некой самодостаточной целью, ориентация на высшее благо существенным образом связаны со спецификой человека, его особым местом в мире» [63, 16].

Человек сам формулирует нормы, он может и вынужден выбирать тип поведения и взаимодействия с людьми. Он, находясь постоянно в непрерывном поиске средств и способов достижения цели, стремится подняться над самим собой, посмотреть на себя со стороны как своими глазами, так и глазами других людей. Формулировка человеком норм – это сознательно целесообразный процесс, содержание которого, определяемое сложившимися отношениями в обществе, в группе, между людьми, составляют образцы, имеющиеся в обществе.

Содержанием норм морали является взаимозависимость взаимодействующих субъектов. Само взаимодействие производно от деятельности людей. Целесообразность формулирования или выбора человеком норм поведения является результатом его отношения к социуму, к людям.

Любая норма, выработанная в обществе, принятая обществом, характеризует типичное нравственное значение поступков, или их ценность. Норма выражает устойчивое, а не изменчивое в морали. Сама мораль есть единство изменчивого и устойчивого, которое отражается сознанием человека в своей непосредственной данности.

Несмотря на то, что нравственная норма выражает момент устойчивого, она очерчивает границы возможного в поведении и

служит критерием для его оценки. Границы возможного поведения и есть то, каким должен быть человек, как он должен вести себя.

Критерий «Каким должен быть человек?» раскрывает повелительную, императивную форму морального требования, форму должного. Каким должен быть преподаватель, каково должно быть содержание его деятельности, чтобы формировать нравственно-ценностную сферу сознания студентов? Ответ на вопрос находится в области нормативного знания, получаемого педагогикой в результате познания ею закономерностей.

Однако чтобы сформулировать принципы педагогической деятельности, наиболее общие ее нормы, необходимо, как подчеркивает В.В.Краевский, учесть цели обучения и воспитания, конкретные условия, в которых протекает учебно-воспитательный процесс, способы конструирования педагогических ситуаций и многое другое [95, 50].

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет целесообразный и целеполагающий характер. При ее рассмотрении с точки зрения смысла и значения обнаруживаются потребности и запросы педагога и студента. Если деятельность преподавателя рассматривается в свете достижения поставленных целей, появляется моральная точка зрения, поскольку педагогическая деятельность есть определенный тип отношений преподавателя к педагогической реальности, к учащимся. В структуре этих отношений необходимым образом вычленяются нравственные отношения между преподавателем финансово-экономического колледжа и студентами.

Чтобы сформулировать нормы или принципы педагогической деятельности, знания закономерностей недостаточно, несмотря на то, что нравственная норма характеризует «устойчивое, ставшее закономерным в нравственных отношениях социальных или профессиональных групп» [57, 241].

Несмотря на то, что моральные нормы имеют всеобщий характер, человек имеет право самостоятельно решать, следовать или не следовать той или иной моральной норме. Нравственная норма – это «клеточка» морального сознания. Своим содержанием норма обращена к нравственному сознанию человека, который

может принимать или отклонять те или иные нравственные нормы. Человек свободен в выборе норм. Говоря о свободе в выборе норм, мы имеем в виду не произвол в действиях и поступках человека. «Мораль, – подчеркивает А.А.Гусейнов, – ни в коем случае нельзя отождествлять с произволом. У нее есть своя логика, не менее строгая и обязательная, чем логика природных процессов. Она существует в виде закона, не допускает исключений. Но это – такой закон, который устанавливается самой личностью, ее свободной волей» [63, 23].

Моральный человек учреждает нравственный закон не для того, чтобы предъявить его другим людям, а для того, чтобы избрать его в качестве нормы собственного поведения.

Деятельность преподавателя имеет специфику, которая обусловлена социальным заказом по воспитанию и формированию личности студента. В данном случае нормы или принципы педагогической деятельности ориентируют преподавателя на их реализацию независимо от того, желает он или не желает этого. В принципах педагогической деятельности фиксируется то, что не существует без наших усилий. Так, принцип ценностной ориентации ориентирует преподавателя на приобщение студентов к ценностям, на создание условий для их присвоения; принцип субъектности – на апелляцию к сознанию студентов, на наполнение его нравственным содержанием.

Мы обратились к проблеме моральных норм, принципов педагогической деятельности для того, чтобы выявить различие между этическим и педагогическим подходом в педагогическом исследовании, а не для того, чтобы их противопоставить. Более того, этический подход задает направленность для исследования сущности и содержания нравственно-ценностной сферы сознания студентов.

Выше было отмечено, что у ученых, исследующих проблему нравственно-ценностной сферы человека и способов ее формирования, отсутствует единая точка зрения не только относительно определения данного понятия, но и относительно того, является ли нравственно-ценностная сфера сознания структурным компонентом личности (Д.А.Леонтьев) или сознания (Б.С.Братусь) человека.

В нашей работе мы исходим из того, что нравственно-ценностная сфера является структурным компонентом сознания. Она занимает определенный «ярус» в сознании человека в целом и в его моральном сознании в частности. Мы не исследуем собственно сознания человека или его морального сознания. Положение о том, что нравственно-ценностная сфера относится к области сознания, является теоретической посылкой. Мы не осуществляем также и категориального анализа нравственно-ценностной сферы как компонента личности. Но не потому, что это является приоритетом психологии личности, а потому, что это должно стать предметом другого специально-научного исследования.

Прежде чем обратиться к психологическому знанию, поясним, возможно ли употребление терминов «нравственный» и «ценностный» при разработке понятия «нравственно-ценностная сфера сознания» студента. Термины нравственный и ценностный как бы предполагают друг друга, а термин «ценностный» относится к области нравственности.

Употребление терминов «нравственный» и «ценностный» при построении понятия «нравственно-ценностная сфера сознания» в рамках объекта этической науки теоретически оправдано и целесообразно с позиции единства деонтологического и аксиологического. Отметим, что идея единства деонтологического и аксиологического была реализована нами при обосновании понятия «способ морально-гуманистической ориентировки» [27, 67-74]. Обоснуем, почему возможно слияние терминов «нравственный» и «ценностный» в понятии «нравственно-ценностная сфера сознания» студента.

В структуре этического подхода к исследованию морали, в рамках которого она предстает как особый способ духовно-практического освоения мира, находится аксиологический подход, связанный с освоением и реализацией ценностей. Это дает нам основание утверждать, что термин «ценностный» в большей степени отражает аксиологический компонент содержания нравственно-ценностной сферы сознания, чем термин «нравственный», который в большей степени отражает деонтологический компонент его содержания, чем термин «ценностный». Данное утверждение основывается на различении, во-первых, категорий

«мораль» и «нравственность»; во-вторых, категорий «нравственность» и «ценность».

Анализ этической литературы показывает наличие двух точек зрения относительно того, являются ли понятия «мораль» и «нравственность» тождественными категориями, или их следует разграничить. Мы придерживаемся той точки зрения, согласно которой понятия «мораль» и «нравственность» следует различать (А.С.Арсеньев, В.Г.Иванов, Н.В.Рыбакова и др.).

Так, А.С.Арсеньев пишет, что «реальное этическое сознание индивида всегда содержит в себе оба полюса – полюс нравственности и полюс морали, при этом мораль, выражаемая в конечно определенных нормах и правилах, всегда связана с “внешним” общением индивида <...>. Мораль всегда задается индивиду извне, от имени социальных образований, к которым он принадлежит. Нравственность связана с областью личностного “Я”» [17, 253-254].

Суть различий между данными категориями, с нашей точки зрения, заключается в том, что мораль, имеющая предписательный, рекомендательный характер, есть совокупность норм, принципов, требований, предъявляемых к человеку извне – обществом, коллективом, группой. Нравственность – это субъективная ценностная система человека. Другими словами, это то, что находится в его сознании, что определяет и характеризует его индивидуальную нравственность, содержание его общения с другими людьми.

Мы отдаем себе отчет в том, что только от различения категорий «мораль» и «нравственность» нельзя прийти к мысли о наличии единства деонтологического и аксиологического в понятии «нравственно-ценностная сфера сознания». Это объясняется, во-первых, тем, что если норма отражает деонтологический характер морали, то ценность относится и к сфере должного, и к сфере сущего. Во-вторых, в принципах морали «имеет место синтез ценностей человека и его знаний о мире и о самом себе» [В.Н.Сагатовский – 155, 19]. В-третьих, четко различать деонтологическое и аксиологическое в нравственно-ценностной сфере не представляется возможным по той причине, что ценность первична, а норма вторична. Ценность является основанием нормы.

Обратимся к категориям «нравственность» и «ценность» и к производным от них терминам «нравственный» и «ценностный», учитывая при этом факт различия между моралью и нравственностью.

Осмысление идеи М.Б.Туровского о том, что нравственность выступает как выражаемый в универсальных нормах принцип единения индивидов в целостность общения – процесса их консолидации в коллективного субъекта культуры [180, 188], показывает, что, во-первых, нравственность является универсальным способом включения индивидов в общение. Во-вторых, нравственность индивидов является производной от их общения, от содержания общения. Следовательно, нравственность, как и мораль, является (может быть) императивной. «Нормы нравственности, – подчеркивает М.Б.Туровский, – субстантивируются в самом индивиде и, таким образом, оказываются отображением его рефлексии на самого себя» [180, 188].

Рефлексия на себя, на свой внутренний ценностный мир и есть нравственность человека. Суть данного положения, обоснованного В.В.Сильвестровым [160, 229], с нашей точки зрения, заключается в том, что рефлексия на себя и на другого как на себя, регулируя деятельность и взаимодействие, становится отправной точкой для выбора ценностей и оценки действий и поступков.

Это означает, что нравственность, становление которой происходит в процессе общения и при условии рефлексии на себя и на другого, детерминирует выбор ценностей, которые определяют направленность и содержание деятельности и общения преподавателя и студентов. Принятые и исповедуемые преподавателем, студентом ценности обогащают их нравственность.

Заметим, что в основаниях норм находятся ценности, а содержание нравственных норм есть взаимозависимость индивидов в общении, в процессе которого каждый предъясвляет себя и свои ценности другому. Однако речь идет не о самовыражении индивидов. «Нравственность, – пишет М.Б.Туровский, – надо понимать не в качестве самовыражения ценности индивида как такового, но как отображение взаимозависимости людей в общении ... Иными словами, субъектная ценность индивида имеет, по определению, общественную природу и только эта последняя ото-

бражается в нравственности» [180, 190-191]. Аналогичную природу имеют и ценности.

Наше рассмотрение возможности слияния терминов «нравственный» и «ценностный» в понятии «нравственно-ценностная сфера сознания» студента есть элемент теоретического анализа, позволяющий выявить взаимоотношения как между данными терминами, так и между категориями «мораль» и «нравственность». Практически мораль и нравственность, нравственность и ценность неотделимы друг от друга, Они «живут» в человеке, заставляя его рефлексировать на себя и на другого, на требования, предъявляемые к нему со стороны общества и других людей.

Раскрытие содержания нравственно-ценностной сферы сознания студентов требует обращения к психологическому знанию. Отметим, что анализ данного понятия с точки зрения раскрытия его содержания осуществляется нами в контексте теорий и концепций сознания, ибо, как было отмечено выше, нравственно-ценностная сфера исследуется нами как «ярус» сознания, как составляющая сознания человека. Поэтому мы опираемся на теоретические положения о сознании, которые разработаны психологией, а также на результаты исследования Л.В.Вершининой, обосновавшей, что ценности «схватываются» ценностным сознанием, образуя его содержание [49, 51-73].

Отправной точкой для анализа понятия «нравственно-ценностная сфера сознания» являются положения психологии о том, что образующими сознания человека являются значения и смыслы, что сознание это не только знание, но и отношение. Отметим, что ученые в качестве образующих сознания выделяют также предмет, знак (слово), чувственную ткань. Такой вывод сделан Г.В.Акоповым в результате анализа проблемы структуры сознания [6, 41-52].

Образующими содержания нравственно-ценностной сферы сознания студента являются значения и смыслы, но в форме ценностей. Поясним, на каком основании мы делаем данный вывод. Отметим, что мы не анализируем в полном объеме проблему структуры сознания, компонентами которого, согласно А.Н.Леонтьеву, являются чувственная ткань образа, значения и смыслы как «единицы сознания» [108, 35-36]. Однако и без обра-

нения к данной проблеме обойтись нельзя. Обращаясь к проблеме значений и смыслов как образующих содержание сознания, нравственно-ценностной сферы сознания, мы останавливаемся лишь на тех положениях теории А.Н.Леонтьева, получивших свое развитие в работах Г.В.Акопова, А.А.Бодалева, Б.С.Братуся, В.П.Зинченко, Д.А.Леонтьева, В.Н.Мясищева и др., которые (положения) соотносятся с теорией ценностей в той ее части, в которой ценность трактуется как «значение», «отношение» (М.С.Каган), как «осознанный смысл жизни», «смысловое образование» (Б.С.Братусь).

А.Н.Леонтьев, развивая положения Л.С.Выготского о системном и смысловом строении сознания, выделяет в качестве структурных его единиц значение и смысл, которые являются двумя сторонами системного строения сознания, единой характеристики сознания: «Одна сторона – это процессуальная сторона, другая – феноменальная, смысловая, она же – предметная. Подчеркивание их единства ликвидирует разделение и противопоставление процессов и содержаний сознания, явлений и функций» [108, 36-37].

Для нашего исследования особое значение имеет идея А.Н.Леонтьева о двойственности существования значений для субъекта. «Значения, – пишет А.Н.Леонтьев, – выступают перед субъектом и в своем независимом существовании – в качестве объектов его сознания и вместе с тем в качестве способов и “механизма” осознания, то есть функционируя в процессах, презентующих объективную действительность. В этом функционировании значения необходимо вступают во внутренние отношения, которые связывают их с другими “образующими” индивидуального сознания; в этих внутренних отношениях они единственно и обретают свою психологическую характеристику» [106, 179].

Итак, значение, с одной стороны, принадлежит миру объективных явлений. С другой стороны, значение существует как факт индивидуального сознания. Соотнесем данную идею А.Н.Леонтьева о двойственности значения с идеей О.Г.Дробницкого о том, что ценность объективна, и с идеей М.С.Кагана о том, что ценность есть значение.

Поскольку «значение – это та форма, в которой отдельный человек овладевает обобщенным и отраженным человеческим опытом» [А.Н.Леонтьев – 107, 298], постольку он, познавая мир, «может рассматривать его значение для себя как субъекта, т.е. ценностно его осмыслять» [М.С.Каган – 86, 66].

На первый взгляд, употребление учеными понятия «значение» является чистым совпадением с точки зрения обосновываемых ими положений о сознании или о ценности. На самом деле это не так.

Человек, согласно А.Н.Леонтьеву, находит уже готовую, исторически сложившуюся систему значений и овладевает ею так же, как он овладевает орудием, этим материальным прообразом значения. Собственно психологическим фактом, фактом жизни человека является то, что он овладевает или не овладевает данным значением, усваивает или не усваивает его. Вот здесь-то, на наш взгляд, и находится точка соприкосновения взглядов А.Н.Леонтьева и О.Г.Дробницкого, М.С.Кагана.

Так, О.Г.Дробницкий установил, что ценность это свойство общественного предмета, в котором уже заключен человек. Ценность предмета зависит от законов социального движения и в этом смысле она принадлежит предмету объективно. Ценность, как подчеркивал ученый, объективна [68, 328]. Значение, согласно А.Н.Леонтьеву, также объективно существует.

М.С.Каган, развивая идею О.Г.Дробницкого об объективности ценностей, опираясь на идею А.Н.Леонтьева о том, что значение представляет собой отражение действительности независимо от индивидуального, личностного отношения к ней человека, приходит к мысли, что «значение одного объекта для другого существует независимо от моего сознания, мировоззрения, системы ценностей, <...> значение познается как нечто внешнее по отношению ко мне как субъекту и от меня независимое» [86, 53].

Познание человеком значений связано с такой стороной движения значений в сознании, как их субъективность, которая выражается в приобретаемой ими пристрастности. «Сторона эта, однако, – подчеркивает А.Н.Леонтьев, – открывает себя лишь при анализе внутренних отношений, связывающих значения с еще одной “образующей” сознания – личностным смыслом» [106, 180].

Согласно А.Н.Леонтьеву, личностный смысл как бы вторичен по отношению к значениям. Он порождается отношением мотива деятельности к цели действия, то есть не собственно значением, а жизнью. Источником этого порождения является деятельность (предметная деятельность) человека, реализующая его реальные отношения. Функция мотивов, как подчеркивает А.Н.Леонтьев, взятая со стороны сознания, состоит в том, что они как бы «оценивают» жизненное значение объективных обстоятельств для субъекта и его действий в этих обстоятельствах, придают им личностный смысл, который прямо не совпадает с понимаемым объективным их значением [106, 181].

Развивая идеи А.Н.Леонтьева об образующих сознания, В.П.Зинченко отмечает, что понятие «смысл» указывает на то, что сознание несводимо к безличному знанию, что сознание есть не только знание, но и отношение. Понятие смысла выражает укорененность индивидуального сознания в бытии человека, а понятие значения – подключенность этого сознания к культуре [75, 23].

Одной из форм культуры, аксиологической ее формой, являются ценности, которые «схватываются» сознанием. Однако сознание человека «схватывает» только то, что для него как для субъекта имеет значение, то есть ценность. Человек стремится познать в первую очередь такие предметы, объекты, которые являются носителями ценности. Это есть вторая точка, в которой соприкасаются взгляды ученых о значении и смысле как образующих содержания сознания, нравственно-ценностной сферы сознания.

Человек, рассматривающийся в концептуальном пространстве субъектно-объектных отношений, обнаруживает смысл именно в этом пространстве, пространстве культуры. Обнаружение человеком смысла в пространстве культуры есть «обнаружение субъектом значения объекта для своего субъективного бытия, иными словами – придание ценности всему, что входит в пространство культуры» [86, 53], в особое пространство, которое А.Н.Леонтьев называет подлинной действительностью. «Действительность эта, – пишет Б.С.Братусь, – прежде всего нравственно-ценностная, объединяющая людей в их движении к благу» [42, 291].

Итак, анализ и сопоставление, сравнение различных точек зрения ученых относительно таких образующих сознания, нравственно-ценностной сферы сознания, как значение и смысл, позволяет нам утверждать, что ценности являются образующими нравственно-ценностной сферы сознания человека. Такой вывод мы сделали в результате анализа понятий «значение», «смысл», а также того, что сознание есть отношение. Исходя из этого нравственно-ценностная сфера сознания есть нравственно-ценностное отношение как реальное отношение к другому человеку.

Подведем итог нашим рассуждениям об образующих содержания нравственно-ценностной сферы студентов.

Значение, как было отмечено выше, существует независимо от сознания человека. Оно познается как нечто внешнее, существующее независимо от субъекта познания. Значение как внешнее обретает смысл лишь в его постижении, в его присвоении, осуществляемом посредством перевода во внутренний план сознания.

Смысл всегда выражает отношение человека к миру, будь это его «реальное жизненное отношение к тому, на что направлено его действие» [А.Г.Асмолов – 20, 303], или «связь между объективными жизненными отношениями субъекта, предметным содержанием сознания и предметом его деятельности» [Д.А.Леонтьев – 111, 303].

Отношение, как известно, есть система индивидуальных, избирательных и сознательных связей человека с миром и людьми. В основаниях системы связей человека с миром и с людьми находятся ценности как осознанные смыслы жизни (Б.С.Братусь), как отношение (М.С.Каган).

Положение о том, что ценность есть отношение, не противоречит ни идеям А.Н.Леонтьева о том, что смысл есть отношение, ни идеям В.П.Зинченко о том, что сознание есть отношение.

«Перевод» ценностей из объективной ценностной системы общества, группы в субъективную ценностную систему человека осуществляется посредством образования, воспитания. Воспитание есть приобщение к ценностям, а «психологическим объектом воспитания является смысловая сфера личности, системы личностных смыслов и реализующих их в деятельности смысловых установок» [А.Г.Асмолов – 20, 314].

Если исходить из того, что ценности есть осознанные смыслы жизни, то объект воспитания с психологической точки зрения есть нравственно-ценностная сфера сознания студента, содержание которой образуют ценности, или, говоря словами Б.С.Братуся, «личностные ценности».

Личностные ценности указывают вектор нравственно-ценностной сферы сознания студента, ибо они выражают отношение человека к другому человеку, действиям и поступкам человека.

Объектом педагогической науки является воспитание. В процессе воспитания студенты целенаправленно вводятся в систему разнообразных отношений, которые как фиксируются деятельностью, так и реализуются в деятельности, ибо последняя есть не что иное, как определенный тип отношений студентов к миру и к людям.

Возникает вопрос, надо ли приобщать студентов к таким ценностям, которые, будучи «соотносимы со смыслом» [75, 32] как одним из образующих сознания, возможно, еще не осознаются ими как значимые; к таким идеям, понятиям, знаниям, которые, будучи «соотносимы со значением» [75, 32] как другой образующей сознания, возможно, еще неизвестны им. Должны ли мы ждать, когда то, что имеет значение для многих людей (гуманизм, добро, справедливость и др.), также будет представлять для студентов значение. Ждать не следует. Необходимо вводить студентов в мир ценностей, приобщать к миру ценностей, которые как «значения», как «отношения» (М.С.Каган), как «осознанные смыслы жизни» (Б.С.Братусь), принимая форму мотива, начинают определять направленность их познавательной, преобразующей, ценностно-ориентационной и иной деятельности, их отношения к миру и к людям.

Являясь ориентирами социального развития, конкретной деятельности человека, развития и становления его как личности, ценности представляют собой образец, на соотнесении с которым оцениваются достигнутые в процессе деятельности результаты, становятся средством оценки деятельности, что согласуется с идеями Б.С.Братуся о функции ценности – функции оценки [43, 31-32].

Ценности стимулируют деятельность после оценки достигнутых ею результатов. Последние оцениваются на основе образцов, в качестве которых выступают ценности. Ценности принимают форму мотива деятельности, а своим возникновением любая ценность обязана потребностям человека, студента.

Развитие общества создает ценности действительности, воспроизводя тем самым потребность в них. Ценности порождаются потребностями человека и служат данным потребностям. А развитие потребностей – это развитие мотивационной сферы, что согласуется с идеями А.Н.Лентьева, согласно которым осознание и достижение субъектом конкретных целей есть способ утверждения его жизни, удовлетворения и развития потребностей, определенных и трансформированных в мотивах его деятельности [106, 183].

Итак, подход к ценности, в рамках которого она есть отношение, есть значение, есть смысл, дает нам основание утверждать, что в ней получает отражение центрация студента на другого человека.

Любая ценность, если она осознается как нравственная, не только фиксирует отношение студента к другому человеку, но и воспринимается как должная к реализации. Ценности, реализуемые в деятельности и общении, становятся нравственными тогда, когда, как подчеркивает Р.Г.Апресян, обязательства, вытекающие из ценности, касаются как достижения самой ценности, так и средства ее достижения. Если из ценностей не вытекают никакие обязательства, то они не приобретают статуса нравственных. «Нравственные императивы, как и утверждаемые ими моральные ценности, имеют надситуативный и безличный, т.е. универсальный характер» [63, 253].

Чертами универсальности нравственных ценностей являются беспристрастность, надситуативность и универсализуемость [63, 253].

Беспристрастность студента, с нашей точки зрения, проявляется в равном отношении ко всем субъектам финансово-экономической деятельности в конкретной ситуации. Надситуативный характер ценностей, реализуемых в финансово-экономической деятельности, проявляется в равном отношении к одному и тому же индивиду в разных обстоятельствах. Универсали-

зуемость ценностей, реализуемых в финансово-экономической деятельности, заключается в том, что ее субъект, выполняя действия, затрагивающие интересы другого субъекта, исходит из того, что и другой субъект в такой же ситуации поступит так же как в отношении него, так и в отношении любого другого (вариация золотого правила нравственности).

В качестве субъекта этого отношения субъект финансово-экономической деятельности ставит себя в центр деятельностного взаимодействия, в котором реализуются ценности, образующие содержание его нравственно-ценностной сферы сознания. Критерием полноты финансово-экономической деятельности выступают присвоенные и реализуемые ее субъектом ценности, благодаря которым и через которые он осознает свою зависимость от других людей.

Решение задачи формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов финансово-экономического колледжа предполагает осуществить отбор ценностей, которые образуют ее содержание.

При выявлении таких ценностей мы опираемся на работы А.В.Бездухова [26], О.К.Поздняковой [141], которые, исследуя проблему формирования гуманистической направленности и гуманистической позиции будущего учителя соответственно, в качестве ценностей, образующих содержание гуманистической направленности и гуманистической позиции, выделили время, знание (образование), космос и землю (среду обитания), личную ответственность, мир без войны, национальную и планетарную культуру, отечество, семью, труд, человека.

При определении содержания гуманистической направленности и гуманистической позиции будущего учителя ученые исходят из положения М.С.Кагана о том, что эти ценности субъекта-личности есть итог взаимодействия составляющих ее «частичных субъектов»; обретение сознанием смысла жизни – это всегда диалог разных «суб-субъектов» социальной группы; во всех масштабных проявлениях они являются ценностями интроспективно-диалогическими. Они интегративны. Им присуща интравертная ориентация ценностного сознания (установление субъектом смысла для самого себя); они осознаются и могут быть сформу-

лированы личностью если не для других, то хотя бы для самой себя [86, 126-127].

Какую бы из этих ценностей мы ни рассматривали, как отмечает А.В.Бездухов, она предполагает напряженный диалог (космос и земля – диалог между технократическим и гуманитарным мышлением и сознанием; семья – диалог «отцов и детей» и т.д.); все ценности необходимы и индивидуальному, и совокупному субъекту; они интегративны, поскольку в этой интеграции таится динамическая иерархия; они интравертны, так как имеют смысл для каждого индивида. Эти ценности проявляются не только в отношениях субъекта (учитель) к объекту (ученик), но и в межличностных (интрасубъектных) отношениях [26, 74-75].

Благодаря тому, что эти ценности являются итогом взаимодействия субъектов, что они диалогичны, интегративны, интравертны и т.д., они раскрывают отношение преподавателя к студенту, студента (ов) к преподавателю. Отношение к... – это и есть явление ценности [86, 69], которое возникает в результате осмысления и «решения задачи на смысл».

Обосновав, что образующими содержания нравственно-ценностной сферы сознания студентов являются ценности, отметим, что мы не ограничиваемся той номенклатурой ценностей, которая представлена выше. В качестве ценностей как образующих содержания данной сферы мы выделяем также этические категории и понятия морали (долг, совесть, справедливость и др.).

Сделаем необходимые пояснения по этому поводу.

В нашей работе мы исходим из того, что этические категории формируются на стыке двух форм общественного сознания: морали и науки. Моральные понятия раскрывают наиболее существенное в морали и в то же время представляют собой понятийный аппарат этической науки как науки о морали.

Этические категории (ответственность, долг, справедливость и др.), как отмечают Д.М.Архангельский и Т.Джафарли, правомерно рассматривать как отражение в этике различных сторон морального сознания (нравственно-ценностной сферы морального сознания – Т.Ж.) и нравственных отношений, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены [19, 154].

Известно, что категории в первую очередь фиксируют отношения, а не свойства или качества предмета, объекта. Свойства и качества проявляются в отношениях. С педагогической точки зрения свойства и качества формируются в процессе включения студентов в систему многообразных отношений, в том числе и ценностных отношений.

Категории (понятия) этики могут выражать нормативные требования и оценки, однако «сочетание нормативности, императивности, оценочности, мотивационности – особенность только морального сознания» [19, 154], его нравственно-ценностной сферы. Характеристикой долга, ответственности и т.д. является то, что они обладают значением моральных ценностей. Принимая систему моральных ценностей, они, как отмечают Л.М.Архангельский и Т.Джафарли, выступают в качестве моральных ориентиров субъективной деятельности человека в мире многообразных его отношений к миру, к людям и к себе [19, 155].

Этические категории и моральные понятия являются фактом нравственно-ценностной сферы сознания. «Этические категории, – подчеркивает В.П.Кобляков, – отражают бытие нравственных отношений – не только актуальное, но и потенциальное, не только действительное, но и возможное, желательное» [91, 140].

Ценности также отражают актуальное и потенциальное, сущее и должное, что подтверждает точку зрения ученых относительно того, что этические категории и понятия морали принимают значение ценностей.

Такой подход к определению содержания нравственно-ценностной сферы сознания студентов финансово-экономического колледжа позволяет рассматривать проблему ее формирования не только в контексте взаимоотношений и взаимодействий субъектов образования, но и в контексте финансово-экономической деятельности, в контексте социальной ситуации, которая, естественно, оказывает влияние на становление нравственно-ценностной сферы сознания студентов. От сложившейся в нравственно-ценностной сфере сознания выпускников иерархии ценностей будет зависеть впоследствии направленность и содержание их финансово-экономической деятельности, которая имеет непосредственное или опосредованное отношение к людям.

Глава III

ИЗУЧЕНИЕ НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Исходным пунктом формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов колледжа является выявление иерархии и связей между ценностями, образующими содержания данной сферы сознания. Оно предопределяет отбор методов исследования.

Совокупность этих методов даст целостное представление о содержании нравственно-ценностной сферы сознания студентов, обеспечит взаимосвязь эмпирического и теоретического знания. При этом теоретический анализ эмпирических данных односторонне не подчиняет его обоснованной нами позиции о содержании нравственно-ценностной сферы сознания студента. Осознавая, что определение только иерархии ценностей и связей между ними не может быть достаточным для определения состояния нравственно-ценностной сферы сознания студентов финансово-экономического колледжа, мы выявляем также:

1) особенности ценностных отношений студентов к жизни, к людям, к самим себе (духовное отношение к жизни – бездуховное отношение к жизни; незначимость материального благополучия – материально благополучная жизнь; счастливая, хорошая жизнь – трудная, сложная жизнь; оптимистическое отношение к жизни – пессимистическое отношение к жизни и др. – методика «Пословицы» – [С.М.Петрова – 51, 19-22]);

2) представления студентов об этических категориях и моральных ценностях, которые, обладая значением нравственных ценностей, являются ориентирами деятельности и взаимодействия.

Необходимость выявления ценностных отношений студентов к жизни, к людям и к себе обусловлена также и тем, что, как было установлено выше, сознание есть отношение, а его нравственно-ценностная сфера есть ценностное отношение. Таким образом, выбор нами методик изучения нравственно-ценностной сферы

сознания студентов базируется на теоретических положениях о сознании и его нравственно-ценностной сфере.

Последняя методика, с помощью которой выявляется иерархия представлений студентов об основополагающих моральных понятиях как образующих (понятия в значении ценностей) содержания нравственно-ценностной сферы сознания, восполняет недостающее знание в части выявления нравственных оснований именно финансово-экономической деятельности, ибо такие понятия морали, как справедливость, честность и др., имеют повышенное значение для субъектов финансово-экономической деятельности. Это, естественно, не означает, что для преподавателя, например, справедливость или честность не столь важны, как сочувствие и сопереживание. Речь идет исключительно о специфике справедливости, честности и других представлений студентов о финансово-экономической деятельности.

Использование комплекса методик, с помощью которых изучается нравственно-ценностная сфера сознания студентов, дает нам целостное представление о ее состоянии, поскольку каждая последующая из применяемых нами методик дополняет, восполняет то, что остается за кадром предыдущей методики.

Основное внимание при изучении ценностных ориентаций студентов направлено на определение диспозиционных «регуляторов» их деятельности и взаимодействия, их предрасположенности воспринимать, оценивать условия деятельности и взаимодействия и действовать в этих условиях определенным образом. Эта задача решается посредством использования методики В.А.Ядова «Ценностные ориентации» [156, 208-209].

Список ценностей, предлагаемый студентам для ранжирования по субъективной для них значимости, отражает определенное нами содержание нравственно-ценностной сферы сознания (Приложение 1, вопрос 1).

Наблюдения за деятельностью студентов в различных организационных формах обучения (лекции, семинары, лабораторно-практические занятия), беседы с ними позволяют дать качественный анализ полученных количественных данных.

Базой экспериментальной работы явился Самарский филиал Бузулукского финансово-экономического колледжа.

Полученные данные были изучены и обработаны с помощью статистических методов исследования. Статистическая обработка эмпирического материала позволила определить средние значения каждого параметра (ценности), (Приложение 2, таблица 1) и коэффициенты парной корреляции (Приложение 2, таблица 2).

Подсчитав среднее значение каждого параметра (ценности), мы установили степень устойчивости субъективных оценок у студентов, что и определяет значение конкретной ценности в данный момент их жизнедеятельности. Это дает возможность проранжировать ценности в порядке их значимости для студентов.

В иерархии ценностей абсолютно доминирует семья (1,78 – среднее значение). Другие ценности в порядке их значимости для студентов выстроились следующим образом: 2) знание (образование) (3,36); 3) мир без войн и национальных конфликтов (4,42); 4) человек (4,46); 5) личная собственность (5,24); 6) время (6,18); 7) труд (6,45); 8) отечество (6,98); 9) среда обитания (7,26); 10) национальная и планетарная культура (8,85).

Основываясь на полученных данных, попытаемся очертить приблизительный ценностно-ориентационный портрет студента финансово-экономического колледжа в момент его поступления в образовательное учреждение: «Главное в жизни семья, которая в условиях нестабильности в обществе, сохраняя свои традиции, становится ведущим фактором ориентации человека на образование, благодаря которому становится возможным сближение взглядов студентов о мире без войны. Ценностная квалификация человека имеет свою соотнесенность с личностной собственностью, приобретающей значение во временном отрезке, в котором живешь. Труд является условием и средством благоденствия и процветания отечества, однако это отдаленная перспектива. Среда обитания и культура – это не то, что имеет значение в данный момент жизнедеятельности».

Использование методики «Ценностные ориентации» позволяет соотнести полученные нами результаты с данными других исследований, в частности, исследования А.В.Бездухова, изучавшего ценностные ориентации первокурсников Самарского государственного педагогического университета [26, 80-82]. Сравнение представляет интерес как с социальной, так и с педагогической

точки зрения. Исследуя ценностные структуры выпускников общеобразовательных учреждений, мы прослеживаем изменения, произошедшие в их ценностных структурах за определенный временной отрезок в результате социальных преобразований в обществе и изменений в содержательных и процессуальных аспектах образования в аспекте его гуманизации, гуманитаризации и модернизации. Мы сравниваем ценностные структуры студентов вуза и колледжа, процесс обучения в которых имеет гуманитарную направленность.

Сравнение полученного эмпирического знания выявляет различное и общее в иерархии ценностей, определяющих содержание нравственно-ценностной сферы сознания студентов.

Различия в ценностных структурах, как показывает анализ, незначительные. В иерархии ценностей ценность знание (образование) имела четвертый ранг в 1997 году и занимает второй ранг в 2001 году. Сложившаяся у студентов колледжа система ценностных ориентаций, определяющая строение их нравственно-ценностной сферы сознания, есть результат деятельности педагогов того образовательного учреждения, в котором они учились до поступления в колледж. Студенты в меньшей степени ориентированы на ценность человека (четвертый ранг), чем студенты педагогического университета (второй ранг).

Общим является, то, что как в 1997 году, так и в 2001 году студенты еще не осознают ценность труда (седьмой ранг), не придают значения культуре как «миру воплощенных ценностей» (девятый ранг в 1997 году и десятый ранг в 2001 году). Культура, не включенная в содержание их ценностного отношения к семье, к человеку, не является объектом рефлексии студентов. В системе ценностных ориентаций не выявляется взаимодействие ценности человека (второй и четвертый ранги соответственно) с ценностью культуры, в процессе освоения которой и происходит осознание и понимание ценности человека, мира его ценностей. Доминирование науки (четвертый и второй ранги соответственно) над культурой затрудняет не только осознание студентами мировоззренчески-смыслового содержания ценностного отношения, но и выбор, переоценку ценностей.

Идеи гуманизации и гуманитаризации образования до настоящего времени не находят реального воплощения в средних общеобразовательных учреждениях. В образовании по-прежнему налицо проблемная ситуация, связанная с трудностями перехода от традиционного обучения к гуманистически ориентированному обучению, с реализацией культурологических основ образования в школах.

Однако мы полагаем, что доминирование образования над культурой не может стать помехой для студентов «решать задачу на смысл», наделять смыслом значения, находящиеся в объективной ценностной системе, в том числе и в сфере финансово-экономической деятельности (справедливость, честность), ибо образование является «переводчиком» и «транслятором» культуры, одной из форм которой являются ценности. Категории науки в целом и этической науки в частности (добро, честь, достоинство, ответственность и др.) являются ценностями.

Выявленная нами у студентов финансово-экономического колледжа иерархия ценностных структур, в которой ценность «человек» имеет четвертый ранг, а ценность «культура» лишь десятый ранг, дает основание сделать следующий вывод: культура как опыт деятельности не выполняет смыслообразующей функции при наделении студентами смыслом значения семьи и человека в их жизни. Культура еще не освоена ими в той мере, в какой она должна быть освоена, чтобы выполнять регулирующую и ориентирующую функции.

Примерный ценностно-ориентационный портрет студентов основывается на усредненных значениях всей совокупности. Определение иерархии ценностей дает нам представление о строении нравственно-ценностной сферы студентов. Между тем важно иметь представление о том, какова взаимосвязь между ценностями, характеризующими эту сферу сознания. Необходимо иметь представление о направлении связи, о связи между конкретными ценностями, то есть видеть плоскость отношений между ними. Последнее позволит выявить связи между ценностями, существующие в нравственно-ценностной сфере сознания студентов.

Связи выявляются с помощью корреляционного анализа, то есть посредством определения коэффициентов парной корреляции ($R_{x_i y_i}$).

Обратимся к матрице коэффициентов парной корреляции (Приложение 2, таблица 2). Анализ показывает на наличие прямых и обратных связей между парами ценностей. Установлено, что прямые связи существуют между: 1) космосом и землей (средой обитания) и культурой ($R_{x3x6} = 0,297$); 2) миром (без войн и национальных конфликтов) и отечеством ($R_{x5x7} = 0,218$).

Дадим педагогическую интерпретацию полученного фактического знания о состоянии нравственно-ценностной сферы сознания студентов колледжа.

Современный изменяющийся мир все более высвечивает роль культуры как опыта деятельности в сохранении среды обитания человека. В контексте глобальных опасностей, с нашей точки зрения, культура приобретает особое значение, поскольку она как «вторая природа» является делом рук человека, ориентирующегося на решение проблем современности. Это требует формировать у студентов представление о феномене культуры, что будет способствовать становлению человеческого в человеке (студенте), который будет решать многообразные проблемы современности, пусть даже созданные им самим. «Поле формирования человека, – пишет Л.П.Будева, – является культура, <...> содержание и смысл социальной деятельности и исполнение различных “социальных ролей” и функций, равно как и само пространство общения и взаимопонимания между людьми не в меньшей мере детерминированы культурой, чем экономическими или социально-политическими законами» [46, 77].

Упрочение связи между средой обитания и культурой требует, чтобы ее (связь) содержание стало культуuroобразующим потому, что ценность «культура» не является доминирующей (десятый ранг). Среда обитания и культура не отчуждены друг от друга. Для студентов они являются полем общения и взаимопонимания между людьми, а традиции как «остенсивные формы культуры» [В.А.Конев – 92, 50], выполняя регулятивную функцию, суть которой заключается в том, что овладение студентами их содержанием становится отправной точкой для поддержания традиций,

для соблюдения обычаев, для следования образцам, которые подобают человеку, обеспечивают преемственность между поколениями.

Наличие связи между средой обитания и культурой становится отправной точкой для ориентации студентов в мире культуры. Образование расширяет их возможности в овладении культурой как опытом деятельности и ее формами (остенсивные, императивные, аксиологические формы и формы-принципы [В.А.Конец – 92, 49]).

Современные реалии общества, подверженного локальным военным конфликтам, таковы, что благодаря наличию связи между миром и отечеством они впоследствии могут быть конструктивно изменены. Отметим, что связь между данными ценностями имела место и в ценностных структурах студентов в 1997 году [26, 83]. Для студентов, живущих в условиях социальных потрясений, мир и отечество нерасторжимы.

Определение плоскости отношений между ценностями будет неполным, если не будут проанализированы обратные связи. Они обнаружены между: 1) временем и личной собственностью ($R_{x1x5} = -0,419$); 2) знаниями и человеком ($R_{x2x10} = -0,250$); 3) космосом и Землей (средой обитания) и семьей, человеком, отечеством ($R_{x3x8} = -0,438$, $R_{x3x10} = -0,405$, $R_{x3x7} = -0,305$ соответственно); 4) личной собственностью и отечеством, трудом ($R_{x4x7} = -0,322$, $R_{x4x9} = -0,311$ соответственно); 5) миром и человеком ($R_{x5x10} = -0,353$); 6) культурой и семьей, человеком, отечеством ($R_{x6x8} = -0,426$, $R_{x6x10} = -0,293$, $R_{x6x7} = -0,246$ соответственно) и др.

Обратная связь между временем и личной собственностью становится понятной, если мы осмысливаем ее в контексте социальных преобразований. Данные преобразования, длящиеся уже более десяти лет, не позволили большинству людей обрести собственность. Обратная связь между данными ценностями в принципе отражает общественное мнение людей, которые так и не получили обещанной собственности.

Наличие обратной связи между знанием и человеком показывает, что знание, которым он овладевает, не всегда «соучаствует» в осуществляемом им выборе действий и поступков, выборе цен-

ностей. Более того, оно не в полной мере используется человеком в решении многообразных проблем современности. Мы полагаем, что наличие такой обратной связи является следствием не востребо-ванности собственно знания в Отечестве (утечка мозгов, попытка государства войти в Болонский процесс, что приведет (может привести) к приоритету умений над знанием). Если знание не будет востребовано человеком, то оно не только не будет выполнять таких своих функций, как «мировоззренческая, познавательная, регулятивная, воспитательная, коммуникативная, ориентирующая» [102, 157], но и не войдет в структуру ценности, что приведет (может привести) к неадекватной оценке явлений, событий, действий и поступков по критерию ценности.

Необходимость разрешать противоречие между знанием и человеком выдвигает образование на ведущее место.

Не анализируя в полном объеме других обратных связей, отметим, что их содержание становится понятным, если мы осуществляем педагогическую интерпретацию их содержания в контексте и на соотносении с социальными процессами, происходящими в обществе.

Определение иерархии ценностей дает нам представление о значении для студентов конкретной ценности в их жизнедеятельности, в их отношениях к миру, людям и себе. Выявление с помощью корреляционного анализа тесноты связи, плоскости отношений между ценностями дает нам знание о том, как соотносятся между собой ценности в нравственно-ценностной сфере сознания.

Однако студент не только отражает ценности, но и выражает отношение к миру и к людям. В качестве субъекта отношений (ценностных отношений) он ставит себя в центр взаимодействия с миром и с людьми. С этой точки зрения интерес представляет выявление ценностных отношений студентов к жизни, к людям, к самим себе. Использование для этих целей методики «Пословицы», разработанной С.М.Петровой (Приложение 1, вопрос 2), позволяет выявить особенности ценностных отношений студентов: духовное или бездуховное отношение, незначимость или значимость материального благополучия, счастливая, хорошая или

трудная, сложная жизнь, оптимистическое отношение или пессимистическое отношение к жизни и т.п.

Обратимся к полученному эмпирическому знанию (Приложение 3, таблица 1) и выявим положительную, отрицательную или не выявляющуюся тенденцию в ценностных отношениях студентов к миру, к людям и к себе, которая (тенденция) дает нам представление об особенностях таких отношений студентов.

Исследованием установлено, что в иерархии ценностных отношений студентов к миру положительные тенденции выстроились следующим образом: 96% студентов оптимистически настроены к жизни, для 75% студентов материальное благополучие не является особо значимым, 71% студентов характеризует духовное отношение к жизни, 57% студентов решительно относятся к жизни. Лишь 11% студентов считают, что они живут счастливо.

Отметим, что незначимость материального благополучия, если следовать буквально данной методике, заключается в том, что не хлебом единым жив человек, что не в деньгах счастье. В принципе это подтверждает, что в ценностных отношениях студентов к миру доминирует духовное отношение к миру.

Духовное отношение обеспечивает содержательную сторону человеческой деятельности, смыслы жизни, одним из механизмов которого (отношения) является совесть, которая, говоря словами Д.Локка, «есть не что иное, как наше собственное мнение или суждение о нравственной правильности или порочности наших собственных действий» [116, 119]. Совесть является внутренним «обвинителем», который, объясняя себе свой проступок той или иной дурной привычкой, тем не менее не предохраняет от самоприщипывания и упреков себе [И.Кант – 89, 205-206].

Следует отметить, что, несмотря на то, что для студентов в целом характерно духовное отношение к жизни, у 18% из них такое отношение не выявляется, и лишь 11% из них считают, что живут счастливо. Более того, 21% студентов не оценивают своей жизни с точки зрения счастья. Беседы со студентами показывают, что они, во-первых, не удовлетворены результатами своей жизнедеятельности. Во-вторых, они связывают счастье исключительно с благополучием, которое является лишь предпосылкой и условием бытия человека, но не сущности его жизни. Главное же заклю-

чается в том, что стремления студентов не всегда исполняются, а потому многие из них (68%) считают жизнь сложной и трудной.

Наши наблюдения и беседы со студентами относительно понимания ими счастья, когда их устремления не исполняются, в принципе отражают такую тенденцию ценностного отношения к жизни, как самоопределение в жизни. Исследованием установлено, что лишь 36% под девизами «Всяк сам своего счастья кузнец» и «Хочу – половина могу» самоопределились в жизни, только 32% студентов стремятся к достижению поставленной цели. Отметим, что 39% студентов не самоопределились в жизни, а у 47% отсутствуют мотивы достижения.

Дальнейший анализ полученного эмпирического знания показывает, что эгоцентрическое отношение (100%) доминирует в отношениях студентов к людям. Эгоцентрический уровень нравственно-ценностной сферы сознания, согласно Б.С.Братусю, отражает стремление к собственному благополучию, а отношение к себе, к своей самооценности является единственным. В то же время как отношение к другим является чисто потребительским [42, 292].

Осмысление данного типа отношений студентов к людям показывает, что такое состояние нравственно-ценностной сферы, когда эгоцентрическое отношение к людям является преобладающим, входит в противоречие с представлениями о счастье, которое студенты связывают с благополучием. С одной стороны, они хотят жить благополучно. С другой стороны, считают, что живут неблагополучно. Налицо рассогласование между «хочу жить» и «живу», между должным и сущим, поскольку «хочу жить» может быть интерпретировано как должное, а «живу» как сущее, то есть «имею», «обладаю».

С нашей точки зрения, в «хочу» содержится парадокс морального выбора отношений к людям: эгоцентрическое или эгоистическое отношение. Сам выбор может быть осуществлен только практическим образом. Суть парадокса в данном случае заключается в следующем: «Хотя мораль предписывает одно (цель), а запрещает другое (именно – средство), но это одно и другое в данной ситуации соединены столь неразрывно, что получается, что мораль и предписывает, и запрещает одно и то же» [118, 88].

Мы полагаем, что данное противоречие будет разрешаться, потому что при рассогласовании между «хочу жить» и «живу» студенты будут принимать моральную точку зрения по отношению к людям, что влечет за собой понимание смысла и мотивов деятельности и взаимодействий с людьми. Это предполагает, во-первых, что им свойственно хорошее отношение к людям (64%). Преобладание в их мыслях и поступках добра делает возможным разрешение указанного выше противоречия. Во-вторых, студенты способны ограничивать (39%) собственные интересы во имя интересов другого. Мы имеем в виду, что они способны «содействовать именно интересу другого, возможно, как равного, и при любых условиях – как ближнего» [199, 22].

Отметим, что мы ведем речь не о противоречии между эгоцентризмом и эгоизмом. Эгоцентризм – это не эгоизм. Эгоцентрическое отношение есть отношение студента к индивидуальному, личностному «Я». Под эгоцентризмом мы понимаем собственное «Я» студента, которое благодаря направленности на себя, на собственное развитие способствует его самосовершенствованию и раскрывает направленность его интересов в рамках морали на личную жизнь, на которую он имеет право и которая не может оформляться исключительно извне.

Полученное эмпирическое знание об отношении студентов к себе, в котором доминируют отношения к образованию (78%) и к труду (75%), с одной стороны, подтверждает значение образования в жизни (ценность образования имеет второй ранг). С другой стороны, отношение к труду входит в противоречие с тем, что ценность труда не имеет особого значения для студентов (седьмой ранг). Налицо противоречие, которое, как мы полагаем, будет иметь тенденцию к разрешению, поскольку в явлении труда, отношение к которому определяется с помощью методики С.М.Петровой, кроется моральный смысл: «Без труда нет добра». Сокрытое и есть начало осознания и понимания студентами значения (ценности) труда в жизнедеятельности.

Исследованием установлено, что для студентов непреходящее значение имеет дружба (71%), которая, как избирательно-личностное отношение к людям, характеризуется взаимным признанием, доверительностью, доброжелательностью, заботой [199,

127]. Наличие такого отношения становится (может стать), с нашей точки зрения, одним из способов разрешения указанного выше противоречия между «хочу жить» и «живу».

Особо следует отметить, что студенты понимают и осознают важность соблюдения законов (68%), что для финансово-экономической деятельности имеет непреходящее значение. Право как форма общественного сознания испытывает на себе воздействие экономики и воздействует на нее. Это означает, что студенты «видят» ценность действующего права. Мы имеем в виду «объективную ценностную общезначимость права в смысле ценностно-правового долженствования» [199, 381], хотя, как показали наши беседы со студентами, они еще не осознают, что «право есть цель и должное для закона (позитивного права) и реального государства, а закон (позитивное право) и государство должны быть ориентированы на воплощение и осуществление требований права, поскольку именно в этом состоит их цель, смысл, значение» [199, 381].

Это и предопределяет постановку и решение задачи формирования у студентов финансово-экономического колледжа смысла ценностно-правового долженствования – двойной мотивации финансово-экономической деятельности, суть которой заключается в единстве аксиологического и деонтологического, ценностного и нормативного.

Изучение представлений студентов о категориях этики, понятиях морали как образующих содержания нравственно-ценностной сферы сознания студентов осуществляется посредством созданной нами анкеты (Приложение 1, вопрос 3). Студентам было предложено ответить на вопрос: «Что, с их точки зрения, является наиболее важным для финансово-экономической деятельности?» Они осуществляли ранжирование предложенных им моральных понятий (категорий), которые были отобраны в результате изучения представлений студентов о моральных понятиях. В результате было отобрано десять наиболее значимых с их точки зрения понятий.

Изучение представлений студентов о моральных понятиях базируется на нормативном подходе к этическим категориям, поскольку он раскрывает их актуальное содержание [19, 153]. В на-

шей работе мы исходим из того, что этические категории формируются на стыке двух форм общественного сознания: морали и науки. Моральные понятия раскрывают наиболее существенное в морали и в то же время представляют собой понятийный аппарат этической науки как науки о морали.

Изучая представления студентов о моральных понятиях с точки зрения их значимости для субъекта финансово-экономической деятельности, мы выявляем тем самым нормативное и ценностное в нравственно-ценностной сфере их сознания, ибо «специфика этических категорий состоит не только в их аксиологическом характере, но и в том, что моральная ценность, в отличие от других видов ценностей, включает в себя принцип долженствования как предпосылку своей объективизации» [19, 162].

Обратимся к полученному эмпирическому знанию. Исследованием установлено (Приложение 4, таблица 1), что наибольшее значение для студентов как будущих субъектов финансово-экономической деятельности имеет свобода (2,57 – среднее значение). Другие ценности (понятия), выступающие в качестве моральных ориентиров, по их субъективной значимости для студентов выстроились следующим образом: 2) польза (3,34); 3) долг (3,74); 4) достоинство (4,08); 5) совесть (4,98); 6) справедливость (5,25); 7) ответственность (6,12); 8) честь (6,77); 9) честность (6,92); 10) правда (7,24).

Если использовать метод категориальных оппозиций В.Н.Сагатовского [153, 72] при изучении моральных ориентиров, в качестве которых выступают такие ценности, как свобода и ответственность, долг и совесть, честь и достоинство, то они предстанут оппозициями (парными категориями). Именно как парные категории, они исследуются этической наукой. Мы отдаем отчет в том, что не все из предложенных для ранжирования студентам категорий могут быть рассмотрены как парные категории. В различных учебниках и учебных пособиях они рассматриваются по-разному. В одних в том виде, как они приведены выше [63], в других, наряду с некоторыми из указанных пар, раскрывается содержание таких парных категорий, как честность и справедливость, долг и совесть [79]. А категории пользы, правды не только

не имеют пары, но и раскрываются далеко не во всех учебниках и учебных пособиях.

Суть метода, предложенного В.Н.Сагатовским, заключается в сопоставлении парных категорий и их анализе с точки зрения их эвристических возможностей. Если использовать данный метод, то сразу бросается в глаза, что практически каждая категория из той или иной пары «отстоит» на определенном «расстоянии» от другой. Так, достоинство имеет четвертый ранг, а честь – восьмой ранг. Свобода – первый ранг, а ответственность – седьмой ранг. Справедливость – шестой ранг, а честность – восьмой ранг. Исключение составляет такая пара, как совесть (пятый ранг) и долг (третий ранг).

Осмыслим полученное эмпирическое знание о моральных представлениях студентов о долге, чести, достоинстве и др., которые, если использовать этический подход к анализу нравственного сознания, а следовательно, и нравственно-ценностной его сферы, являются одним из ее компонентов. Отметим, что этический подход к анализу состояния нравственно-ценностной сферы сознания, посредством которого мы исследуем представления студентов о моральных понятиях, не противоречит теоретическим положениям о ее содержании, которое образуют ценности как значения и как осознанные смыслы.

Представления человека о моральных понятиях, как подчеркивает Т.С.Лапина, как бы пронизывают все содержание индивидуального сознания, составляют материал для выработки его уже сугубо личностных элементов. Они несут на себе печать конкретно данной личности со стороны полноты или неполноты, глубины или поверхностности и т.д. [104, 119].

Осмысление представлений студентов о свободе и ответственности выявляет противоречие, заключающееся в том, что совесть как механизм духовного отношения к миру и к людям, обеспечивающая содержательную сторону деятельности студентов, смыслы их жизни, имеет пятый ранг. Между тем именно совесть представляет им возможность быть реально свободными, отвечать хотя бы перед собой и хотя бы за себя. «Моральная задача, – пишет Р.Г.Апресян, – ставится перед человеком не просто как свободным принимать то или иное решение, но и свободным

по отношению ко всем существующим регулятивам. Мораль обращается к человеку от имени всех людей, а значит, и от имени его самого. Она не угрожает никакими санкциями, она обращается через голос совести» [63, 276].

Наши беседы со студентами, во-первых, показывают, что они не в полной мере осознают, что мерой свободы человека задается и мера его ответственности, что «в морали человек ответственен перед самим собой и за самого себя: за сохранение своей внутренней свободы, своего достоинства, своей человечности» [63, 277]. Тот факт, что представления студентов о свободе являются доминирующими в структуре их представлений, еще не означает, что они ответственны. Более того, если исходить из того, что ответственность есть соответствие деятельности долгу, то она в иерархии представлений студентов о моральных понятиях находится ниже долга.

Мы полагаем, что выявленное нами противоречие будет иметь тенденцию к разрешению студентами, поскольку свобода есть сознательный выбор из ряда возможных вариантов действий и поступков. Они, как установлено исследованием, осуществили выбор в пользу ценностей семьи и образования, которые обращены к студенту как к человеку.

Во-вторых, студенты не в полной мере отграничивают «свободу для...» от «свободы от...». В финансово-экономической деятельности независимость, если ее суть «Я сам!», оборачивается неподотчетностью другим. В сфере морали, представления о которой у студентов сформированы в процессе их обучения в общеобразовательных учреждениях и в жизнедеятельности, свобода есть обуздание воли, сообразование личной воли с долгом, представления о котором у студентов являются доминирующими (третий ранг). В этом, а также в том, что большая часть студентов (68%) осознает значимость соблюдения законов, заложена возможность разрешения ими выявленного противоречия.

Важно, чтобы студенты осознали, что в морали правовая формула «свобода одного человека ограничена свободой другого» должна переосмысливаться как личная нравственная задача, какой, как подчеркивает Р.Г.Апресян, является следующая: «Я ограничиваю собственное своеволие, исполняя свой долг: соблю-

дая права других, не допуская несправедливости в отношениях других, содействуя благу других» [63, 275].

Решение данной задачи студентами невозможно без справедливости, которая, однако, занимает лишь срединное положение в иерархии моральных представлений студентов как будущих субъектов финансово-экономической деятельности (шестой ранг).

Исторически сложилось так, что справедливость прежде всего соотносится с равенством, связь между которыми в теории справедливости Дж.Ролза заключается, в том, что: 1) каждый человек должен обладать равным правом в отношении наиболее обширной системы равных свобод, совместимой с подобными свободами для всех остальных людей; 2) социальные и экономические неравенства должны быть организованы таким образом, чтобы (а) от них можно было бы разумно ожидать преимуществ для всех и (б) доступ к положениям и должностям был открыт всем [Цит. по: 63, 341].

Не анализируя в полном объеме проблемы соотношения равенства и справедливости со следующей точки зрения «справедливо равенство в распределении прав и обязанностей и, естественно, доступности справедливости всем людям; справедливо конструктивное неравенство – в распределении благ» [Р.Г.Апресян – 63, 342], отметим, что нас в первую очередь интересует нравственная идея справедливости, которая противодействует эгоистическим мотивам и удерживает человека (будущего субъекта финансово-экономической деятельности) от причинения другому вреда, страдания.

С нравственной точки зрения справедливость требует уважать права другого человека, не посягать на чужую личность и ее собственность (которая, как ценность, имеет пятый ранг). Специфическими посягательствами на собственность другого в сфере финансово-экономической деятельности являются (могут являться) нанесение материального ущерба своей деятельностью, невыполнение взятых на себя обязательств, нарушение соглашения или использование данного соглашения в силу должности в свою пользу. Нравственный смысл справедливости заключается в том, чтобы не допускать несправедливости в отношении других так же, как и в отношении себя. Это связано с выполнением обязан-

ностей, совокупность которых и образует содержание долга субъекта финансово-экономической деятельности.

С развитием нравственно-правового сознания справедливость перестает сводиться исключительно к равенству. Она соотносится с честностью, которая, как установлено исследованием, занимает девятый ранг. Честность субъекта финансово-экономической деятельности выражается в открытости мыслей, чувств, намерений, в правдивости, которая, как и честность, как отмечал еще М.Монтень, лежит в основе всякой добродетели.

Честность, включающая в себя наряду с принципиальностью верность принятым обязательствам, соотносится с долгом, а значит, становится вопросом честности перед собой и перед другими. С этой точки зрения она соотносится с ответственностью человека за себя и за других, то есть он начинает признавать их «своими-другими» (Р.Г.Апресян).

Итак, анализ полученного эмпирического знания о состоянии нравственно-ценностной сферы сознания студентов финансово-экономического колледжа, позволивший определить иерархию ценностей, выявить особенности их ценностного отношения к миру, к людям и к себе и их представления о моральных понятиях как ценностях и моральных ориентирах финансово-экономической деятельности, показывает, что при наличии в целом духовного отношения к миру и к людям, требуется упрочивать представления студентов о справедливости, которая соотносится с честностью, развивать ответственность, которая должна соответствовать долгу как совокупности обязанностей субъекта финансово-экономической деятельности.

Глава IV

ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Стратегия деятельности преподавателя финансово-экономического колледжа по формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов должна быть адекватна содержанию процессов, происходящих в обществе социальных перемен, обусловивших необходимость переоценки ценностей. Его деятельность направлена на формирование у студентов системы ценностей, на формирование у них нравственных представлений о справедливости, чести и достоинстве, долге и ответственности и т.п. Для нравственно-ценностной сферы сознания представления о долге, правде и т.д. являются специфическими формами ее выражения. Существенной их характеристикой является то, что они обладают значением моральных ценностей. Ценности и понятия в статусе ценностей становятся ориентирами деятельности в мире социально-экономических отношений. Они служат для выражения различных сторон нравственного, ценностного отношения субъекта финансово-экономической деятельности к социальным и экономическим процессам, происходящим в обществе.

Решение задачи формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов требует реализации таких подходов, которые послужат основой для определения принципов формирования данной сферы сознания студентов в процессе их обучения в колледже.

Подход задает обобщенное видение предмета исследования, стратегию и направленность научной и практической деятельности преподавателя. Подход, как подчеркивает Э.Г.Юдин, есть принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), есть понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования [201, 69].

Осмысление данного определения понятия «подход» показывает, что с содержательной точки зрения он (подход) включает в себе необходимость реализации научных положений о нравственно-ценностной сфере сознания и определение принципов ее формирования.

Принципиально важно при определении подходов учитывать (принимать во внимание) нравственный контекст финансово-экономической деятельности, поскольку, как отмечалось выше, справедливость, ответственность, честность и т.п. имеют повышенное значение в ситуации этой деятельности, ибо прямо или опосредованно затрагивают интересы значительных групп, людей в целом. В этой связи определяется задача, суть которой заключается в том, чтобы студент как будущий субъект финансово-экономической деятельности становился способным «видеть», принимать другого как своего-другого. Суть реализации ценностей во взаимодействии с другим заключается не в том, чтобы предъявлять их другому, а в том, чтобы избирать их в качестве ориентиров совместной деятельности, которые и составят то общее, которое объединит субъектов финансово-экономической деятельности. В этом общем (но не едином) заключены и представления субъектов о справедливости, ответственности, честности, правде и т.п.

Опираясь на теоретические положения о содержании нравственно-ценностной сферы сознания студентов и положение о нравственном контексте финансово-экономической деятельности, в качестве ведущих подходов к формированию данной сферы сознания студентов мы выбираем ценностный и ценностно-ориентационный. Раскроем данные подходы и обоснуем, почему необходимо и важно их реализовывать в опытно-экспериментальной работе.

В структуре этического подхода выделяется аксиологический, или ценностный, подход, который, естественно, связан с познавательной деятельностью. Однако эта связь реализуется иначе, когда речь идет о духовном освоении мира. Эту связь следует искать в явлении ценности, которое фиксируется категорией «ценность». Понятие «ценность» выступает в функции общего

методологического ориентира для уяснения сущности ценностного подхода.

Ценность, вплетенная в «ткань» социальной и педагогической действительности, придает ей вполне определенный культурный контекст. Ценности регулируют и направляют деятельность, общение учителя, его взаимодействие с учащимися. Контекст духовно-практического освоения мира при реализации ценностного подхода становится совершенно иным, чем при производстве научно-теоретических моделей мира, хотя и то и другое относится к научному познанию.

Последнее связано с реализацией познавательного отношения. При духовном освоении мира происходит смещение угла зрения «на внепознавательное отношение субъекта к объекту, что и должно ..., в конечном счете, привести к осознанию этого отношения как ценностного» [86, 13].

Итак, ценностный подход связан с реализацией ценностей, ценностного отношения субъекта к объекту. В формировании такого отношения следует видеть сущность ценностного подхода к приобщению студентов к ценностям, которые определяют в свою очередь ориентацию педагога на развитие и становление студента как личности, индивида и субъекта деятельности.

Одним из аспектов деятельности преподавателя финансово-экономического колледжа является создание условий для того, чтобы студенты осваивали систему ценностей и их «мировоззренчески-смысловое содержание, которое детерминировано общим социокультурным контекстом (контекстом финансово-экономической деятельности – В.Б., Т.Ж.), в котором рождается и “работает” конкретное ценностное значение» [86, 68].

Данное положение М.С.Кагана и стало отправной точкой для раскрытия сущности ценностного подхода, которая заключается в том, что он направлен на понимание смыслов значений, на развитие способности студентов к осмыслению как наделению смыслом.

Ценностный подход к формированию нравственно-ценностной сферы сознания, будучи нацеленным на раскрытие смыслов значений (ценностей), позволяет соотносить их (ценности) как с явлениями социально-нравственной жизни общества, так и с

нравственным контекстом финансово-экономической деятельности. Раскрытие студентам смысла значений, то есть ценностей реализует такую функцию, как предвосхищение будущих состояний социального и индивидуального нравственного развития.

Одной из функций этики является обоснование должного поведения. Как методологическая основа педагогического исследования, эта функция находит свое выражение в конструктивно-технической функции педагогики, которая «отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть» [95, 50], то есть как должное. Ценности как значения, к которым студенты приобщаются и которые присваивают, становятся формой их ориентации в социальной реальности, во взаимоотношениях и взаимодействии с преподавателем колледжа, с людьми. Ценности задают тот первоначальный план, эскиз будущего, который должен предшествовать его первоначальному воплощению на уровне осознания [43, 31]. Таким первоначальным эскизом будущей финансово-экономической деятельности является нравственный контекст данной деятельности.

Следующий важный момент, на который мы обращаем внимание при обосновании необходимости реализации ценностного подхода, заключается в том, что он связан с реализацией ценностей во имя, во благо и ради другого и находит свое выражение в отношении преподавателя к студенту как будущему субъекту финансово-экономической деятельности, в межсубъектных отношениях, ибо «ценности направляют, ориентируют все формы предметности и одновременно регулируют отношения людей, объединяя, сплачивая одних и разъединяя данную группу и другие, обладающие иными ценностями, и разных индивидов, имеющих противоположные ценностные ориентации» [86, 189-190].

Идея о том, что ценностный подход связан с реализацией ценностей во имя и ради другого согласуется с нашими положениями в той их части, в которой речь идет о «других», становящихся «своими-другими», которых субъект финансово-экономической деятельности «принимает как продолжение самого себя или как таких, которые представляют его, через которых он оказывается представленным» [63, 277].

Действительно, реализация ценностей во имя и ради другого есть его признание как своего-другого, ибо реализовывать ценности во имя другого возможно тогда, когда этот другой принимается тобой.

Педагогический аспект данного положения заключается в том, что справедливость, честность и т.д. имеют не просто повышенное значение в финансово-экономической деятельности. Реальное формирование нравственно-ценностной сферы сознания студентов, последующая реализация ими ценностей во взаимодействии с субъектами финансово-экономической деятельности возможна тогда, когда справедливость, честность, правда, будучи осмысленными и осознанными ими, становятся ориентирами взаимодействия с другими субъектами этой деятельности. Справедливость, ответственность, честность, правда и т.д. студента приобретают смысл лишь во взаимодействии с другими, основанном на признании и принятии другого как своего-другого.

Следующим педагогическим аспектом реализации ценностей во имя другого является то, что признание, принятие другого как своего-другого, ценности другого становятся (должны стать) императивом. «Ценности императивны. И не просто императивны, но императивны безусловно» [63, 254]. Суть такой императивности заключается в том, что им необходимо следовать в различных ситуациях финансово-экономической деятельности всегда. С этой точки зрения нравственные императивы и утверждаемые ими ценности имеют универсальный характер.

Обратимся к ценностно-ориентационному подходу, который дополняет ценностный подход в том плане, что посредством его возможно реально создавать такое «ориентационное поле», в котором содержится нравственный контекст финансово-экономической деятельности.

Методологической основой для раскрытия сущности и содержания ценностно-ориентационного подхода являются положения Е.И.Казаковой о системно-ориентационном подходе к развитию общеобразовательных школ. Обратимся к идеям ученого и выявим те положения системно-ориентационного подхода [88, 26-39], которые могут быть использованы в нашем исследовании

в рамках реализации ценностно-ориентационного подхода к формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов.

Смысловое назначение ориентиров, заключенных в создаваемом ориентационном поле, как подчеркивает Е.И.Казакова, связано с анализом проблемной ситуации, установлением отношений между элементами ситуации и их актуальными значениями, контролем и коррекцией по ходу деятельности. Именно ориентиры помогают субъекту не только осознать значение ситуации выбора, но и определить личностный смысл фиксируемых явлений. Когда мы рассматриваем проблему развития человека, то в роли ориентиров выступают жизненные ценности, определенные цели деятельности, устойчивый опыт, знания и другие знаки [88, 29].

В результате конкретизация положения Е.И.Казаковой об ориентационном поле, под которым ученый понимает систему актуальных ориентиров, используемых субъектом при принятии решений и служащих основой для их выбора [88, 29], мы пришли к убеждению, что ориентационное поле в рамках предмета нашего исследования – это система ценностей, в качестве которых, наряду с общечеловеческими ценностями, выступают и категории справедливости, честности и т.д.

В процессе наших исследовательских поисков мы пришли к убеждению, что актуальные (и потенциальные) ориентиры должны быть не просто заключены в ориентационном поле, но находиться в контексте финансово-экономической деятельности, содержание которого детерминировано нравственными феноменами, пронизывающими деятельность.

Это объясняется, во-первых, тем, что мораль и ее феномены имеют всепроникающий характер. Во-вторых, «проникновение» категорий и понятий этики и морали в нравственно-ценностную сферу сознания студента возможно тогда, когда «в любом сознательном и целенаправленном предметном вербальном или невербальном действии, акте поведения вычленяется их внутренний смысл, который становится мотивом действия, поступка» [102, 101]. Выделение и наделение студентами смыслом нравственных ориентиров как значений возможно, если они обнаруживают их (ориентиры) в контексте финансово-экономической деятельности,

а не просто, говоря словами Е.И.Казаковой, «в ориентационном поле развития» [88, 29].

Сущность ценностно-ориентационного подхода к формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов заключается во включении нравственных ориентиров в контекст финансово-экономической деятельности.

Создание контекста финансово-экономической деятельности требует реализации контекстного подхода к обучению, положения которого разработаны А.А.Вербицким [48].

В основаниях контекстного обучения лежит деятельностная теория усвоения социального опыта, что вписывается в концепцию содержания образования И.Я.Лернера и В.В.Краевского, одним из элементов которого (содержание образования) является система ценностных отношений. «Полюсами» ценностных отношений, согласно М.С.Кагану, являются ценности и оценки [86, 50].

Не анализируя детально концепции контекстного обучения А.А.Вербицкого, выделим ряд положений, имеющих непосредственное отношение к проблеме формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов [48, 55-57].

Во-первых, студент в условиях контекстного обучения (контекст финансово-экономической деятельности, дополняемый контекстом жизни и контекстом познавательной, ценностно-ориентационной деятельности – Т.Ж.) совершает «двойной переход: от знака (информации) к мысли, а от мысли к действию, поступку. Переход от информации к ее применению опосредуется мыслью, что и делает эту информацию осмысленным (ос – мысленным) знанием» [48, 55].

Во-вторых, каждое вводимое преподавателем понятие или положение перестраивает структуру опыта студента таким образом, что просматриваются ее содержательные связи с ситуациями будущего профессионального использования (с субъектами финансово-экономической деятельности – Т.Ж.).

В-третьих, «ответная» позиция студента инициативна в том случае, если он принимает решение, осуществляет моральный выбор в вероятностных условиях деятельности (финансово-экономической деятельности – Т.Ж.).

Осмыслим данные положения и конкретизируем их применительно к нашему исследованию. В данном случае мы не ведем речи о методике обучения.

Мы полагаем, что в двойном переходе, который совершает студент от информации к мысли, а от мысли к действию, есть опосредующее звено, каким является не просто мысль, а единство мысли и мыслимого. Единство мысли и мыслимого есть единство субъективного и объективного. Объективное – мыслимое – предъясняется преподавателем. Таким объективным являются нравственные ориентиры, которые «помещаются» преподавателем в контекст финансово-экономической деятельности.

Движение мысли происходит таким образом, что она как бы догоняет то, что находится вне студента, и захватывает мыслимое, которое вновь вырывается вперед и постигается мыслью. Такие взаимопереходы мысли и мыслимого, как это подмечено Гегелем, и есть процесс рождения идеи [56, 399; 402-403], которая становится (может стать) руководством к действию.

Идея, как подчеркивает Ю.Н.Кулюткин, отражает опыт в его противоречивости, в тенденциях его развития. Любая идея, будучи отражением реально существующих проблем, обращена к будущему. В ней содержится общий прогноз того, что будет совершаться в опыте (предметная составляющая идеи), как будет решаться практическая проблема (операциональная составляющая), какие цели, эффекты будут достигнуты с помощью найденного решения (ценностная составляющая) [100, 48].

С этой точки зрения обогащение преподавателем содержания нравственно-ценностной сферы сознания студентов через информацию о понятиях ответственности, честности и т.д., об их значении в финансово-экономической деятельности становится отправным моментом для перестраивания структуры их опыта с точки зрения расширения их связей с субъектами этой деятельности. Расширение содержания таких связей осуществляется за счет нравственно-ценностной их составляющей, то есть предъясняемых нравственных ориентиров, заключенных в финансово-экономической деятельности, в качестве которых и выступают ценности и категории как ценности. Понятия (правда, честь и

достоинство и т.д.), будучи осмысленными, начинают определять содержание нравственно-ценностной сферы сознания студентов.

Нравственные ориентиры, как отмечалось выше, выполняют функцию предвосхищения, эскиза будущего, будущей финансово-экономической деятельности, для субъекта которой ответственность, долг, честность, правда имеют повышенное значение.

Реализация обоснованных выше подходов к формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов определяет общую стратегию деятельности преподавателя колледжа и «диктует» определение принципов его педагогической деятельности.

Формируя нравственно-ценностную сферу сознания студентов, преподаватель реализует конструктивно-техническую функцию педагогической науки, то есть отражает создаваемую им педагогическую реальность таким образом, чтобы в ней было знание о должном: о нравственных основах финансово-экономической деятельности, о ценностях и нравственных ориентирах и т.д. Сюда относятся общие принципы обучения и воспитания студентов, конкретизирующиеся в правилах деятельности преподавателя. Общие принципы обучения и воспитания определяют методическую систему преподавателя, которая реализуется в проекте его деятельности по формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов.

Не раскрывая многообразия принципов, остановимся на таких принципах, которые имеют особое значение в плане реализации ценностного, ценно-ориентационного и контекстного подходов к формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов. Отметим, что в опытно-экспериментальной работе используются и принципы единства теории и практики, принцип реализации межпредметных связей и другие принципы дидактики и воспитания.

Мы выявили такие наиболее существенные принципы, определяющие методическую систему и проект педагогической деятельности, как принцип ценностной ориентации, принцип субъектности, принцип рефлексивного ценностного целеполагания, принцип действия, поступка «здесь и сейчас» и «там и тогда», принцип реальности, принцип диктата совести, принцип взаимопонимания, принцип дурного прецедента.

Роль преподавателя при реализации данных принципов заключается в том, чтобы, включая студентов в деятельность, создавать условия для превращения сообщаемой им информации о нравственных ориентирах в личностное знание, которое как «проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение человеком, ставшее руководством к действию» [48, 55], начинает выполнять познавательную, ориентационную и оценочную функции.

Использование принципов этики продиктовано, во-первых, тем, что в нашем исследовании реализуется этико-педагогический подход к раскрытию содержания нравственно-ценностной сферы сознания студентов. Во-вторых, этика в целом и аксиология как учение о ценностях, теория ценностей в частности являются методологической основой нашего исследования, а раскрытые выше подходы к анализу нравственно-ценностной сферы сознания входят в состав его методологического обеспечения.

Охарактеризуем данные принципы.

Принцип ценностной ориентации. В педагогической деятельности, направленной на формирование нравственно-ценностной сферы сознания студентов, реализуется аксиологическое отношение учителя к студенту и его деятельности. Это отношение ценностно опосредуется студентом.

Аксиологическое отношение, с точки зрения В.Н.Сагатовского, связано с реализацией ценностного подхода [155, 192], сущность которого была раскрыта выше. Ценностное отношение реализуется в ценностно-ориентационной деятельности (по терминологии М.С.Кагана). В ценностно-ориентационной деятельности происходит обмен ценностями между субъектами деятельности, который ведет к присвоению студентом ценностей.

Важной составляющей принципа ценностной ориентации, как мы полагаем, является нравственный контекст финансово-экономической деятельности, в котором представлено многообразие нравственных ориентиров. Смысловое назначение ориентиров, как подчеркивает Е.И.Казакова, связано с анализом проблемной ситуации (ситуации финансово-экономической деятельности – Т.Ж.), установлением отношений между элементами (и субъектами – Т.Ж.) ситуации. Ориентиры помогают субъекту не только

осознать значение ситуации выбора, но и определить личностный смысл фиксируемых явлений, ориентиров.

Таким образом, одним из условий формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов должно стать создание контекста финансово-экономической деятельности, содержание которого составляют ценности.

Принцип субъектности. Сущность данного принципа, раскрытого Н.Е.Щурковой, заключается в обращении преподавателя к сознанию студента [139, 390]. Развивая идеи Н.Е.Щурковой, мы полагаем, что согласно этому принципу преподаватель не только содействует, но и соучаствует в развитии у студента способности осознавать свое «Я» в связях с субъектами финансово-экономической деятельности, предвидеть последствия этих связей, оценивать их и делать выбор ориентиров взаимодействия.

С точки зрения Н.Е.Щурковой, данный принцип осуществляется через апелляцию к сознанию по парадигме: «Если ты..., то тебе» и «если ты..., то всем». Так, с точки зрения ученой, производится раскрытие сущности действий и поступков в их влиянии на жизнь и деятельность [139, 390]. Мы полагаем, что суть данной парадигмы можно и следует интерпретировать с позиции золотого правила нравственности, универсальность которого, как отмечает Р.Г.Апресян, проявляется в уважении к конкретному лицу, поскольку оно переводится на уровень индивидуальной максимы [16, 19].

Золотое правило нравственности: «(Не) поступай по отношению к другим так, как ты (не) хотел бы, чтобы другие поступили по отношению к тебе» – требует, как отмечает А.А.Гусейнов, от человека в его отношениях с другими людьми руководствоваться такими нормами, которые можно было бы обернуть на самого себя, нормами, по поводу которых он мог бы желать, чтобы ими руководствовались другие люди в их отношениях к нему [63, 25].

Формулировка золотого правила нравственности, в котором отношение к другому оборачивается адекватным отношением к тебе, отвечает современным представлениям о деятельности преподавателя, ориентированного на формирование нравственно-ценностной сферы сознания студентов, в которой ценности (категории как ценности) являются ориентирами, «помогающими

осознанно совершить выбор и, главное, распознать ситуацию, где этот выбор неминуем, поскольку отказ от морального решения сам по себе есть решение сдаться обстоятельствам» [191, 15].

Принцип реальности. Методологической основой принципа реальности является реалистическая этика. В основе реалистической этики лежит принцип верности действительности, которая включает в себя и природный мир, и «вторую природу» и самого субъекта, подлежащего моральной оценке [191, 169].

Особое значение для нашего исследования представляют положения реалистической этики в той ее части, в которой раскрывается идея о том, что принцип согласия с реальностью требует не ограничиваться заученными моральными нормами и принципами, но каждый раз, совершая моральный выбор, напрягать все силы разума и прислушиваться к голосу совести, стремясь до конца понять веления моральных норм и заповедей в данном конкретном случае [191, 170].

Студент как субъект финансово-экономической деятельности самостоятельно выбирает ее нравственные ориентиры. Его достоинство как независимой личности заключается в способности распознать правильную цель и средства ее достижения, что является одним из условий выбора, совершаемого при участии рефлексии. Так принцип реальности сочетается с принципом рефлексивности нравственно-ценностной сферы сознания.

Суть принципа реальности, обоснованного Ю.А.Шрейдером, заключается в необходимости соразмерять заботу о личном благе с наличием у другого собственных интересов и стремлений. Однако, как подчеркивает ученый, есть и другая, обратная сторона принципа реальности, которая заключается в том, что даже искреннее стремление человека считаться с благом других или действовать во имя этого блага может оказаться ложно понятым и вызвать резкое отталкивание. Такова реальность, с которой следует считаться [191, 52-53].

Способом снятия противоречия между действиями, совершаемыми субъектом финансово-экономической деятельности искренне, честно, справедливо, и их ложным пониманием другими, на наш взгляд, является совесть, как «встроенный в душу “нави-

гационный прибор”, нечто вроде морального компаса» [Ю.А. Шрейдер – 191, 185].

Совость позволяет человеку иметь доступную его восприимчивую точку отсчета. В реалистической этике как методологической основе принципа реальности на первый план выходит требование верности как одного из компонентов справедливости. Справедливость предполагает, что человек способен действовать по совести. «Совость помогает понять, в чем состоит верность действительности, какие запреты эта действительность ставит перед нами» [191, 187].

Принцип действия, поступка «здесь и сейчас». Методологической основой для обоснования принципа действия, поступка «здесь и сейчас» является следующее положение этической науки: «Моральное благо обретается или утрачивается в поступке, на который человек решается в конкретной ситуации морального выбора, ставящего перед ним суровую альтернативу между добром и злом» [191, 255]. С педагогической точки зрения это формирование способности студента к выбору первого морального шага, суть которого заключается в том, чтобы выбрать добродетель и устоять перед искушением. В этой связи важно иметь в виду, что «альтернативой добродетели может быть не обязательно приспособленчество, ею может быть и здравый смысл, альтернативой карьеры – служебный и профессиональный рост, альтернативой корысти – польза» [Р.Г.Апресян – 63, 249].

Субъекту финансово-экономической деятельности приходится выбирать между ценностями, какими являются, в частности, карьера и успех.

Мы отдаем себе отчет в том, что речь должна идти о конкретном событии, явлении. Более того, одни и те же действия и поступки могут совершаться одним субъектом финансово-экономической деятельности из карьерных соображений, которые, тем не менее, не наносят вреда, а способствуют совершенствованию деятельности, другими – из соображений успеха дела. В том и другом случае речь идет (может идти) о нравственных ценностях. Выбор в пользу карьеры или в пользу профессионального роста есть выбор таких действий, которые способствуют разви-

тию студента. Именно так проблема добра трактуется в гуманистической этике.

Выбор между положительными альтернативами сопряжен с осмыслением действий и поступков, совершенных как субъектом, так и другими субъектами финансово-экономической деятельности. А потому мы полагаем, что принцип действия, поступка «здесь и сейчас» должен быть дополнен принципом действия и поступка «там и тогда».

Рефлексия над поступком «там и тогда» позволяет человеку обратить взор на себя, как бы заново познать себя и окружающий мир, контекст финансово-экономической деятельности и ее субъектов. Принцип поступка «там и тогда» возможен, если субъект способен к рефлексии, а потому данный принцип в процессе реализации обозначенных подходов к формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов должен быть дополнен, точнее сочетаться с принципом рефлексивной направленности педагогического процесса.

Сущность данного принципа заключается в том, что рефлексивные процессы буквально пронизывают деятельность педагога. Они проявляются в процессе практического взаимодействия педагога с учащимися, когда учитель (преподаватель) стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся (студентов); в процессе проектирования деятельности учащихся (студентов), когда педагог разрабатывает цели обучения и конструктивные схемы их достижения, причем разрабатывает их с учетом особенностей учащихся (студентов) и возможностей их продвижения в развитии; в процессе самоанализа и самооценки преподавателем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта [127, 73].

«Рефлексия – не просто знание и понимание другого, но знание того, как другой понимает “рефлектирующего” индивида. Рефлексия – своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга, взаимоотражение, содержанием которого является субъективное воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире, в свою очередь, отражается внутренний мир первого индивида» [115,104].

Отметим, что рефлексия должна осуществляться на полюсе и преподавателя, и студента, на полюсе субъектов финансово-экономической деятельности. Взаимодействие субъектов основано (должно быть) на рефлексии. Мы полагаем, что в данном случае речь как раз и идет о рефлексивном целеполагании и рефлексивном ценностном целеполагании.

Преподаватель, реализующий ценности во благо студента, ради его развития и во имя его становления личности, индивида и субъекта деятельности, ставит цель. Тенденция к осуществлению цели превращается в стремление педагога к ее достижению тогда, когда она (тенденция), характеризуя направленное на реализацию ценностей отношение, раскрывает способ осуществления ценностей. Осмысление этой тенденции мы называем рефлексивным целеполаганием.

С нашей точки зрения, рефлексивное целеполагание – это мысль о мысли, посредством которой преподаватель оценивает последствия самой мысли о результатах педагогических действий.

Однако проектирование преподавателем только своих педагогических действий носит еще односторонний характер. Обучение – это целенаправленная, взаимосвязанная деятельность преподавателя и студента, и потому преподаватель должен рефлексивно относиться и к будущим действиям студента, прогнозировать его ответные действия, его оценки и самооценки. Это уже более сложная рефлексия, включающая в себя процесс взаимодействия со студентом, осмысление его ценностно-смысловых структур, которые могут поддерживать или препятствовать достижению ранее запланированного педагогом результата. Таким образом, эффективное целеполагание по необходимости требует «двуслойной» рефлексии со стороны преподавателя. Такой сложный двусторонний процесс осмысления мы называем рефлексивным ценностным целеполаганием.

Рефлексивное ценностное целеполагание – это, с одной стороны, мысль преподавателя о собственной мысли, с другой – мысль о мысли студентов, принимающих и постигающих сформированную преподавателем цель совместной деятельности. Системообразующим компонентом рефлексивного ценностного целеполагания преподавателя являются ценности, которые, будучи

присвоены им, иницируют, направляют и регулируют его деятельность. Рефлексивное ценностное целеполагание, в процессе которого педагог реконструирует прообраз «идеального» педагогического результата, направляется его ценностными ориентациями, той системой ценностей, которая раскрывает содержание и направленность его деятельности, ориентированной на формирование нравственно-ценностной сферы сознания студента.

Применительно к финансово-экономической деятельности рефлексивное целеполагание – это мысль о мысли, посредством которой субъект оценивает последствия самой мысли о результатах деятельности. Рефлексивное ценностное целеполагание – это, с одной стороны, мысль студента как будущего субъекта финансово-экономической деятельности о собственной мысли, с другой – мысль о мысли других субъектов, реализующих цель совместной деятельности.

Реконструкция прообраза «идеального» результата финансово-экономической деятельности направляется ценностными ориентациями, той системой ценностей, которая раскрывает содержание и направленность его деятельности, ориентированной на себя и на другого человека. Развитие способности студентов к рефлексивному ценностному целеполаганию связано с реализацией ценностного и ценностно-ориентационного подходов к формированию нравственно-ценностной сферы сознания, образующими содержания которой являются ценности. Ценности как ориентиры успеха, карьеры, честности, справедливости и т.д. определяют нравственный контекст финансово-экономической деятельности, создаваемый преподавателем в процессе обучения студентов в колледже.

Реализация ценностного и ценностно-ориентационного подходов к формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов предопределяет необходимость и важность развития у них способности к рефлексии, позволяющей им оценивать действия и поступки, совершенные «там и тогда», и предвосхищать действия и поступки, которые совершаются «здесь и сейчас». Так прошлое связывается с настоящим, освещает настоящее и будущее, ибо ценности, будучи освоенными студентами, освящают выбор, а знания обосновывают выбор.

Принцип диктата совести, сущность которого заключается в том, что «моральное поведение требует внимательно следовать предупреждениям совести о возникающих соблазнах и учитывать уроки, которые несут угрызения совести» [Ю.А.Шрейдер – 191, 256], имеет основополагающее значение в финансово-экономической деятельности не только потому, что, как указывалось выше, совесть является «внутренним компасом», но и потому, что совесть «участвует» в выборе действий и поступков. Совесть отражает меру ответственности, честности и т.д. «Совесть, – пишет Г.Е.Адушкин, – есть тончайший элемент сознания (нравственно-ценностной сферы сознания – В.Б., Т.Ж.), фиксирующий истинность в ее нравственной сфере» [5, 223].

Принцип диктата совести сопряжен с моральным выбором, совершаемым под контролем совести, а содержание выбора зависит от знания, которое освоено студентом, поскольку, как подчеркивалось выше, знания обосновывают выбор. Совесть обусловлена природой познания. Одним из условий «правильности, истинности» внутреннего голоса является знание о долге и ответственности, справедливости и честности и т.д.

В финансово-экономической деятельности возникают (имеют место) соблазны удовлетворения собственных благ, повышения своего благосостояния за счет других ее субъектов, которые (соблазны), входя в противоречие с законом, могут привести к определенным последствиям с точки зрения нарушения последнего.

Совесть как раз и является тем механизмом, который способен наложить вето на решения, принимаемые разумом. С этой точки зрения интерес представляет обоснованное Ю.А.Шрейдера соотношение между справедливостью и совестью. Если справедливость, как отмечает ученый, низводит этические решения до уровня рассудочной логики, формулируя четкие критерии, то совесть решает этические проблемы (основными среди которых являются добро или зло: материальное благополучие, например, посредством собственной деятельности или за счет других, переступая закон – Т.Ж.) вне разумного обоснования: интуитивно, путем озарения, внутреннего видения ситуации в целом. Совесть – это орган моральной интуиции [191, 185-186].

Педагогический аспект данного положения заключается в развитии способности студентов к внутреннему видению ситуации финансово-экономической деятельности, которое (видение) позволит принимать правильные с точки зрения морали решения. Совесть как раз и выявляет, справедливы ли и честны ли действия и поступки. Обучение студентов способам принятия решения через «обращение» к совести, через «апелляцию» к совести является приоритетом педагогической науки, равно как и формирование способности к моральному выбору поступков и ценностей, способности к рефлексивному ценностному целеполаганию, к рефлексии как механизму самоконтроля.

Сущность принципа дурного прецедента заключается в том, что «нарушение морали не только есть зло само по себе, но и дурно как создание прецедента, показывающего возможность нарушения» [191, 256].

Отправным моментом для педагогической интерпретации данного принципа является положение о том, что «с моральной точки зрения вред зла значительно, нежели благо добра. Недопущение несправедливости, с моральной точки зрения, существеннее, чем творение милосердия: зло несправедливости – более разрушительно для сообществ, чем добро милосердия – созидательно» [Р.Г. Апресян – 63, 250].

С этих позиций смысл дурного прецедента в действиях и поступках субъекта финансово-экономической деятельности заключается в несправедливости по отношению к другим ее субъектам, в нечестности, в невыполнении взятых на себя обязательств, что ведет, в частности, к нарушению взаимной координации совместной деятельности. Данные «правила», взятые на вооружение одним субъектом финансово-экономической деятельности, влекут (могут повлечь) за собой соответствующие им действия других субъектов. Как результат, субъекты, действующие по данным «правилам», вынуждены лицемерить, лгать.

Этико-педагогический смысл принципа дурного прецедента, с нашей точки зрения, заключается в том, что нечуткость одного субъекта к нравственности вызывает (может вызвать) аналогичную нечуткость к нравственности у другого субъекта деятельности. Нечуткость к нравственности преодолевается за счет выпол-

нения реальных «добрых дел», а не ложных. Ложные «добрые дела» совершаются под знаком самооправдания нечестных действий и поступков, ведущего к осуществлению отвлеченной идеи добра. Нечуткость к нравственности преодолевается, говоря словами Н.Бердяева, «через раскрытие в себе чистой и оригинальной совести, дисциплинирование своей личности» [28, 252].

Механизмом такого преодоления является рефлексия студента на себя, на свой внутренний мир, на другого и на его внутренний мир, ибо рефлексия на себя, подчеркнем еще раз, и есть нравственность человека, а рефлексия на другого с моральной точки зрения есть его признание, принятие его как своего-другого.

Признание, принятие другого как своего-другого возможно при условии понимания этого другого. «Отношения с людьми, – пишет Ю.А.Шрейдер, – следует строить прежде всего на признании их человеческого достоинства, которое влечет необходимость достичь взаимопонимания» [191, 256].

Принцип взаимопонимания в процессе формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов важен с точки зрения того, что взаимопонимание должно стать императивом. Достоинство является не только оценочным понятием, но и императивным понятием: «человеку предписывается быть достойным» [199, 126].

Достижение взаимопонимания исключает возможность безразличия, и, напротив, интерес к человеку, внимательность к нему являются предпосылками взаимопонимания.

Педагогический (гуманистический) смысл человеческого достоинства, находящегося в основаниях взаимопонимания, заключается, с нашей точки зрения, в обоюдном признании субъектами финансово-экономической деятельности значимости друг друга (ценности), в обоюдном признании чувства самоуважения при реализации собственных жизненных и профессиональных планов, в обоюдном одобрении дел.

Обоюдное признание обуславливает возникновение таких эффектов, как со-участие, со-действие, со-понимание, что решается и педагогическими средствами через организацию диалога между студентами в ситуации финансово-экономической деятельности.

Педагогическая интерпретация сущности принципов этики служит основой для определения содержательных и процессуальных аспектов формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов, а реализация обоснованных выше подходов и принципов определяет стратегию деятельности преподавателя колледжа в этом направлении.

Глава V

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ МОРАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ

Решение задачи приобщения студентов к ценностям, образующим содержание их нравственно-ценностной сферы сознания, только посредством познавательных процедур в полной мере не представляется возможным, поскольку научное познание не тождественно освоению мира в целом и духовно-практическому – в частности.

Познавательное отношение определяется ориентацией человека на постижение истины. Мы не исследуем того, что есть истина и как ее можно постичь. Важным для нас является выяснение того, как человек присваивает ценности. Однако мы не можем не обратиться к проблеме познания, поскольку если ценность есть значение, которое познается, то должен последовать вывод о том, что и ценность познается. Такого вывода делать не следует, поскольку познание мира, осуществляемое в процессе познавательной деятельности, связано с тем, что субъект может отражать связи и отношения. Причем отражение может и не приводить к конкретному результату в том смысле, что данные связи и отношения субъект познания мира не рассматривает как значение, которое они имеют для него.

Когда субъект рассматривает познаваемое с точки зрения значения, которое оно имеет для него, речь идет уже не о познавательном отношении, а о ценностном отношении, возникающем в результате ценностно-ориентационной деятельности как особого рода духовной деятельности.

Раскроем сущность и содержание ценностно-ориентационной деятельности. Следуя принципу изучения культуры как опыта деятельности, необходимого для воспроизведения самой деятельности путем формирования и воспитания человека, мы отграничиваем социально-нравственный опыт, в качестве наиболее существенного структурного компонента которого выступает ценно-

стно-ориентационная деятельность, от человеческого опыта в целом, который воспроизводится, транслируется, создается посредством познавательной, преобразовательной, коммуникативной иной деятельности. Теоретико-методологической основой для раскрытия сущности и содержания ценностно-ориентационной деятельности являются теории и концепции деятельности человека, в которых деятельность есть определенный тип отношений человека к миру и к людям.

Каждый вид деятельности фиксирует адекватную ей систему отношений и обладает своим системообразующим компонентом. Так, познавательная деятельность есть система гносеологических отношений, которые определяются ориентацией исследователя на истину, являющуюся системообразующим компонентом данной деятельности. «Гносеологическое отношение, – пишет В.Н.Сагатовский, – есть такое отношение между субъектом и объектом, в котором достигается адекватное отображение объекта субъектом, то есть истина» [155, 173]. Преобразовательная деятельность фиксирует праксеологические отношения: «Что такое польза (полезный результат) и каков эффективный путь ее получения?» [155, 191].

Ценностно-ориентационная деятельность, с нашей точки зрения, фиксирует ценностные отношения, а системообразующим ее компонентом является ценность.

Ценностное (аксиологическое) отношение отвечает на вопрос: «Как возможен ценностный подход и в чем высшая правда?» [155, 192]. Данное общепhilософское положение о ценностном отношении выявляет наличие двух уровней анализа ценностей: методологический (как существуют ценности и как они регулируют отношений человека к миру и к людям) и мировоззренческий (каково соотношение между различными системами ценностей).

В нашей работе речь идет о деятельности, исходное содержание теоретического понятия о которой, как отмечает В.С.Швырев, не может не носить философского характера [189, 11]. Особое значение для нас имеет именно методологический уровень анализа ценностей, который позволит определиться с понятием «ценность», а затем и с понятием «ценностное отношение».

В работах ученых указывается на то, что ценностно-ориентационная деятельность имеет духовный характер. В отличие от практических видов деятельности, направленных на преобразование реальных, то есть существующих вне сознания людей явлений природы и общества, духовная деятельность имеет дело с изменением человеческого сознания. Ученые, исследующие проблему ценностно-ориентационной деятельности, единодушны в том, что основным понятием, несущим смысловую нагрузку в нем, является категория «ценность».

Так, М.С.Каган, подчеркнув духовный характер данной деятельности, отмечает, что ее своеобразие как духовной деятельности заключается в том, что она дает объективно-субъективную информацию, информацию о ценностях, а не о сущностях явлений [87, 63]. Близкую точку зрения мы находим у Ю.К.Плетникова, отмечающего, что ценностно-ориентационная деятельность есть «отражение действительности в плане ценностей – того, что имеет для субъекта положительное значение, соответствует его идеалам и мировоззрению» [140, 91].

Соглашаясь с Ю.К.Плетниковым в том, что ценностно-ориентационная деятельность имеет дело с ценностями, мы не можем согласиться с тем, что она отражает ценности. Отражательная функция – это функция сознания в целом и нравственно-ценностной его сферы в частности. Сознание отражает ценности, отношения, ценностные отношения, а деятельность выявляет эти отношения.

Так как в понятии «ценностно-ориентационная деятельность» основную смысловую нагрузку несет категория «ценность», а собственно ценность является аксиологической формой культуры, которая транслируется от поколения к поколению, в том числе и посредством педагогической деятельности, считаем необходимым определиться с понятием «ценность».

В результате осмысления научной литературы, в которой мы находим различные определения понятия «ценность», мы пришли к заключению, что основные разночтения в понимании учеными данного понятия сводятся к следующему: 1) признается ли ценность значимостью или значением; 2) относятся ли ценности к сфере сущего или должного; 3) считаются ли ценности свойством

предмета, объекта или это отношение субъекта к предмету, объекту; 4) какую систему отношений фиксируют через категорию «ценность»: субъектно-объектную или субъектно-субъектную.

Поскольку мы исследуем проблему ценностно-ориентационной деятельности студентов колледжа, в которой основную смысловую нагрузку несет категория «ценность», а сама эта деятельность есть реализация ценностных отношений, постольку нам необходимо осмыслить содержание понятий «ценность» и «ценностное отношение».

Анализ научной литературы показывает на наличие различных точек зрения относительно понимания учеными данных понятий.

В.П.Выжлецов, анализируя явление ценности в контексте ценностных отношений, под которыми ученый понимает «межлические, межсубъектные отношения по поводу объектов-носителей ценности, их значимости, нормы и идеала, в которых воспроизводятся, воплощаются и реализуются ценности» [52, 59] выделяет следующие основные свойства ценностей: 1) ценностные отношения включают в себя не только должное, но и желаемое, связанное с добровольным, свободным выбором, стремлением; 2) ценности выражают такие отношения, которые связывают, объединяют людей, а не разъединяют их; 3) ценностные отношения являются для людей не внешними и принудительными, а внутренними и ненасильственными; 4) подлинные ценности нельзя отобрать; 5) ценности, то есть наличие или отсутствие отношений ценностного уровня, логически и научно доказать невозможно [52, 61].

Другую точку зрения относительно определения понятия «ценность» мы находим у М.С.Кагана, который обосновывает, что ценность не является ни свойством, ни вещью. Она есть отношение, причем диспозиционное отношение, поскольку «объект» и «субъект» – не «вещи», а позиция «вещей» [86, 67]. «Ценность, – пишет М.С.Каган, – предстает перед нами именно как отношение. Причем специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а с субъектом, то есть носителем социальных и культурных качеств, которые и определяют сверхиндивидуальное содержание его духовной деятельно-

сти; деятельность человека и является реальным отношением, в котором он выступает как субъект, хотя в другой ситуации он окажется объектом для другого субъекта» [86, 67].

Поскольку ценность возникает в объектно-субъектном отношении, постольку она, как подчеркивает Л.В.Вершинина, может реализовываться и в межсубъектных отношениях, точнее, в условиях диалога [49, 57]. Именно такую точку зрения обосновывает и М.С.Каган: межсубъектное отношение является аспектом или составной частью ценностного отношения, которое «дедусируется из системно-понимаемой деятельности людей как ее специфический и необходимый аспект – выявление значения объекта для субъекта» [6, 66].

Осмысление идей ученых относительно понимания понятия «ценность» показывает, что основное различие в их взглядах заключается в том, считать ли ценность значимостью (В.П.Выжлецов), или значением (М.С.Каган).

Мы вслед за М.С.Каганом считаем, что ценность есть значение объекта для субъекта, ценность есть отношение. Признание ценности как значения означает, что она объективна. Подтверждение данной точки зрения мы находим у О.Г.Дробницкого, который установил, что ценность – это свойство общественного предмета. А общественный предмет уже не нуждается в ссылках на субъекта для объяснения его ценности. Человек уже заключен в данном предмете. Ценность предмета зависит от законов социального движения и в этом смысле принадлежит предмету объективно. Ценность объективна [68, 327-328].

Как объективное, ценность относится к социальному бытию, с которым человек находится в определенных отношениях и связях. Это подтверждает и то, что ценности являются системообразующим началом ценностно-ориентационной деятельности. «Ценность, – пишет В.Н.Сагатовский, – организует деятельность» [154, 129]. Она является ее «системообразующим ядром» и выступает как «фундаментальная основа выбора целей и средств деятельности» [154, 112].

Анализ научной литературы показывает наличие и такой точки зрения, согласно которой определение ценности через значение не учитывает исторической относительности и индивидуаль-

ных психологических особенностей в отношении человека к миру, не дает возможности понять это отношение как субъективно интерпретированное [А.В.Разин – 150, 406].

Мы не в полной мере разделяем этой точки зрения, потому что, во-первых, ценности как значения – это объективное, то есть наличие ценности, тех или иных ценностей не зависит от человека. Психологические особенности человека следует учитывать при организации ценностно-ориентационной деятельности, при развитии у него способности к выражению ценностного отношения. От психологических особенностей человека не зависит наличие ценностей в объективной ценностной системе. Во-вторых, историческая относительность ценностей – это скорее содержание ценности, которое, естественно, зависит от исторических, социально-экономических условий. Данная точка зрения была в свое время обоснована Ф.Энгельсом, который отмечал, что представления о добре и зле, справедливости и несправедливости и т.д. меняются от одной эпохи к другой. В то же время мы согласны с А.В.Разиным в том, что отношение человека есть субъективно интерпретированное отношение.

Отношения, личности, как отмечает В.Н.Мясищев, есть «ее взгляды, убеждения, оценки, вкусы, интересы, цели, мотивы отдельных поступков и всей деятельности» [126, 174].

Итак, ценность есть значение, она является системообразующим компонентом ценностно-ориентационной деятельности студента.

Дальнейший анализ идей М.С.Кагана о явлении ценности показывает, что ценность – это всегда отношение.

Выше было отмечено, что ценностно-ориентационная деятельность фиксирует, выявляет ценностное отношение студента к миру, к людям, «полюсами» которого, согласно М.С.Кагану, являются ценность и оценка [86, 50].

Рассматриваемое таким образом М.С.Каганом ценностное отношение образуется связью двух контрагентов – некоего предмета, который становится носителем ценности, и человека (или группы людей), который оценивает данный предмет (устанавливает его ценность).

Анализ научной литературы показывает на наличие других точек зрения ученых относительно определения ими ценностного отношения человека, реализуемого в ценностно-ориентационной деятельности.

Так, В.П.Выжлецов, исследуя оценку как аксиологическую категорию [52, 38-51], приходит к выводу, что оценка есть единство оценочного отношения (оценка-процесс) и оценочного суждения (оценка-результат), за которым стоит субъектно-объектное отношение. Оценочное отношение является первой ступенькой ценностного отношения, за которым стоит межсубъектное отношение [52, 49-50]. Мы полагаем, что различия во взглядах В.П.Выжлецова и М.С.Кагана относительно определения понятия «ценностное отношение» обусловлены различиями в понимании ими понятия «ценность», о чем речь шла выше.

На первый взгляд, совершенно иную, отличную от взглядов М.С.Кагана точку зрения высказывает А.В.Разин, выделившего несколько взаимосвязанных аспектов в ценностном отношении. Во-первых, это исходные для процессов духовно-практического освоения отражения оценки действительности, которым соответствуют определенные отношения. Во-вторых, ценности выражаются факт существования уже утвердившихся социальных, моральных норм (норма как ценность). В-третьих, ценностное отношение дано в системе аргументации необходимости исполнения социальных норм. В-четвертых, ценностное отношение дано в оценках отдельных поступков, осуществляемых на базе сложившихся норм. В-пятых, ценностное отношение предполагается в сознании личности в виде итогов постижения всей системы общественных требований [150, 410-411].

Осмысление идей А.В.Разина о ценностном отношении показывает, что, как и в случае с положениями М.С.Кагана о ценностном отношении, мы имеем дело с тем, что «полюсами» ценностного отношения также считаются ценность и оценка. Различие заключается в том, что А.В.Разин оценку и ценность соотносит с нормой, а М.С.Каган полагает, что ценность есть значение, есть отношение. А.В.Разин отмечает, что «ценностное отношение всегда соотносится с нормой» [150, 410], которая, по-видимому, и является у А.В.Разина критерием ценностного отношения.

Мы полагаем, что нормы являются критерием оценки, но не ценностного отношения, в структуре которого и находится оценка. Студент оценивает с помощью знания о ценности, о норме. Знание входит в структуру ценности. Норма является образцом, на соотнесении с которым студент оценивает, осуществляет оценку. Известно, что ценности первичны по отношению к нормам, ибо нормой становятся такие ценности, которые имеют значение для всех или, по крайней мере, для большинства людей. Это, во-первых. Во-вторых, ценности – это внутренний регулятор деятельности и поведения, а нормы – это внешний регулятор. Ценности, как подчеркивает Б.С.Братусь, есть осознанные смыслы жизни [43, 26].

Ценности присваиваются в деятельности, в ценностно-ориентационной деятельности, нормы же могут быть интериоризованы. Присвоить ценности – значит наделить смыслом значение объекта, предмета. «Смыслом, – подчеркивает М.С.Каган, – становится значение объекта для меня как субъекта, и вне моей субъективности он не существует. Осмыслить и значит наделить смыслом, значение же познается как нечто внешнее по отношению ко мне как субъекту и от меня независимое» [86, 53].

Такой подход к значению и смыслу означает, что значение может иметь широкий спектр смыслов, поскольку мир субъективности людей различен. Это находит свое выражение в различных позициях людей относительно социальных процессов в обществе и т.д.

Итак, ценностно-ориентационная деятельность студента как духовная деятельность, если рассматривать ее с философских позиций, есть определенный тип его ценностных отношений к миру и к людям. Заявив о том, что такая деятельность есть определенный тип ценностных отношений, мы имеем в виду только то, что содержание такого отношения, равно как и содержание ценности, а следовательно и оценки, которая осуществляется на основе знаний о ценности, у различных студентов различны.

Ценностно-ориентационная деятельность, как отмечает М.С.Каган, когда ее субъектом является личность, а в нашем случае студент как личность, предстает как деятельность ее индиви-

дуального сознания, вырабатывающего ту или иную систему ценностей и осуществляющего самооценку [87, 78].

Осмысление сущности понятия «ценностно-ориентационная деятельность» показывает, что эта деятельность осуществляется при участии сознания, нравственно-ценностной его сферы, но она не сводится и не может сводиться к сознанию. Деятельность и сознание едины, но ценностно-ориентационная деятельность выявляет ценностные отношения, а ценностное сознание, как отмечает А.В.Вершинина, «есть субъективный способ бытия ценностных отношений, поскольку знание, значение, смысл, идеал, понятия и категории, выступающие в значении ценностей, определяют субъективные ценностные отношения личности учителя» [50, 43], студента.

Для нашего исследования важны идеи В.П.Выжлецова. Хотя ученый не делает ссылок ни на теорию ценностей М.С.Кагана, на его определение понятия «ценностно-ориентационная деятельность», он признает, что ценностно-ориентационная деятельность – это конкретный механизм осуществления ценностей, который зависит, как минимум, от двух условий. Во-первых, от активности не просто социального субъекта, а именно субъекта ценности и, во-вторых, от самой ценности, то есть ее уровня, структуры и содержания» [52, 78]. Заслуживает внимания и идея В.П.Выжлецова о том, что ценностно-ориентационная деятельность – это не внешняя оценка, предпочтение и выбор готовых ценностей, а сам процесс их формирования в структуре субъекта [52, 79].

Осмысление идей М.С.Кагана и В.П.Выжлецова о ценностно-ориентационной деятельности показывает, что ценностно-ориентационная деятельность студента как система его ценностных отношений есть процесс его приобщения к ценностям и развитие у него способности к оценке. Такой подход к определению ценностно-ориентационной деятельности не противоречит идеям М.С.Кагана, согласно которым «полюсами» ценностного отношения являются ценность и оценка, ни идеям В.П.Выжлецова, согласно которому в ценностно-ориентационной деятельности реализуются ценности.

Мы полагаем, что к ценностям приобщают, их осваивают, присваивают в деятельности, но не формируют. Преподаватель

формирует ценностные ориентации студентов, но не ценности. Отметим, что в научной литературе употребляют словосочетание «формирование ценностей», что, на наш взгляд, не совсем корректно. Наше утверждение основывается на понимании функций ценностей, какими, согласно, Б.С.Братусю, являются функции оценки и создания эскиза будущего.

Первая функция ценностей заключается в том, что деятельность человека может оцениваться и регулироваться со стороны ее успешности в достижении тех или иных целей и со стороны ее нравственной оценки. Опорой нравственной оценки являются смысловые образования, которые становятся личностными ценностями и в силу этого задают общие принципы соотнесения между мотивами и целями. Вторая функция ценностей связана с созданием образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличия сегодняшней ситуации [43, 31-32].

Преподаватель не формирует оценки студентов, а развивает, формирует у них способность к оценке, критерии оценки. Преподаватель формирует представления студента о будущем, которое, возможно, и заключено в ценностях как «потребном будущем», а не эскиз будущего, достижение которого будет зависеть от присвоенных им ценностей.

Итак, содержание ценностно-ориентационной деятельности студента составляют ценностные отношения, а процессуальный характер данной деятельности заключается, с одной стороны, в приобщении к ценностям, с другой – в реализации студентом освоенных под руководством преподавателя ценностей, их оценке. Ценностно-ориентационная деятельность представляет собой специально организованную преподавателя деятельность студентов по освоению ими системы ценностей как системы личностных смыслов.

Понимание ценностного отношения, являющегося одним из видов духовной деятельности, как подчеркивает М.С.Каган, предполагает соотнесение двух аспектов его изучения – внутреннего и внешнего. В первом случае «ценностное отношение образуется связью двух контрагентов – некоего предмета, который становится носителем ценности, и человека, который оценивает

данный предмет (точнее, устанавливает его ценность, потому что оценка может иметь и не аксиологический характер) и придает ему определенный смысл» [86, 68]. Во втором случае ценностное отношение также требует двустороннего анализа: «...с одной стороны, выявление закономерностей детерминации его содержания в различных социокультурных контекстах, а с другой – его обратного влияния на функционирование и развитие общества и культуры» [86, 68-69].

Ценности, как пишет М.С.Каган, «схватываются» сознанием [86, 68]. «Схватывание» ценностей сознанием, с нашей точки зрения, связано с переводом ценностей как значений во внутреннюю субъективную ценностную систему.

Перевод ценностей общества, социума, группы осуществляется в ценностно-ориентационной деятельности, в процессе которой студент присваивает ценности, являющиеся аксиологической формой культуры.

Итак, когда речь идет о познании значений, связанных с отражением отношений между объектами, то познание связано с выявлением значимости одного объекта для другого объекта, что, как подчеркивает М.С.Каган, не выходит за пределы отношения полезности [86, 67].

Когда речь идет о значении объекта для субъекта, то его определение в рамки познавательной деятельности не укладывается.

Различные формы отражения (познавательное и оценочное) порождают различные отношения: познавательное и ценностное. В рамках данных отношений понятие «значение» имеет различный смысл. Не случайно А.Н.Леонтьев ввел в науку понятие «смысл», который фиксирует отношение субъекта к объекту. Это отношение уже не является познавательным.

Ценностное отношение не вырабатывается в процессе и на основе познания. Человек устанавливает ценность объекта, то есть значение объекта для себя как субъекта. Ценность переживается и осознается как благо, добро и т.д. В этом суть различия между наукой и формами деятельности ценностного сознания человека. В том и в другом случае речь идет о познании. (В первом случае – о научном познании, во втором случае – о моральном познании.)

Различение научного и морального познания имеет важное значение для педагогической науки в том плане, что она разрабатывает подходы, способы, средства и методы приобщения студентов к ценностям, формирования у них ценностных ориентаций в процессе обучения в колледже.

Научное познание не подменяет духовно-практического освоения мира. Оно ориентировано на познание истины, на выявление истинного значения, на результат, который свободен от всякой субъективности.

«Цель познания, – пишет М.С.Каган, – получение такой информации об объективном мире, которая обеспечила бы успешную практическую деятельность, а для этого субъект должен устранить себя из содержания этой информации, устранить именно как субъекта, со всеми атрибутивными свойствами, в частности, его “отношением к...”» [86, 69-70].

Сама по себе истина в гносеологическом и онтологическом смыслах аксиологически нейтральна. Она не имеет никакого отношения к субъектности человека. Истина – это соответствие знания познаваемой действительности. Ценность, в отличие от истины, всегда имеет отношение к субъектности человека.

Результаты познания, как отмечает М.С.Каган, необходимы для практики, которая, выражаясь в воздействии на системы ценностей людей, требует познания ценностей, а не внеценностного бытия [86, 72].

Проблема, с нашей точки зрения, заключается во включении ценностного подхода в самое содержание критерия истины. Важно иметь ценностный критерий в составе научного знания, поскольку он снимает разрыв между наукой и моралью, наукой и культурой.

Чтобы устранить обозначенный выше разрыв, научное познание должно прибегнуть к помощи других средств освоения действительности. Одним их таких средств мораль, которая выполняет регулятивную функцию поведения, деятельности. Чтобы выполнять регулятивное воздействие на деятельность человека, мораль должна располагать знаниями, в том числе и знаниями о ценности.

Мораль как форма общественного сознания (гносеологический подход к ее изучению), как регулятор поведения (социологический подход), как особый способ духовно-практического освоения мира (этический подход) является предметом изучения этики. Этика – это структурный элемент науки, которая вырабатывает знание о морали.

Научное и моральное познание функционирует в структуре сознания: научного или морального. Предметом отражения последнего является мораль. Нравственное сознание является одним из способов духовно-практического освоения мира, поскольку любая проблема, в том числе и познавательная (речь в данном случае не идет о различении истины и ценности), может стать нравственной, если она оценивается с позиции добра или зла. Различия между научным и моральным познанием связаны также и с тем, что первое ограничено уровнем развития теории, а освоенный в процессе научного познания объект «выступает предметно определенным для утилизации» [13, 130].

Однако если в познанном объекте находят свое выражение личностное начало, личностные особенности, тогда содержание объекта может быть выражено ценностными определениями. Несмотря на то, что оценка познанного объекта еще не является рекомендацией по решению проблемы, она (оценка) есть субъективный способ выражения ценности объекта.

Способ выражения ценности объекта выполняет функцию механизма научного познания. В качестве критерия оценки ценности объекта выступают моральные ценности. В этой связи важным является понимание того, что «смыслы моральных понятий позволяют оценивать действительность с высоты возможных перспектив общественного развития» [178, 13].

Моральная оценка дает новое знание об объектах. Однако это не единственная ее функция. Оценочное познание позволяет добыть новую информацию о явлениях, которые ускользают от научного познания. Речь идет о должном, которое «подвластно» моральному познанию. Если смыслы моральных понятий задают возможность оценки, то должное конкретизирует их. Результатом конкретизации смыслов моральных понятий становится переоценка ценностей.

С нашей точки зрения, смыслы моральных понятий выполняют важную функцию в моральном познании. Принимая форму ценностей, они становятся ориентирами деятельности и поведения людей.

Итак, научное познание отлично от морального познания. Если первое базируется на логике объективных закономерностей, то второе – на ценностных представлениях. Добытое в результате морального познания нравственное знание становится предметом научного анализа этики как науки о морали.

Анализ научной литературы показывает, что ученые, исследующие проблему морального познания, в принципе единодушны в своих взглядах относительно механизмов морального познания.

Так, В.А.Блюмкин, выделяя три аспекта сознания: познавательный, ценностный и практический, – подчеркивает, что продуктом данных сторон являются знание, оценка и норма, которые связаны между собой следующим образом: практика – знание – оценка – норма – практика [32, 9-10].

Несмотря на то, что ученый прямо не говорит о моральном познании, мы полагаем, что речь идет именно об этом виде познания, а не о научном познании. Такой вывод мы делаем на основании того, что норма выделяется В.А.Блюмкиным в качестве стороны сознания, его продукта.

Близкую точку зрения относительно механизма морального познания высказывает В.А.Титов, согласно которому оно базируется на двух составляющих: нравственных оценках и нормах. Для нашего исследования значение имеет мысль ученого о том, что в качестве оценки выступают моральные понятия [178, 9].

Выше отмечалось, что моральные понятия принимают форму ценностей, в силу чего становится возможным моральное познание, или познание средствами морали.

С точки зрения С.Ангелова, моральное познание как рациональный процесс включает в себя суждение о факте (содержание поступка) и ценностное суждение (отношение к поступку по социальному критерию). Важной является мысль ученого о том, что ценностное и научное, нормативное и фактуальное являются сторонами единого духовного усвоения мира [13, 132].

Данное единство, с нашей точки зрения, заключено в единстве истины и ценности, в их взаимопроникновении друг в друга. Установление значения истины, которая подвергается оценке, связано с ценностными аспектами. Результатом установления значения, когда оно наделяется смыслом, является ценностное отношение.

Моральная оценка содержит познавательный элемент, но это не означает, подчеркнем еще раз, что она тождественна истине. Познавательный момент в морали в целом и в ценности в частности весьма существен. Человек осуществляет оценку на основе познавательных результатов, которые могут быть, естественно, использованы различным образом. Полученная ценностная информация отражает уже не истину, не явления, а их значения для отражающего их субъекта. На первый план в моральном познании выходит ценностная сторона сознания. Это уже область морального познания, но построенного на научных критериях этической науки, призванной давать знание о сущности нравственности, ее структуре и функциях, о формах существования морали: нравственное сознание, нравственная практика и нравственные отношения.

Феномены морали могут рассматривать в качестве ценностей, мир которых и есть мораль, взятая в социальном значении, соотношенная с потребностями общества и личности.

Приобщение студентов к ценностям, осуществляемое в процессе воспитания, есть условие их «проживания» в социокультурном образовательном пространстве, поскольку ценности являются аксиологической формой культуры. Исходя из того, что образование не только транслирует культуру и ее ценности, но и ориентирует студентов в мире ценностей морали и культуры, важным становится их приобщение к ценностям, которые способны создавать эскиз будущего, перспективу личностного развития.

Глава VI

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Формирование нравственно-ценностной сферы сознания студентов предполагает создание нравственного контекста финансово-экономической деятельности, в котором заключены ее моральные ориентиры, какими являются ценности, образующие содержание данной сферы сознания. Контекст этой деятельности, помимо нравственных ориентиров, включает в себя социальные, экономические характеристики, а также собственно субъекта деятельности. Мы исследуем проблему формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов, а потому речь должна идти о нравственном контексте их будущей деятельности, вплетенном в содержание финансово-экономической деятельности.

Создание контекста данной деятельности требует определить источники его формирования. Мы полагаем, что одним из источников формирования нравственного контекста деятельности должен быть социально-нравственный опыт, который, будучи педагогически адаптированным и интерпретированным, включает в себя опыт ценностных отношений студентов к деятельности, к человеку в целом и к финансово-экономической деятельности и ее субъектам в частности. Одним из компонентов социально-нравственного опыта, или культуры как опыта деятельности, являются ценности, которые образуют содержание нравственно-ценностной сферы сознания студентов. Ценности как аксиологическая форма культуры, или опыта деятельности наряду с оценкой являются «полюсом» ценностного отношения. Ценностные отношения, согласно концепции содержания образования И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина и В.В.Краевского, являются одним из элементов содержания образования (четвертый элемент). Освоению студентами ценностей, образующих содержание нравственно-ценностной сферы сознания, способствует реализация преподавателем колледжа четвертого компонента содержания образо-

вания. Данный элемент содержания образования специфичен, ибо ценности, во-первых, не есть собственно знания (оно входит в структуру ценности). Во-вторых, ценности не есть опыт.

Ценности, если они освоены студентами и осмыслены, являются одним из условий становления у них опыта ценностных отношений, поскольку они (ценности) являются лишь одним из полюсов данного отношения. Для полноценного становления опыта ценностных отношений необходимо задействовать механизм оценки ценностей. Решение данных задач, требующих, во-первых, организовать приобщение и присвоение студентами ценностей, во-вторых, формировать способность студентов к оцениванию результатов деятельности и взаимодействия с другими субъектами финансово-экономической деятельности по критерию ценности, осуществляется в процессе реализации преподавателем специфического компонента содержания образования посредством ценностного, ценностно-ориентационного и контекстного подходов к развитию данной сферы сознания студентов.

В процессе наших исследовательских поисков мы пришли к убеждению, что реализация ценностного подхода, связанного с раскрытием смыслов значений (ценностей), позволяющего соотносить ценности как с явлениями социально-нравственной жизни общества, так и с нравственным контекстом финансово-экономической деятельности, необходимое, но недостаточное условие для становления нравственно-ценностной сферы сознания студентов. Важно не только и не столько предъявлять студентам ценности, организовывать их деятельность по их присвоению, формировать представления о понятиях морали, но и добиваться того, чтобы студент становился способным самостоятельно распознавать ценности, не только осуществлять их выбор, но и «видеть» альтернативные ценности, которые приняты, возможно, далеко не всеми. Развитие способности студентов к обнаружению ценностей в целом и альтернативных ценностей в частности возможно, если преподаватель, создавая ориентационное поле, включает в него актуальные и потенциальные (еще не принятые, но имеющие значение) ориентиры, многообразие таких ориентиров. Решение данной задачи связано с реализацией ценностно-ориентационного подхода к формированию нравственно-ценност-

ной сферы сознания студентов, который (подход) дополняет ценностный подход. Суть дополнительности данных подходов в экспериментальной работе заключается в том, что реализация преподавателем ценностей (ценностный подход), связанная с их предъявлением студентам (информация, сообщение), с организацией их деятельности по освоению ценностей и с последующей реализацией студентами ценностей, сочетается с организацией поиска студентами ориентиров, которые включаются преподавателем в контекст финансово-экономической деятельности, но не предъявляются им в «готовом» виде (ценностно-ориентационный подход).

Ценности и нравственные ориентиры (понятия морали как ценности) образуют содержание специфического элемента содержания образования, который реализуется посредством ценностного и ценностно-ориентационного подходов к формированию нравственно-ценностной сферы сознания, а «помещение» этого содержания в контекст финансово-экономической деятельности осуществляется посредством контекстного подхода.

В контексте нашего исследования научные категории и понятия рассматриваются не в гносеологическом значении, а в ценностном, то есть в отношении к студенту, в отношении самого студента к данному знанию. Мотивами освоения студентами знания являются не просто познавательные мотивы, но моральные мотивы, поскольку ценности, к которым преподаватель приобщает студентов, принимают форму мотива, становясь специфическими мотивами. Они отличны от других мотивов, побуждающих студентов к познавательной, преобразовательной или иной деятельности, к общению. «Это мотивы, побуждающие их «черпать» цели собственного развития, <...> из себя, присваивать систему общечеловеческих ценностей, приобщать к ним других людей. Ценности как мотивы деятельности и общения имеют свою специфику и в познавательной, и преобразовательной деятельности, и в общении. Эта специфика обусловлена наличием нравственно-этического яруса в моральном сознании» [26, 109].

В нашей экспериментальной работе мы, учитывая специфику моральных мотивов, раскрытую А.В.Бездуховым, при организации познавательной деятельности ориентируем студентов на ценность научного знания, на ценность познавательной деятельно-

сти, то есть развиваем у них отношение к знанию, к деятельности; при организации общения – на человека как цель собственного развития, а не как средство достижения цели другого, на понимание человека и его проблем.

Итак, одним из основных источников формирования специфического компонента содержания образования являются ценности как аксиологическая форма культуры, а его (содержания) освоение студентами осуществляется в процессе реализации ценностного, ценностно-ориентационного и контекстного подходов в различных организационных формах обучения и воспитания студентов.

Другим источником формирования этого элемента содержания образования являются научное знание: 1) о подходах к формированию нравственно-ценностной сферы сознания; 2) о принципах формирования данной сферы сознания.

Подход к социально-нравственному опыту, в качестве структурного компонента которого выступают ценности как аксиологическая форма культуры, осмысление которого (компонента опыта) позволяет нам представить его как элемент содержания образования в той его части, которая относится к системе ценностных отношений.

Освоение студентами данного элемента содержания образования связано с решением следующих задач: 1) приобщение студентов к ценностям; 2) формирование у них представлений о понятиях морали; 3) формирование способности студентов к оценке результатов деятельности и взаимодействий с людьми по критерию ценности; 4) развитие у них способности к выбору ценностей.

В нашей работе основное внимание обращается на формирование нравственно-ценностной сферы сознания студентов в рамках их подготовки к профессиональной деятельности. Это и предопределяет содержательный и процессуальный аспекты процесса обучения студентов колледжа.

Экспериментальная работа основывается на принципе единства содержательного и процессуального [173, 7]. Реализация данного принципа с точки зрения педагогики означает, что содержание специфического элемента содержания образования реа-

лизуется лишь в процессе обучения студентов, а содержание нравственно-ценностной сферы ценностного сознания станет педагогическим фактом, когда оно будет «пропущено» через процесс обучения.

В структуре содержания образования, как отмечает В.В.Краевский, необходимо учитывать: 1) связи между составом, структурой и функциями содержания образования; 2) связи между уровнями: общего теоретического представления, учебного предмета и учебного материала [173, 53].

Реализация в данном исследовании только одного элемента содержания образования – системы ценностей и ценностных отношений студентов – требует уделить основное внимание второму обоснованному В.В.Краевским положению [173, 40-59]. (Естественно, это не означает, что в деятельности преподавателей колледжа не реализуются и другие элементы содержания образования.)

На уровне учебных дисциплин учитывается то, что определение содержания процесса формирования нравственно-ценностной сферы сознания, которое заключено в различных учебных дисциплинах, является «одновременно и процессом реализации общего теоретического представления» [173, 54] о нравственно-ценностной сфере сознания, принципах и подходах к ее формированию.

Специфичность элемента содержания образования, которым овладевают студенты, предполагает вычленение его содержательных аспектов на уровне учебных дисциплин и научного материала.

Прежде чем раскрыть содержание специфического элемента образования, заключенное в тех или иных учебных дисциплинах, считаем необходимым обосновать, каким образом мы определяем собственно содержание и каким образом предполагаем его «пропускать» через процесс обучения. Необходимость данных пояснений обусловлена тем, что организация экспериментальной работы по формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов будет представлена в контексте реализации принципа единства содержательного и процессуального, а не в логике раскрытия содержания, а затем представления его реализации в процессе обучения студентов в колледже.

На уровне содержания учебных дисциплин и на уровне научного материала, содержащегося в них, мы совместно с преподавателями вычленили в них ценности и понятия морали. По существу это означает, что мы выделили в учебных дисциплинах знание о ценностях и о понятиях морали, которое входит в структуру ценности и используется для оценки студентами результатов деятельности и взаимодействий с людьми. Это необходимое, но недостаточное условие для формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов.

В нашей работе мы исходим из того, что максимальное достижение цели исследования становится возможным, если: 1) приобщение студентов к ценностям дополняется формированием у них представлений о понятиях морали; 2) формирование способности студентов к оценке результатов деятельности и взаимодействий с людьми по критерию ценности сочетается с развитием у них способности к выбору ценностей; 3) освоение студентами ценностей становится основой для их движения к благу; 4) реальное отношение студентов к человеку становится основой для наделения смыслом содержания финансово-экономической деятельности в той ее части, в которой «работает» ценностное значение человека в целом и субъекта финансово-экономической деятельности в частности, а ценность другого становится ведущим нравственным ориентиром.

Приобщение (при-общение) студентов к ценностям происходит в организуемом преподавателем колледжа общении, в котором имеют место субъект-субъектные отношения. Приобщение студентов к ценностям в процессе общения происходит в логике предъявления им ценностей, обмена ценностями, которые имеют значение для студентов.

Одним из способов предъявления студентам ценностей является их информирование о ценностях и понятиях морали, которые, будучи вычлененными на уровне содержания различных дисциплин и на уровне научного материала, содержащегося в них, помещаются преподавателем в контекст финансово-экономической деятельности, предъявляются студентам в ситуации этой деятельности. Предъявление студентам ценностей, имеющее целью создание контекста деятельности, происходит в

различных организационных формах обучения (лекции, семинарские и практические занятия и др.) с помощью разнообразных методов и приемов обучения и воспитания (реализация принципа единства обучения и воспитания, воспитывающей функции обучения). В экспериментальной работе мы практиковали проблемные лекции, лекции с комментариями, лекции-беседы, рецензируемые лекции. Независимо от того, какой тип лекции применялся преподавателями колледжа, мы стремились, чтобы информация о ценностях обеспечивала «переход от информации к ее применению <...> делала эту информацию осмысленным (осмысленным) знанием» [А.А.Вербицкий – 48, 55].

Информация передается, как правило, преподавателем. Однако студент как субъект деятельности способен транслировать информацию и другим студентам, и преподавателю. Речь идет об обмене осмысленной, осознанной информации, ставшей уже знанием, об обмене мыслями, ценностями и т.п., который возможен в условиях диалога, диалоговых форм обучения и воспитания, в условиях совместной деятельности.

Информация – это то, что находится вне и до человека в виде букв, слов, графиков и т.д., с помощью которых записываются данные о предметах и явлениях действительности. «Учебная информация, – пишет А.А.Вербицкий, – это определенная знаковая система, какой-то текст учебника или учебного пособия, звуки, произносимых преподавателем слов, которые должен воспринять и усвоить студент» [48, 55].

Формами передачи информации являются сообщение и текст. Естественно, форм передачи информации много. Мы останавливаемся на двух формах передачи информации, какими являются тексты, находящиеся в учебных пособиях по тем или иным учебным дисциплинам (используем также учебное пособие «Деловая активность», созданное Главным управлением образования Самарской области совместно с Бизнес-школой Дарэмского университета США), и сообщение.

Сообщение связано с предъявлением студентам знаний о ценностях и понятиях морали. Сообщение может предшествовать тексту, может «вкрапляться» в текст или может следовать за текстом. Педагогически целесообразное и целенаправленное сооб-

щение упорядочивает знания студентов, посредством которых они осуществляют оценку не только текста, информации, переданной преподавателем, но и оценку ситуации финансово-экономической деятельности, моделируемых преподавателем в различных организационных формах обучения или спонтанно возникающих в период практики, стажировки. Оценка становится (является) основой для выбора ценностей.

В опытно-экспериментальной работе мы стремились реализовать идею о том, что в процессе поиска ценностных оснований финансово-экономической деятельности и взаимодействия с ее субъектами и с людьми важно не столько давать знания-рекомендации, знания-советы, знания-предписания, не столько «информацию как таковую», «информацию к сведению», сколько «информацию – наведение на идею», «информацию-обоснование», «информацию-размышление» [172, 62].

В опытно-экспериментальной работе применение таких видов информации, как «информация – наведение на идею», «информация-обоснование» и «информация-размышление», связано с использованием различных приемов ее сообщения на лекциях, семинарских занятиях и др., приемов начала лекции, семинара. Такими приемами, имеющими целью возбудить у студентов интерес к осмыслению темы лекции или семинара, являются (могут быть): 1) вопросы, поиск ответов на которые способствует осознанию студентами сущности и содержания ценностей, моральных понятий; 2) сообщение о каком-нибудь знаменательном событии или факте (сообщение может делать как сам преподаватель, так и студент, получивший заранее задание найти те или иные события или факты, имеющие непосредственное отношение к теме занятия); 3) придание значимости, важности теме занятия с помощью афоризма, пословицы, поговорки.

Использование этих приемов начала лекций или семинарских занятий, как показывает наш опыт, способствует наведению студентов на основную идею, заключенную в содержании темы конкретной учебной дисциплины, побуждает к размышлению над разнообразными проблемами, в том числе и нравственными. Отметим, что данные приемы начала занятий могут быть использованы и в процессе лекций, семинаров, при их окончании. В про-

цессе лекций, семинарских занятий они используются для поддержания интереса студентов к содержанию научного материала, для движения мысли. В конце занятий – для побуждения к размышлению, для оценивания себя и другого, для выбора ценностей, принятия или отклонения тех или иных ценностей.

В экспериментальной работе преподаватели колледжа используют различные типы аргументации знаний о ценностях: научно-теоретическая, эмпирическая и логическая [А.В.Зосимовский – 88, 93-97]. Данные типы аргументации морального знания применяются в различных организационных формах обучения, как в процессе сообщения студентам знаний о ценностях, о понятиях морали, так и при анализе моделируемых или спонтанно возникающих ситуаций финансово-экономической деятельности (методика Ю.Н.Кулюткина [127, 14-15], в которых заключены нравственные ориентиры.

Аргументация теоретических положений является средством актуализации освоенного знания о ценностях, развития у студентов представлений о понятиях морали. Аргументация теоретических положений является методом обучения студентов в аспекте развития у них способности к оцениванию, к выражению ценностных отношений к миру, к людям, к деятельности и т.п. Аргументация преподавателем роли ценностей в жизнедеятельности в целом и в ситуации финансово-экономической деятельности в частности, во-первых, является для студентов образцом, на соотнесении с которым они впоследствии самостоятельно будут аргументировать свои действия и поступки, поступки и действия другого по критерию ценности. Во-вторых, данные типы аргументации высвечивают потребность в моральных знаниях, стимулируя тем самым нравственное развитие, обогащая содержание оценочной деятельности и морального, ценностного выбора: «Ценности освящают выбор, а знания обосновывают его» [155, 20].

В процессе формирования способности студентов к оцениванию, к выражению ценностного отношения к деятельности и ее субъекту, к человеку мы опирались на теоретические положения В.П.Бездухова о сущности оценки как этапа решения задачи [27], посредством которого (решения) снимается проблемность ситуации финансово-экономической деятельности. Мы конкретизиро-

вали положения ученого о сущности оценки в рамках решаемых нами задач. В экспериментальной работе мы стремились, чтобы студенты:

– посредством оценки выражали вербальное или невербальное ценностное отношение к ситуации деятельности и к ее субъектам. Оценка является одним из полюсов ценностного отношения;

– объясняли критерий, выбранный для оценки, что предполагает сообщение, благодаря которому выявляется то, чем для студентов как будущих субъектов финансово-экономической деятельности является адекватная ей реальность и кто они есть в этой действительности. Результаты оценки воспринимаются другими субъектами и «проверяются» ими с точки зрения личностного (ценностного) отношения к ним.

Оценка выполняет прескриптивную функцию, предписывает выполнение определенных, конкретных действий в ситуации деятельности. Одним из требований к сообщению студентов (объяснение критерия оценки) является употребление ценностных терминов, которые всегда направлены на оценку человека, его действий и поступков, его взаимодействий с другими людьми. Такие термины, как отмечает Л.В.Вершинина, как «добрый», «справедливый», применимы лишь к человеку и межличностным отношениям, то есть они применимы лишь в ценностных ситуациях, а не просто при оценке значения того или иного объекта для человека: «Термины “добрый” и “хороший” выполняют прескриптивную функцию, поскольку с их помощью не только выявляется качество отношений, но и желаемое качество данных отношений, эскиз будущего, который становится (может стать) отправным моментом для нравственного развития человека» [49, 65].

Одной из задач, решаемых нами в экспериментальной работе, как было отмечено выше, является развитие способности студентов к выбору ценностей, компонентами которого (моральный выбор), выступающими последовательными его фазами, согласно А.И.Титаренко, являются: 1) потребности и интересы, стимулирующие нравственный выбор поступков в поведении; 2) побуждения и нравственная направленность личности; 3) моральные мотивы и цели; 4) решение нравственной ситуации, формирование намерений; 5) моральное деяние и средства его совершения;

6) объективная результативность (ценность) поступка (а также вызванные им изменения ситуации выбора); 7) оценка поступка и личностная самооценка [176, 111-112].

Опираясь на раскрытые выше теоретические и методические положения, покажем, каким образом мы формируем у студентов способность к моральному выбору,

Развитие интереса студентов, достигаемое с помощью конкретных методических приемов начала или завершения лекционных, семинарских занятий, «проверки» другими личностного (ценностного) отношения студентов к ним, выявление (по результатам оценки) потребности студентов в моральных знаниях связаны с первой фазой морального выбора.

Побуждение студентов к размышлениям, наведение их на идею, аргументация научного знания о ценностях, о понятиях морали являются условиями приобщения их к ценностям (образующим содержания нравственно-ценностной сферы сознания), направленность на которые «составляет их ценностные ориентации» [11, 146]. Направленность личности студента есть система его ценностных ориентаций (вторая фаза морального выбора).

Формирование моральных мотивов и целей осуществляется в процессе приобщения студентов к ценностям и освоения ими ценностей, которые принимают форму морального мотива, а цель деятельности преобразуется в результате ее осознания и осмысления в ценность-цель. В требовании развития двойной мотивации, суть которой заключается в единстве аксиологического и деонтологического, заложена возможность реализации третьей фазы морального выбора.

Решение ситуации финансово-экономической деятельности, предполагающее снятие ее проблемности, происходит с помощью аргументации теоретических положений и посредством ее (ситуации) оценивания по критерию ценности (действия, связанные с оценкой); результатом становится «рождение» идеи (четвертая и пятая фаза морального выбора).

Ценность действий и поступков «проверяется», выявляется в процессе сообщения студентами результатов оценки взаимодействий с другими субъектами, в процессе снятия проблемности

ситуации как в процессе обучения, так в период практики, стажировки (шестая фаза морального выбора).

Оценка своих поступков и действий, поступков и действий другого (седьмая фаза морального выбора), выявляя как реальное состояние нравственно-ценностной сознания студента, так и их потребности и интересы, «возвращает» их на начальную фазу морального выбора, но уже обогащенную освоенными ценностями его фазу.

Раскроем содержательные и процессуальные аспекты формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов.

При определении содержания учебных дисциплин, составлении программ речь идет не об их изменении, а о таком их совершенствовании, которое максимально способствует формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов. Поэтому содержание дисциплин, о котором не будет говориться специально, все-таки учитывается и реализуется в деятельности преподавателя. Это относится и к определению содержания на уровне научного материала.

Задачи, стоящие перед каждой дисциплиной, выполняются, но конкретизируются в соответствии с предметом исследования, со специфическим элементом содержания образования – системой ценностных отношений студентов к миру, к людям, к деятельности, к себе и т.п.

Анализ учебных планов и программ позволил выявить учебные дисциплины, содержание которых обладает, на наш взгляд, наибольшими возможностями в аспекте формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов. Перечислим их в том порядке, в каком они следуют в Государственном образовательном стандарте по специальности 0603 «Финансы»: основы философии, основы права, основы социологии и политологии, экономическая теория, менеджмент, правовое обеспечение профессиональной деятельности. Помимо перечисленных необходимо отметить дисциплину «Этика деловых отношений», составляющую региональный компонент образовательного стандарта.

Контент-анализ содержания учебных программ по данным дисциплинам позволил выявить их актуальные (наличные) и потенциальные возможности в формировании нравственно-ценност-

ной сферы сознания студентов. Совместно с преподавателями, читающими лекционные курсы по данным дисциплинам, мы внесли в них некоторые коррективы (не противоречащие «Стандарту образования»).

Если выше мы перечислили дисциплины в той последовательности, в которой они представлены в стандарте, то анализировать их мы будем в порядке изучения данных дисциплин студентами.

Учебная дисциплина «Основы философии» изучается на первом году обучения студентов в колледже. Ее целью является формирование у студентов представлений о философии как специфической области знания, о философских, научных и религиозных картинах мира, о смысле жизни человека, формах человеческого сознания и особенностях его проявления в современном обществе, о соотношении духовных и материальных ценностей, их роли в жизнедеятельности человека, общества, цивилизации.

В аспекте решения задачи формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов в данном курсе были вычленены основные, ведущие научные категории и понятия, имеющие значение ценностей: культура, природа, ответственность, свобода, окружающая среда, наука и др. При введении студентов в проблематику философии преподаватель информирует студентов о данных ценностях, организует их деятельность по освоению ценностей.

В первом разделе «Основные идеи мировой философии от Античности до Новейшего времени», представленном темами «Философия Античного мира и Средних веков», «Философия Нового и Новейшего времени», основное внимание уделяется развитию научных и моральных представлений о культуре (ценность культура), формах ее хранения, трансляции, созидании.

В процессе реализации содержания образования на уровне второго раздела «Человек – сознание – познание», включающего такие темы, как «Человек как главная философская проблема», «Проблема сознания», «Учение о познании», «Свобода и ответственность личности», преподаватель колледжа, организуя деятельность студентов по освоению ими специфики философского подхода к изучению человека, механизмов деятельности сознания,

форм и методов познания человеком окружающего мира, вводит будущих субъектов финансово-экономической деятельности в проблему свободы и ответственности (моральные понятия) в целом и в контексте финансово-экономической в частности.

В третьем разделе «Духовная жизнь человека (наука, религия, искусство)» при изучении студентами тем «Философия и научная картина мира», «Философия и религия», «Философия и искусство» основное внимание уделяется раскрытию влияния науки (ценность) и научного мышления на развитие общества, роли искусства в становлении и воспитании человека (ценность).

Реализация содержания образования, заключенного в четвертом разделе – «Социальная жизнь» и его темах «Философия и история», «Философия и культура», «Философия и глобальные проблемы современности», способствует как актуализации и конкретизации знания о культуре и цивилизации, о кризисе культуры и глобальных проблемах, стоящих сегодня перед человечеством (ценности культура и среда обитания), так и развитию ответственного отношения студентов к среде обитания, к планетарной и национальной культуре.

Роль преподавателя при реализации содержания образования на уровне данной учебной дисциплины и научного материала, содержащегося в ней, заключается в раскрытии мировоззренчески-смыслового содержания ценностей, которое детерминировано социокультурным контекстом, в котором рождаются и «работают» конкретные ценностные значения.

Обоснование и раскрытие студентам мировоззренчески-смыслового содержанием ценностей в сочетании с проблемными вопросами становится основой для поиска ими ответов на стратегические вопросы человеческой жизни: «Во имя чего?» и «Каков путь?» Во имя чего – это исходные аксиомы жизни. Каков путь – это стратегия движения по избранному пути.

Так, на лекции по теме «Философия и глобальные проблемы современности» в процессе раскрытия сущности глобальных проблем современности и их видов, различий между техногенной и антропогенной цивилизациями, соотношения между технократическим и гуманистическим мышлением и др. преподаватель предлагает студентам осмыслить побочные результаты развития

научного и технического мышления («технический человек» в представлении К.Ясперса; «техника», наносящая страшные удары гуманистическому мирозерцанию, гуманистическому идеалу, в понимании Н.А.Бердяева; противоречия научно-технических решений – по Ж.Эллиюлю; причины дегуманизации в представлении К.Лоренца) и выявить противоречия культурного развития.

С этой целью студентам задаются вопросы: «В чем заключается суть выбора (самоуничтожение или процветание, благосостояние)? Какое мышление способно противостоять разрушительному вмешательству человека в дела природы? Каковы основные различия между технократическим и гуманистическим мышлением? Как исходное противоречие человеческой жизни между естественным и искусственным влияет на сознание человека? Какую проблему становится возможным решать в результате снятия проблемности между «конечным и бесконечным, сознательным и подсознательным» в сознании?» [155, 25].

Апелляция к сознанию студентов в логике: «Если ты..., то тебе» и «Если ты..., то всем» (реализация принципа субъектности) с использованием доказательства роли гуманистического мышления в решении многообразных проблем современности (эмпирическая и логическая аргументация) становится основой для создания ситуации выбора между добром и злом, одним из условий снятия проблемности («здесь и сейчас») которой является осмысление действий и поступков человека, совершенных «там и тогда» (реализация принципа действия «здесь и сейчас» и «там и тогда»).

Наш опыт показывает, что одним из педагогических условий, способствующим осознанию студентами мировоззренчески-смыслового содержания ценностей в процессе использования аргументации теоретических положений, является организация поиска критерия ценностного отношения к природе, к человеку и к его деятельности, который «объективно не предположен (как в познании, где истина определяется через зависимость знания от объекта), но полагается наделением объекта статусом освоенности (принадлежности к миру культуры)» [180, 127]. Педагогическим условием организации поиска студентом критерия является

использование «информации – наведения на идею», «информации-обоснования».

В результате совместных размышлений, «вектор» которых задается преподавателем с помощью «информации-размышления», студенты приходят к мысли, что таким критерием является ценность человека, ценность его деятельности. Данный критерий следует использовать не только для оценки результатов возмущения человеком природы (среда обитания), но и для оценки возникающих в процессе его взаимодействия с другими людьми конфликтов (межнациональные, межличностные и т.п.). Осознание студентами того, что ценность человека есть ведущий критерий для оценки социальной ситуации в целом и финансово-экономической деятельности в частности, становится отправным моментом для поиска ими ответов на вопросы: «Откуда я пришел в этот мир и что я должен в нем делать, чтобы оправдать свое назначение человека? В чем заключается это назначение? Что такое любовь, смерть, творчество, вера? Что надо делать, чтобы стать человеком?»

В экспериментальной работе в рамках решения задачи формирования представлений студентов об этических категориях, о понятиях морали мы развиваем у них способность к моральному выбору. Это достигается с помощью такого, например, начала лекции с комментариями (обучающая лекция) на тему «Свобода и ответственность»: Свобода «состоит в возможности человека мыслить и поступать в соответствии со своими представлениями и желаниями, а не вследствие внутреннего или внешнего принуждения» [166, 68]. Однако в философии свобода человека всегда связывалась со своей противоположностью – необходимостью. Так, И.Кант помещал свободу в мир вещей самих по себе, а необходимость – в мир явлений. В отличие от И.Канта, Ф.Шеллинг эти две противоположности рассматривал как тождественные. По мысли Ф.Шеллинга, для свободы необходима предпосылка, что человек, будучи в своем действовании свободен, в конечном результате своих действий зависит от необходимости, которая стоит над ним и сама направляет игру его свободы, устраняющей «нелепость случайности в отдельном действии» [188, 130].

Комментируя идеи И.Канта и Ф.Шеллинга о свободе и необходимости, преподаватель соотносит данные понятия с ответственностью и с долгом в той их части, в которой речь идет о том, что соответствие деятельности долгу (совокупность обязанностей) и есть ответственность, благодаря которой становится возможным осуществить «сознательный (то есть основанный «на познании необходимости») выбор из ряда возможных вариантов поведения» [190, 123], то есть реализовать свободу. А мера ответственности человека, в том числе и субъекта финансово-экономической деятельности, определяется его ролью, которую он играет в принятии решений, зависит от осознания им последствий тех действий, к которым он был причастен. Так ставится и решается проблема нравственной свободы, которая не есть «свобода от...», а есть свобода для...» (Э.Фромм). Нравственная свобода – это превращение моральных требований во внутренние потребности личности.

На семинарском занятии студентам предлагаются следующие вопросы: Какой смысл вкладывается в высказывание: «Свобода одного человека заканчивается там, где начинается свобода другого»? Можно ли быть нравственным, не будучи свободным? Существует ли предел ответственности и почему ответственность личности возрастает вместе с ростом свободы? и др. Студентам рекомендуется познакомиться с работой Э.Фромма «Бегство от свободы», опираясь на которую искать ответы на поставленные вопросы в контексте финансово-экономической деятельности.

При организации деятельности студентов на семинарских занятиях мы используем опыт, накопленный сотрудниками института образования взрослых г. Санкт-Петербурга. По своим целям, как указывают Н.Н.Лобанова и М.Д.Махлин, семинары делятся на три группы: «1) углубленное изучение отдельных наиболее важных вопросов раздела, темы; 2) углубленное изучение и обобщение ряда важнейших вопросов; 3) изучение некоторых тем лекционных занятий самостоятельно» [165, 31-32]. Наш опыт показывает, что наиболее эффективным в деле формирования нравственно-ценностной сферы сознания является второй тип семинаров, поскольку производимые студентами обобщения способствуют выявлению альтернативных точек зрения, альтернативных

ценностей, осмысление которых позволяет вычлениить общее, которое становится отправным моментом в движении к благу, то есть к добру. Механизмом такого выявления альтернативных ценностей и вычленения общего является моральный выбор, совершаемый при участии рефлексии (реализация принципа рефлексивного ценностного целеполагания). Побуждая студентов к размышлениям, мы стремимся, чтобы в процессе анализа нравственных проблем, результатом которого становится выбор («здесь и сейчас» в единстве с «там и тогда») ценностей, они выявляли отношение ценностей к благу.

Реализуя в экспериментальной работе идею Ю.А.Шрейдера, о том, что «выбор того, что является безусловным благом для других, есть выбор моральной ценностей» [191, 39], мы стремились, чтобы студенты в процессе рефлексивного целеполагания обосновывали позицию другого, соотносили ее со своей позицией. Результатом такого соотнесения становится (должно стать) выявление общего, которое и объединяет студентов с другими, которые становятся своими-другими.

Так, семинарское занятие начинается с выступления студента, который предлагает следующее суждение (текст): «Противоречие между стремлением к получению прибыли и моралью имеет вид дилеммы, которая заключается в необходимости выбора: либо встать на путь накопления капитала и отказаться от морали, либо отказаться от всякой предпринимательской деятельности как недостаточно легитимной. Кто увлечен моральными проблемами, тот обречен на поражение в конкурентной борьбе. Это тем более справедливо для условий “нечестной” экономики» [8, 139]. Далее следует вопрос: «Есть ли противоречие между бизнесом, сопряженным с финансовой деятельностью, и моралью?»

Поиск ответа на этот вопрос (ситуация морального выбора) осуществляется в рамках экономической этики, целями которой являются обоснование всеобщего блага потребителей, надежности взаимных ожиданий экономических субъектов, социальной справедливости и благотворительности [8, 134].

Так создается ситуация морального выбора, бремя которого не может миновать студента, поскольку он оказывается «вынужденным определять свои предпочтения между альтернативными

действиями в условиях, когда наиболее привлекательные для него альтернативы вступают в противоречие с абсолютным благом» [Ю.А.Шрейдер – 191, 26].

Развивая способность к моральному выбору, мы стремились, чтобы развитие интереса студентов к моральным проблемам, происходящее, в частности, с помощью показанных выше приемов начала лекции, семинарского занятия, способствовало возникновению потребности студентов в моральных знаниях (первая фаза морального выбора). Предъявляя им «информацию – наведение на идею», создавая посредством аргументации теоретических положений о свободе и необходимости, свободе и ответственности, о благе (понятия морали) и т.п. условия для размышления о моральных проблемах, мы формируем систему ценностных ориентаций (направленность личности) – вторая фаза морального выбора. Развивая специфические мотивы (моральные мотивы), вводим студентов в мир альтернатив (прибыль и мораль как дилемма), выбор которых базируется на единстве аксиологического и деонтологического (третья фаза морального выбора). Снимая совместно со студентами проблемность ситуации, побуждали их к поиску критерия ее оценивания и к выполнению «в уме» действий (четвертая и пятая фазы морального выбора), к «проверке» по данным анализа сообщения результатов оценки действий (шестая фаза морального выбора), к оценке своих поступков и действий (самооценка), поступков и действий другого (седьмая фаза морального выбора).

Учебный курс «Основы социологии и политологии» (четвертый курс, первый семестр) состоит из двух разделов: «Основы социологии» и «Основы политологии». Цель первого раздела – формирование у студентов системного представления о социологии как науке, о социологическом подходе в понимании закономерностей развития и функционирования общества и личности; о социальной структуре, социальном взаимодействии, социальном расслоении и об основных социальных институтах общества. Целью второго раздела является формирование системного представления о политологии как науке и ее основных категориях, о сущности власти, субъектах политики, политических отношениях как в мире в целом, так и в России в частности; о политических системах и политических решениях, о роли человека в политике.

В контексте нашего исследования достижение целей данного учебного курса способствует присвоению студентами ценностей, образующих содержание нравственно-ценностной сферы сознания студентов.

Анализ содержания рассматриваемой дисциплины выявил, что в наибольшей мере формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов способствуют следующие темы курса: «Общество как социокультурная система», «Социальные и этносоциальные отношения», «Социальные процессы, социальные институты и организации», «Личность: ее социальные роли и социальное поведение», «Политическая культура», «Мировая политика и международные отношения», «Социально-политические процессы в России».

Так, при изучении темы «Социальные и этносоциальные отношения» поднимается вопрос о межнациональных конфликтах (ценность мира без войны, без конфликтов).

В процессе лекции-беседы студенты после сообщения им особенностей таких конфликтов, выявления причин их порождающих, принимают активное участие в дискуссии. Как правило, осуждение современных конфликтов («здесь и сейчас») перерастает в обсуждение проблем терроризма и смертной казни, заложников. В контексте социального смысла данных проблем мы обращаемся к проблеме совести. В результате совместных размышлений студенты приходят к мысли, что их решение возможно только в рамках гуманистической совести, которая адекватна гуманистическому типу культуры. Вместе с тем мы обращаем внимание студентов на то, что до настоящего времени остается нерешенным вопрос о том, как отличать авторитарную (разрушающую личность) совесть от гуманистической совести.

По окончании лекции-беседы преподаватель совместно со студентами составляет список прав народов, соблюдение которых способствует искоренению национальных конфликтов: право на существование, запрещающее геноцид и этноцид, то есть уничтожение в какой-либо форме какого бы то ни было народа и его культуры; право на самоидентификацию, то есть определение самим гражданином своей национальной принадлежности; право на суверенитет, самоопределение и самоуправление; право на сохра-

нение культурной самобытности, включая сферы языка и образования, культурного наследия и культурных традиций; право народов на контроль за использованием природных богатств и ресурсов территорий их проживания; право каждого народа на доступ к достижениям мировой цивилизации и их использование и др.

Актуализации знаний о ценности мира без войн и национальных конфликтов и осознанию значения мира в жизни человечества способствует семинарское занятие на тему «Мировая политика и международные отношения».

Приобщение студентов к ценностям семьи, знания (образование), культуры осуществляется в процессе освоения ими содержания темы «Социальные процессы, социальные институты и организации». Разъяснив значение слова «институт», преподаватель раскрывает сущность пяти фундаментальных потребностей общества и, соответственно, пяти основных институтов: потребность в воспроизводстве рода – институт брака и семьи; потребность в безопасности и порядке – политический институт, государство; потребность в добывании средств к существованию – экономические институты, правительство; потребность в передаче знаний, социализации личности – институт образования в широком смысле; потребность в решении духовных проблем общества – институт культуры.

В аспекте достижения целей и задач исследования под нашим руководством было разработано семинарское занятие «Семья как социальный институт», на котором рассматривались такие вопросы, как история появления семьи как социального института, эволюция семьи, роль семьи в современном обществе, типы современной семьи, права и обязанности членов семьи, отношения в семье и др.

Важной в аспекте нашей экспериментальной работы представляется тема «Личность: ее социальные роли и социальное поведение». Используя метод проблемного изложения знаний, преподаватель раскрывает сущность и содержания понятия «личность», показывает влияние таких факторов, как биологическая наследственность, физическое окружение, культура, групповой опыт, уникальный индивидуальный опыт, на формирование и развитие личности человека.

Семинарское занятие по данной теме посвящается обсуждению следующих вопросов: «В чем сходство и различие между такими понятиями, как “человек”, “индивид”, “индивидуальность”, “личность”? Что делает человека личностью? В чем сущность личности? Какие факторы влияют на формирование личности? Что такое отклоняющееся поведение личности?» Студентам предлагается выполнить следующие задания (практические задания).

Задание 1. Один из самых известных афоризмов К.Маркса звучит так: сущность человека есть совокупность общественных отношений.

Это высказывание иногда приводит к силлогизму: сущность человека есть совокупность общественных отношений, но сущность человека есть личность; значит, личность есть совокупность общественных отношений. Отсюда следовало, что любой человек, даже преступник, мог считать себя совокупностью общественных отношений. Верно ли это?

Задание 2. Черты личности – это устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения. Какие из приведенных ниже понятий подходят под это определение? Аккуратность. Чистоплотность. Лень. Страх. Тревожность. Смелость. Агрессивность. Надежда. Алчность. Хитрость. Ответственность. Бестолковость. Сознательность. Стыдливость. Чувство виновности. Притязание. Соревновательность. Импульсивность. Увлеченность. Побуждение. Мотивация. Эмоциональность. Интерес. Разлука. Радость. Оптимизм. Мнение.

Выполнение студентами данных заданий, как показывает опыт, способствует углублению мировоззренчески-смыслового содержания ценностей и понятий морали: достоинство личности человека, совесть, ответственность, честность. При этом углубляются представления будущих субъектов финансово-экономической деятельности о ценности «человек».

Присвоение студентами ценности «человек», а также понимание ими долга как морального понятия происходит при изучении темы «Социально-политические процессы в России».

На первом году обучения изучается «Экономическая теория». Анализ содержания данной дисциплины показал, что она обладает определенным потенциалом в аспекте формирования нравст-

венно-ценностной сферы сознания студентов. Данная учебная дисциплина предполагает формирование у студентов знаний о проблемах рынка; о спросе и предложении; о потребительском поведении; о теории производства и рыночных структурах; о распределении и измерении доходов; об экономическом росте и его факторах и др., осваиваемых студентами при изучении таких тем, как «Ресурсы, производственные возможности, технический прогресс, альтернативная стоимость и экономический рост», «Труд как фактор производства», «Проблемы распределения дохода, социальной защиты и бедности».

Так, на лекционном занятии по теме «Ресурсы, производственные возможности, технический прогресс, альтернативная стоимость и экономический рост» преподаватель лишь схематично показывает особенности природных, людских и производственных факторов производства, которые в своей совокупности и представляют собой экономические ресурсы. Более подробно вопрос ресурсов поднимается на семинарском занятии на тему «Экономические ресурсы». Здесь большое внимание уделяется проблеме природных ресурсов. Понятие «природные ресурсы – земля» включает все дары природы, используемые для удовлетворения потребностей человека, которые (дары) подразделяются на три основные группы: естественное плодородие почвы; полезные ископаемые; дары лесов, морей и рек.

Предлагая студентам подобрать материал о природных ресурсах к семинарскому занятию, мы организуем их самостоятельную работу. Приведем некоторые выступления студентов. Ирина И.: «72% планеты Земля занято океанами. Но из 28% суши значительная часть непригодна для жизни людей: это ледники, пустыни, горные хребты и джунгли. То есть площадь земли, имеющей естественное плодородие, достаточно ограничена и имеет постоянную тенденцию к сокращению из-за наступления пустыни, заболоченности и использования для строительства населенных пунктов, заводов и магистралей различного назначения». Ольга А.: «Полезные ископаемые являются невозполнимыми ресурсами. Многие крупные месторождения полезных ископаемых полностью исчерпаны и по многим из них (например, нефть, газ) возникли опасения по поводу обеспеченности ими в будущем».

Антон С.: «Идет постоянный процесс сокращения даров морей, рек и лесов. Акватории морей и рек все больше и больше загрязняются вредными для их обитателей выбросами, в связи с чем меры, направленные на восстановление их ресурсов, не дают желаемых результатов. Идет процесс обмеления рек и озер или их заболачивания. Еще большими темпами сокращаются лесные ресурсы. За время существования человека на земле вырублено и сожжено более 50% лесов. Сейчас их площадь занимает более четырех миллиардов гектаров, из которых пятая часть приходится на нашу страну, где ежегодно выводится из лесного массива около четырех миллионов гектаров из-за сплошной вырубki и лесных пожаров».

Обобщив сказанное, студенты делают вывод, что общий земельный фонд и количество земельных участков, имеющих специальное назначение, ограничены. Многие важные экономические ресурсы невосполнимы.

Обсуждая данную проблему, будущие субъекты финансово-экономической деятельности приходят к выводу о важности бережного отношения к окружающей природе. Истощение природных ресурсов ставит под угрозу не только экономический рост, но и само существование человечества. Так происходит приобщение студентов к ценности «среда обитания» в контексте финансово-экономической деятельности. В ходе семинарского занятия студенты приобщаются и к ценности «труд», так как в понятие «экономические ресурсы» входит понятие «трудовые ресурсы – труд», понимаемое в экономической теории как любая умственная и физическая, квалифицированная и неквалифицированная работа, посредством которой создаются товары и услуги. Однако более глубокое понимание студентами ценности труда происходит на лекционном занятии на тему «Труд как фактор производства».

Данное занятие проводится в форме проблемной лекции. Преподаватель начинает занятие со следующей характеристики труда: «Труд – специфический товар, так как продается в форме найма и имеет невысокую территориальную и производственную мобильность, преобразует природные ресурсы в товары и создает остальные факторы производства». Затем студентам задаются во-

просы: «В чем ценность человеческого труда? Почему важны инвестиции в человеческий капитал?» и др.

В процессе беседы со студентами преподаватель подводит их к пониманию того, что труд – это не только специфический товар, но и общечеловеческая ценность, без которой невозможно развитие как всего человечества, так и отдельного человека.

Определенными возможностями в формировании представлений студентов о таких понятиях, как «справедливость», «польза», «честь», «достоинство» «пользо-ориентированная деятельность», обладает семинарское занятие на тему «Проблемы распределения дохода, социальной защиты и бедности». После сообщения студентам содержания данных моральных понятий преподаватель предлагает ответить им на следующие вопросы: «В чем вы видите суть различий между честью и достоинством? Рассмотрите различные варианты корреляции чести и достоинства и подберите жизненные ситуации для их подтверждения или опровержения. Каким образом адекватная или неадекватная самооценка сказывается на чувстве собственного достоинства?» и др.

Ответу на данные вопросы предшествует обсуждение студентами следующих вариантов корреляции чести и достоинства: 1) униженный человек и вправду может чувствовать себя «униженным и оскорбленным» и, искренне считая, что действительно «недостойн», проявить смирение в своем бесчестии и начать пересмотр собственной самооценки и достоинств; 2) он может проявить внешнее смирение и согласие с унижением, внутренне упиваясь собственным самоуничтожением и приходя к гордыне; 3) несмотря на унижения и оскорбления, человек принимает бесчестье с достоинством, то есть теряя честь, сохраняет достоинство, что дает ему силы для активной защиты собственной чести; именно сохранение собственного достоинства помогает и заставляет человека заботиться о возвращении утраченной чести [123, 79].

Как показывает опыт, обсуждение данных вариантов корреляции чести и достоинства становится успешным в аспекте осознания студентами содержания, например, таких понятий, как честь и достоинство, если оно происходит в форме этического диалога (методика В.П.Бездухова [25, 88-90]).

Преподаватель: Что значит «честь»?

Студент: Честь – это признание поступков и действий человека.

Преподаватель: Что вы понимаете под профессиональной честью (честью субъекта финансово-экономической деятельности)?

Студент: Профессиональная честь проявляется в авторитете, известности субъекта профессиональной деятельности. И т.д. (Мы показали один из возможных вариантов начала этического диалога, которые могут быть различными.)

Опыт проведения таких диалогов показывает, что студенты связывают честь и достоинство субъекта финансово-экономической деятельности в основном в аспекте ее пользорентированности. При этом она (эта деятельность), как правило, представляется им с точки зрения получения материального благополучия, выгоды. Конкретизируя проблему пользы, мы ориентируем студентов на пользу для другого, то есть развиваем ценностное отношение к человеку в целом и к обездоленным в частности.

Результатом такой ориентации становится формулировка студентами основных принципов социальной защиты, которые возможно реализовать и в финансово-экономической деятельности, если она ориентирована на другого: гуманность, адресность, комплексность, обеспечение прав и свобод личности.

Большими возможностями в плане формирования нравственно-ценностной сферы сознания будущих субъектов финансово-экономической деятельности обладает учебная дисциплина «Менеджмент», изучаемая во втором семестре четвертого курса.

Целью данной дисциплины является формирование системного представления о науке управления, об управленческих функциях, искусстве менеджмента в современной рыночной экономике. В процессе изучения данного предмета студенты знакомятся с современными концепциями менеджмента, учатся применять функции менеджмента в современных экономических условиях.

Мы полагаем, что наиболее эффективно приобщение студентов к ценностям и моральным понятиям, составляющим содержание нравственно-ценностной сферы сознания, происходит при

изучении тем: «История возникновения и развития менеджмента. Основные школы (концепции) управления», «Этика менеджмента и социальная ответственность корпорации», «Управление персоналом», «Деловое общение».

На лекционном занятии по теме «История возникновения и развития менеджмента. Основные школы (концепции) управления» студенты знакомятся с основными концепциями управления: классический менеджмент и гуманистический менеджмент. Особое внимание в процессе лекции преподаватель уделяет гуманистическому менеджменту, приверженцы которого отдают предпочтение анализу поведения людей в процессе труда, их потребностей, отношений на рабочих местах, а также социальных взаимодействий и групповых процессов.

Заполнение студентами под руководством преподавателя по ходу лекции таблицы (См. таблицу 1 [65, 63]) способствует обогащению содержания нравственно-ценностной сферы их сознания, поскольку сравнение данных видов менеджмента становится основой для углубления представлений студентов о ценностях «человек», «труд», «знание (образование)», о моральных понятиях «польза», «справедливость», «честность», «ответственность», «свобода».

Таблица 1. Сравнительный анализ классического и гуманистического менеджмента

Классический менеджмент	Гуманистический менеджмент
<p>Средний индивид обладает врожденной неприязнью к труду и по возможности избегает его...</p> <p>Поскольку большинство людей относится к работе с антипатией, для достижения целей организации менеджмент обязан принуждать подчиненных к труду, контролировать и направлять их действия, угрожать нерадивым наказаниями...</p>	<p>Физические и умственные усилия индивидов так же естественны, как игра или отдых. Утверждение о врожденной неприязни к труду среднего индивида ошибочно...</p> <p>Неправомерно рассматривать внешний контроль и угрозы наказаний как единственные способы побуждения индивидов к направленным на достижение целей организации усилиям. Че-</p>

НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА СОЗНАНИЯ СТУДЕНТА:
ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ

<p>Средний человек предпочитает, чтобы им управляли, он не желает брать на себя ответственность, обладает относительно не высоким и амбициями и наиболее высоко ценит безопасность...</p>	<p>человек, который стремится к целям, которые он принимает, демонстрирует эффективность самоуправления и самоконтроль...</p> <p>В определенных условиях средний индивид не только принимает на себя ответственность, но и готов использовать дополнительные обязательства...</p> <p>Большинство (относительно меньшая часть) работников способно проявлять относительно высокие уровни изобретательности и мастерства...</p> <p>В условиях современной индустриальной жизни интеллектуальный потенциал среднего индивида используется далеко не полностью...</p>
---	---

Значительный потенциал в аспекте формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов содержится в теме «Этика менеджмента и социальная ответственность корпорации». Совместно с преподавателем менеджмента мы разработали содержание лекционного (2 часа) и семинарских (4 часа) занятий по данной теме. На лекции преподаватель знакомит студентов с понятием «этика менеджмента», сравнивает роль этических принципов индивида и влияние на его поведение правовых норм (законов) и свободы выбора. Особое значение на занятии уделяется проблеме этической дилеммы, осознание сущности которой становится условием принятия нравственных решений в ситуации выбора и в ситуации конфликта (привлечение знания конфликтологии). Пояснив, что этическая дилемма возникает в ситуации, когда все альтернативные решения или варианты поведения являются нежелательными из-за своих потенциально негативных моральных последствий, когда трудно отличить хорошее от плохого, добро от зла (прескриптивность ценностных терминов), преподаватель предлагает студентам определить пространство, в ко-

тором она возникает, что она из себя представляет, и привести возможные примеры этических дилемм.

Осознанию и пониманию студентами того, что большинство этических дилемм представляет собой конфликт между целым и его частью: организацией и индивидом, обществом и организацией, – способствуют следующие вопросы, представляющие собой информацию-размышление: Должна ли компания проводить обязательное тестирование своих работников на употребление наркотиков и алкоголя, если это может пойти на пользу ей, но ограничивает свободу действий индивидов? Правомерно ли экспортировать товары, не соответствующие национальным стандартам качества, в другие страны, с менее жесткими требованиями? Иногда этически сложные решения влекут за собой конфликт между двумя группами. Например, что важнее: загрязнение, вызванное стоками предприятия, или рабочие места, которые оно создает, будучи крупнейшим работодателем? (реализация принципов диктата совести, дурного прецедента).

Наш опыт показывает, что в требованиях определения студентами ценностных оснований принятия решений заложена возможность понимания ими сущности этической дилеммы и способов ее решения. Важным педагогическим условием в этой связи является раскрытие студентам проблемы соотношения ценности и нормы, в соответствии и на соотносении с которыми принимаются решения (единство аксиологического и деонтологического). Раскрытие преподавателем подходов к описанию системы ценностей и соответственно принятию этически сложных решений, которые могут быть применены в практике финансово-экономической деятельности (утилитарный подход, индивидуалистический подход, морально-правовой подход и концепция справедливости), дополняемое принятием студентами нравственных решений в ситуации деятельности, позволяет формировать и развивать у студентов систему ценностных отношений к человеку, к праву и т.д. Мы обращаем внимание студентов на рассогласованность между «хочу жить» и «живу» (между должным и сущим) в аспекте пользо-ориентированной деятельности, направленной на другого, на получение другим пользы как ценности.

На первом семинарском занятии студентами предлагается выполнить такие практические задания.

Задание 1.

Менеджеру порой нелегко определить, что значит «хорошо» в конкретной ситуации. Еще сложнее воплотить это «хорошо» в жизнь. Вот несколько этических дилемм. Как бы Вы поступили в каждом из этих случаев?

1. Один из Ваших подчиненных, всеми любимый и уважаемый прекрасный работник, признается Вам, что у него СПИД. Хотя болезнь не сказывается на его работе, Вас беспокоит будущее состояние этого работника и реакция остальных сотрудников. Вы: а) попросите его держать вас в курсе состояния его здоровья и ничего не скажете остальным; б) устроите для него перевод в другой отдел, где он сможет работать в одиночку; в) проведете общее собрание и предложите работникам принять решение о дальнейшем пребывании больного в коллективе; г) проконсультируетесь с директором по персоналу.

2. В компании происходит реорганизация, и Вы получили приказ о сокращении персонала в подчиненном Вам отделе. Проанализировав должностные инструкции, Вы понимаете, что оптимальное решение заключается в отказе от услуг двух опытных сотрудников пенсионного возраста. Вы: а) никому ничего не скажете и определите увольняемых исключительно по результатам труда и по стажу работы в компании; б) проведете встречу с двумя кандидатами на сокращение и поинтересуетесь их мнением относительно досрочной отставки; в) проведете собрание персонала, на котором попытаетесь выяснить, не собирается ли кто-либо из сотрудников покинуть компанию или выйти на пенсию; г) откажетесь от услуг двух «пенсионеров».

3. Одна из Ваших коллег недавно перенесла две трагедии в личной жизни: ее муж подал на развод, а мать умерла. Вам ее искренне жаль, но работать она стала хуже (отчет, составленный на основе подготовленных сотрудницей данных, подвергся жесткой критике руководства). Ваш менеджер требует у Вас объяснений. Вы: а) извинитесь за неточность и исправите ошибки; б) скажете менеджеру, что все дело в предоставленных вам данных; в) сообщите начальнику, что у вашей коллеги проблемы и что ей нужна

поддержка; г) ответите, что вы слишком загружены и потому не успели проверить цифры в отчете.

4. Ваша фирма недавно наняла нового менеджера, который находится на равном с вами должностном уровне. Как человек он вам не нравится, вы считаете его своим конкурентом. Случайно вы встречаетесь с другом, который хорошо знает вашего соперника, и он рассказывает, что ваш коллега не только не заканчивал Гарвардский университет (как указано в его резюме), но и вообще не имеет высшего образования. Вы: а) доведете полученную информацию до сведения руководства; б) проконсультируетесь с менеджером по персоналу и, не называя имен, попросите совета; в) ничего никому не скажете, очевидно, что компания просто не проверяла нового менеджера, и обман скоро раскроется сам по себе; г) расскажете о том, что знаете новому менеджеру и предоставите возможность принять самостоятельное решение.

5. Принимая дела в бухгалтерии, Вы обнаружили, что компания в течение долгого времени завышала цены услуг. Ваш руководитель говорит, что возврат денег чреват отрицательными последствиями. Деятельность вашей компании контролируется федеральной комиссией, которая не заметила ошибку. По словам начальства, никто никогда ни о чем не узнает, для устранения проблемы будут приняты соответствующие меры. Вы: а) свяжитесь с федеральной комиссией; б) дадите делу публичную огласку, возможно анонимно; в) ничего никому не скажете, ибо ответственность несет ваше руководство; г) совместно с руководителями выработаете план исправления ошибки и определите график выплат, который не отразится на текущем бюджете компании.

6. Разбирая почту, Вы обнаруживаете письмо, в котором содержится детальная информация о разрабатываемом конкурентами новом товаре. Его прислал недовольный своим положением сотрудник фирмы-конкурента. Вы: а) отправите документы в бумагорезку; б) отправите их в исследовательский отдел для анализа; в) уведомите конкурента о произошедшем; г) позвоните правоохранительные органы.

Вопросы:

1. Какие варианты поведения представляются вам наиболее подходящими в каждом случае? Получили ли вы необходимую

для принятия этически корректных решений информацию? Если бы вы оказались в такой ситуации, как отреагировали бы на каждую альтернативу Ваша семья, друзья?

2. Какой подход к принятию этически корректных решений (утилитаристский, индивидуалистический, морально-правовой, концепция справедливости) в наибольшей степени подходит для решения эти дилемм? [65, 170-171].

Данное упражнение выполняется под руководством преподавателя. В процессе совместного поиска выбираются наиболее оптимальные решения. Выполнение данного упражнения, как показывает наш опыт, обогащает представления студентов об этических категориях и понятиях морали (польза, совесть, справедливость, честность, правда), углубляет их представления о ценности человека.

Пониманию того, что человек не может выступать в качестве средства для достижения целей фирмы, предприятия, что он представляет высшую ценность, способствует и выполнение упражнения, направленного уже не на выбор из готовых, а на поиск самостоятельного решения этических дилемм.

Задание 2. Решите этические дилеммы.

1. Вашей компании намекнули на необходимость «немного заплатить», чтобы ускорить процесс оформления партии импортных товаров. Взятки – весьма распространенное явление, в случае вашего отказа пострадает прежде всего компания. Быть может, данная процедура аналогична чаевым метрдотелю понравившегося вам ресторана?

2. Вы бухгалтер подразделения. До конца года – всего ничего, а до выполнения плановых показателей не хватает 15 тысяч долларов. 21 декабря вы получили счет-фактуру на поставку вашей компании офисного оборудования на сумму 20 тысяч долларов. Учетная политика компании предусматривает оплату расходов в момент их возникновения. Директор подразделения просит оформить счет феврале будущего года. Ваше решение?

3. Ваш начальник говорит, что не может повысить вам зарплату в этом году из-за ограниченности бюджета, но он закроет глаза на то, что цифры в ваших отчетах о расходах немного возрастут.

Требованиями к выполнению данных заданий, способствующих развитию способности студентов принимать нравственные решения, являются: анализ ситуации (ориентация в ситуации) в единстве с выбором (поиском) критерия для оценки действий и поступков субъектов взаимодействия (результата); разработка способов решений (результат); анализ действий и поступков субъектов взаимодействия в процессе принятия решения и его (решения) результата; прогнозирование будущих состояний и отношений (результата). (Циклическая структура принятия решений, по Ю.Н.Кулюткину [102, 247].) Обучая студентов способам принятия решений, мы раскрываем им виды решений: импульсивные, уравновешенные, осторожные [102, 248-249]. Мы подводим студентов к мысли, что принятие решений во многом зависит от оценки своих возможностей.

На заключительном этапе занятия студенты совместно с преподавателем вырабатывают общие рекомендации по принятию этически корректных решений. Данные рекомендации представляют собой ряд вопросов, которые заставляют задуматься над социальными и этическими последствиями своего поведения и поведения другого: «Является ли проблема / дилемма тем, чем она кажется? Является ли действие, над которым вы размышляете, юридически допустимым? Если вы не уверены, выясните. Понимаете ли вы позицию тех, кто противится вашему намерению? Обоснована ли она? Кто выиграет от вашего действия? Кому оно повредит? В какой степени? Как долго? Разрешили бы вы предпринять действия, которые планируете, другим людям? Интересовались ли вы мнением других, знакомых с данным вопросом и способных быть объективными, людей? Одобрят ли ваши действия семья, друзья, коллеги по работе, начальство? [65, 155].

Осознавая, что эти вопросы не позволяют студентам получить однозначно правильные ответы, мы обращаем их внимание на то, чтобы они в первую очередь определяли, является то или иное действие потенциально вредным для кого-то в аспекте нанесения ущерба, является ли действие социально приемлемым.

На втором семинарском занятии по теме «Этика менеджмента и социальная ответственность корпорации» рассматривается проблема социальной ответственности компании, суть которой

заключается в принятии решений и осуществлении таких действий, которые увеличивают уровень благосостояния и отвечают интересам общества, компании. К семинарскому занятию студентам предлагается проанализировать критерии общей социальной ответственности компании (экономическая ответственность, юридическая ответственность, этическая ответственность, принятая на себя ответственность – 65, 161-163) и подобрать соответствующие примеры для каждого критерия. Так, раскрывая сущность «принятой на себя ответственности», студентка Мария Б., показав, что данный вид социальной ответственности носит исключительно добровольный характер и имеет целью внесение вклада в развитие общества, к которому ее (компанию) не обязывают ни экономические мотивы, ни законы, ни этика, привела примеры действий филантропического характера различных компаний за рубежом и в нашей стране (филантропическая деятельность компании Pittsburgh Brewing (США, штат Пенсильвания) по организации питания для работников сталелитейных заводов в период массовых увольнений; группа «СОК» организовала карнавал в г. Самаре).

В результате обсуждения данных видов социальной ответственности студенты приходят к заключению, что деятельность компаний способствует процветанию государства тогда, когда ее пользо-ориентированная деятельность (даже направленная на другого) приобретает характер благо-ориентированной деятельности (движение к общему благу), а благотворительность является высшим проявлением и высшим критерием оценки социальной ответственности компании, поскольку, выходя за рамки ожиданий общества и благотворно влияя на его благосостояние, она (благотворительность) становится высшей правдой (ценность «правда»).

Требованием к осмыслению студентами проблемы социальной ответственности компаний является выявление ими соотношения между ответственностью и долгом, честью и достоинством. На данном этапе обсуждения мы, обращаясь к явлениям чести и достоинства субъекта деятельности и кампании, «возвращаем» студентов назад (этический диалог о чести и достоинстве – реализация принципа межпредметных связей) и уточняем с ними,

в частности, содержание понятий «профессиональная честь» и «честь мундира».

Логичным продолжением беседы о социальной ответственности, на наш взгляд, стало обсуждение морального кодекса компании, содержащего этические и социальные ценности организации и призванного донести до сотрудников принципы, которых придерживается компания.

Преподаватель сообщает о том, что в недавнем исследовании Центра деловой этики указывается, что сегодня 450 из 500 лучших по оценке журнала Fortune американских компаний (и почти 50% остальных) имеют моральные кодексы. Если кодекс получает реальную поддержку со стороны менеджеров, неукоснительно соблюдающих его правила и несущих наказания в случае его нарушения, в компании складывается положительный этический климат. В отсутствии поддержки руководства положения кодекса так и остаются на бумаге.

В качестве примера приводятся моральные кодексы компании McDonnell Douglas в США [65, 166-167] и корпорации «ПРОКТЕР ЭНД ГЭМБЛ» в России [8, 149-154].

В направлении формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов для нас особое значение имеют следующие положения этих моральных кодексов: быть честными, заслуживающими доверия в любых отношениях (принцип взаимопонимания; честность); выполнять все поставленные задачи и взятые на себя обязательства (долг и ответственность); быть правдивыми и точными в том, что мы говорим и пишем (правдивость); конструктивно сотрудничать, помогать коллегам в любой работе (принцип взаимопонимания); честно и разумно относиться к своим коллегам, покупателям и другим людям (честность); соблюдать закон во всех действиях (ценностно-правовой аспект должностования); верно служить своей компании, прилагать все свои силы к улучшению качества жизни в мире (честность, правда).

В процессе дискуссии мы стремились, чтобы студенты приводили те или иные аргументы не только в пользу данных кодексов, но и высказывали противоположную точку зрения. Мы ставили студентов в ситуацию выбора, выход из которой требовал от

них проанализировать и сравнить различные точки зрения, обосновать истинность утверждаемого и его достижение.

Анализ содержания учебной дисциплины «Основы права», изучаемой на пятом курсе (первый семестр), показал, что данная дисциплина обладает необходимым потенциалом для формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов.

Цель дисциплины – формирование у студентов системного представления о праве как науке и его основных категориях. В процессе изучения дисциплины студенты овладевают знанием о правах и свободах человека и гражданина, о механизмах их реализации; об основах государственного, административного, гражданского, трудового, семейного, уголовного права Российской Федерации; о нравственно-этических нормах в сфере профессиональной деятельности; о нормативно-правовых документах, регламентирующих профессиональную деятельность финансиста.

Учебная дисциплина состоит из двух разделов. Первый раздел «Основы теории права» дает представление о том, что такое право и что представляет собой его элементарная частица – норма права, в каких формах выражаются правовые нормы, на какие структурные отрасли делится система права. Дается краткая характеристика отраслей права, существующих в российской правовой системе. Изучаются также основания возникновения и виды правоотношений, признаки и виды правонарушений, за совершение которых лицо может быть привлечено к юридической ответственности.

Во втором разделе курса «Личность. Право. Государство» основное место уделено проблеме правового регулирования отношений человека и государства. Последовательно рассматриваются основные характеристики Российского государства, закрепленные в Конституции Российской Федерации, права и свободы человека и гражданина в Российской Федерации, раскрываются система и функции органов, осуществляющих государственную власть в России. Особое внимание уделяется изучению судебной системы Российской Федерации и ее основных элементов. Завершается курс знакомством с организацией и деятельностью государственных и негосударственных правоохранительных органов в Российской Федерации.

Наряду с лекционными занятиями курс предусматривает практические занятия, цель которых – научить студентов работать с конкретными нормативно-правовыми актами, пользоваться юридической терминологией, применять полученные правовые знания на практике, а также закрепить у студентов основные модели правомерного поведения в типичных правовых ситуациях.

Среди тем, составляющих содержание данной дисциплины, наибольшим потенциалом в аспекте достижения задач нашего исследования обладают следующие: «Право в системе социального регулирования», «Правовые нормы и их система», «Правомерное поведение. Правонарушение и юридическая ответственность», «Конституция Российской Федерации – Основной закон государства. Основы конституционного строя Российской Федерации», «Основы правового статуса человека и гражданина в Российской Федерации».

На лекционном занятии по теме «Право в системе социального регулирования» студенты знакомятся с понятием «социальная норма». Преподаватель излагает основные подходы к классификации социальных норм, характеризует основные виды социальных норм: экономические, политически, правовые, моральные, религиозные, эстетические и др. Сравнивая социальные нормы различных стран и эпох, преподаватель подводит студентов к выводу, что система социальных норм отражает достигнутую ступень экономического, социально-политического и духовного развития общества, в них находят отражение качество жизни людей, исторические и национальные особенности жизни страны, характер государственной власти (углубление и обогащение представлений студентов о ценностях «время», «национальная и планетарная культура»).

Семинарское занятие по рассматриваемой теме посвящается проблеме взаимосвязи права и морали. Здесь рассматриваются такие вопросы: «Что возникло раньше – право или мораль? С чем связано возникновение морали (права)? Чем определяются моральные принципы и нормы? В чем противоречия нравственного развития человечества? Каковы общие и отличительные черты права и морали?»

Как правило, на данном семинарском занятии возникает дискуссия по проблеме соотношения права и морали. Основываясь на либертарном подходе к праву, мы подводим студентов к мысли, что и в праве, и в морали существенное значение имеют справедливость, равенство, свобода, которые, с одной стороны, раскрывают сущность права, а с другой стороны, являются понятиями морали. Общей для права и морали является всеобщность правовых и моральных норм.

В процессе обсуждения общего и различного между правом и моралью студенты, отметив, что нормы морали как продукт исторического развития человечества сформировались в борьбе со злом, за утверждение добра, человеколюбия, справедливости, счастья людей, обосновывают общие черты права и морали. Так, общим для морали и права является то, что они, входя в содержание культуры общества, являются целостными формами сознания и, обладая нормативным содержанием, предстают регуляторами поведения людей. Кроме того, право и мораль имеют общие социальные, экономические, политические условия жизни общества, служат общей цели – согласованию интересов личности и общества, обеспечению и возвышению достоинства человека, поддержанию общественного порядка.

Особенности морали и права представляются студентами в виде таблицы (таблица 2). Покажем ее начало, так как объем нашей работы не позволяет представить таблицу полностью.

Таблица 2. Отличия между правом и моралью

Мораль	Право
<p>Появилась до разделения общества на классы и становления государства.</p> <p>Нормы морали складываются в общественном мнении.</p> <p>...</p>	<p>Появилось после разделения общества на классы и становления государства.</p> <p>Право состоит из норм, установленных в определенном порядке компетентными государственными органами и зафиксированных в юридических актах.</p> <p>...</p>

Проблемы, обсуждаемые студентами в процессе данного семинара, позволили существенно расширить их представления об этических категориях, образующих содержание нравственно-ценностной сферы сознания. Помимо этого происходило обогащение представлений студентов о ценностях «человек», «культура».

Тема «Правомерное поведение. Правонарушение и юридическая ответственность» дает студентам возможность понять сущность правового поведения, представляющего собой поведение, которое соответствует требованиям права. Характеризуя основные признаки правового поведения – его общественная (социальная) полезность, соответствие нормам права, подконтрольность сознанию и воле лица, – преподаватель заостряет внимание на сущности и содержании этической категории «польза».

Раскрывая суть понятия «правонарушение», преподаватель рассказывает о видах правонарушений и о видах юридической ответственности за правонарушения. Особый акцент при этом делается на финансовых проступках – противоправных, виновных деяниях совершаемых в финансовой сфере (например, уклонение от уплаты налогов), и на финансовой ответственности, наступающей за нарушение правил обращения с денежными ресурсами. Рассказывая об ответственности за правонарушения, преподаватель подчеркивает мысль о том, что человек, следующий нормам морали и права (подлинно моральный человек), – это не тот, который не совершает противоправных действий из страха наказания, а тот, для которого такие действия невозможны в принципе из-за его личных взглядов и убеждений.

На этом же занятии преподаватель знакомит студентов со стадиями морального развития личности.

В качестве одного из заданий к семинарскому занятию по анализируемой теме студентам было предложено подобрать ситуации, в которых возможно совершение правонарушения, и дать характеристику действиям человека в зависимости от того, на какой стадии морального развития он находится: «Первая стадия: предшествующее развитие. Человек соблюдает правила, чтобы избежать наказания. Действия служат собственным интересам. Послушание ради самого себя. Вторая стадия: общее развитие. Человек живет в соответствии с ожиданиями окружающих. Вы-

полняет обязанности, налагаемые на него социальной системой. Соблюдает законы. Третья стадия: последующее развитие. Человек следует индивидуальным принципам добра и справедливости. Осознает, что ценности остальных людей отличны от его собственных, и ищет неординарные решения этических дилемм. Соблюдает баланс между личными и общественными интересами» [65, 153-154].

В основном в своих примерах студенты рассматривали ситуации с финансовыми правонарушениями, что вполне закономерно, так как студенты – будущие субъекты финансово-экономической деятельности и эта сфера им, конечно, близка. Они справедливо отмечали, что человек, находящийся на стадии предшествующего развития, совершит противоправное действие (например, присвоит деньги фирмы), если найдет возможность избежать наказания. Такой человек осознанно будет искать подобной возможности. Вероятность того, что человек, находящийся на второй стадии (стадии общего развития) совершит правонарушение, невелика, но существует. И совершенно невозможно совершение правонарушения для человека, находящегося на стадии последующего развития.

Основное внимание студентов обращается на то, что только система ценностей, принятых и исповедуемых субъектом финансово-экономической деятельности, определяет его отношение к закону: соблюдение закона из-за страха наказания или в силу внутренней духовной необходимости.

В процессе изучения темы «Конституция Российской Федерации – Основной закон государства. Основы конституционного строя Российской Федерации» внимание студентов обращается на ценность «отечество». Одно из основных положений Конституции говорит о том, что человек, его права и свободы есть высшая ценность; что признание, соблюдение и защита прав и свобод человека, гражданина представляют собой обязанность государства. Анализ данного положения выводит студентов на ценность «человек».

На семинарском занятии на тему «Основы правового статуса человека и гражданина в Российской Федерации» студенты осмысливают основные права, свободы и обязанности гражданина.

В процессе занятия студенты под руководством преподавателя составляют список прав и свобод личности.

Гражданские (личные) права и свободы выражают гуманистические основы жизни общества, защищают права личной жизни человека, индивидуальную свободу от вмешательства извне. К основным гражданским правам относятся: право на жизнь, свободу и личную неприкосновенность; право на защиту чести и достоинства; право на справедливый, независимый и публичный суд; право на свободу передвижения и выбора места жительства и др. Политические права и свободы обеспечивают участие граждан в управлении делами общества. Граждане России являются обладателями таких конституционных прав, как право избирать и быть избранным в органы власти; свобода мысли, убеждения, слова, совести; свобода союзов и ассоциаций, демонстраций и собраний и др. Экономические права и свободы дают возможность человеку использовать свои способности и имущество для любой не запрещенной законом деятельности. К таким правам относятся: право на частную собственность; право на предпринимательскую деятельность; право на свободное распоряжение своей рабочей силой и др. Социальные права и свободы позволяют обеспечить достойные условия жизни. К социальным правам принадлежат право на труд и социальное обеспечение; право на жилище и благоприятную окружающую среду; право на охрану здоровья и др. Культурные права и свободы позволяют человеку развить и реализовать свои творческие способности. К основным культурным правам относятся право на образование и доступ к культурным ценностям; свобода литературного, художественного, научного и других видов творчества и др.

Дисциплина «Основы права» готовит студентов к изучению курса «Правовое обеспечение профессиональной деятельности». В результате изучения данного курса студенты овладевают знанием о правовом положении субъектов правоотношений в сфере профессиональной деятельности (включая предпринимательскую деятельность); о правах и обязанностях работников в сфере профессиональной деятельности; о законодательных актах и других нормативных документах, регулирующих правоотношения в про-

цессе профессиональной деятельности; о трудовом законодательстве.

Для нашего исследования наибольший интерес представляют такие темы, как «Предмет и метод трудового права», «Источники трудового права», «Стороны трудовых соглашений», «Трудовой распорядок. Дисциплина труда» (углубление представлений студентов о ценности «труд»); «Административная ответственность», «Административная ответственность в области финансов, налогов, сборов» (моральные понятия «ответственность», «честность», «правда»). Мы не останавливаемся подробно на анализе данных занятий, так как выше представлены механизмы приобщения студентов к названным ценностям и формирования у них представлений о моральных понятиях.

На наш взгляд, большие возможности в плане формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов имеет учебная дисциплина «Этика деловых отношений». Этическое воспитание молодого поколения является одним из основополагающих, особенно в современных условиях переходного периода в развитии нашего государства. Какой бы профессиональной деятельностью не занимался бы человек, важным является его отношение к делу, к обществу, к самому себе. Порядочность, духовность и гуманизм формируются как под влиянием внешних обстоятельств, так при переводе объективного в субъективное. Развитие и саморазвитие личности возможно только при усвоении определенного уровня знаний, причем не только в области этики, но и психологии, и социологии, политологии, этикета и т.д. Комплексное изучение указанных дисциплин является основой для становления современного порядочного и успешного, нравственного и профессионального делового человека, который сможет вести бизнес по честным правилам и устанавливать конструктивные долговременные деловые отношения со своими партнерами.

Учебная дисциплина «Этика деловых отношений», включающая систему знаний по этике (основные этические категории, принципы и критерии моральной оценки, нормы современной профессиональной этики), по психологии (основные понятия психологии личности и психологии общения), по культуре делового общения, по общегражданскому и деловому этикету, на-

правлена на формирование у будущих субъектов финансово-экономической деятельности умений и навыков использования этических норм при построении долговременных и эффективных деловых отношений.

Задачи дисциплины, сформулированные выше, полностью отражают его содержание. Мы не перечисляем темы занятий, которые особенно эффективны в аспекте формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов. Приобщение студентов к ценностям и становление у них представлений о моральных понятиях, образующих содержание нравственно-ценностной сферы сознания, осуществлялось на каждом, без исключения, занятии по курсу «Этика деловых отношений». Однако рамки нашего исследования не позволяют подробно описать каждое занятие. Остановимся на некоторых фрагментах.

Так, в процессе самостоятельной подготовки к семинарскому занятию по теме «Психологические аспекты проведения беседы, переговоров, совещаний» студенты выделяют наиболее распространенные психологические типы собеседников и разрабатывают рекомендации по эффективному общению с собеседниками разных типов [105, 61-63].

Позитивный человек. Самый приятный тип собеседника, добродушный и трудолюбивый. С таким собеседником можно спокойно провести беседу и подвести ее итоги. Рекомендации к общению с таким собеседником: вместе выяснить и завершить рассмотрение отдельных вопросов; следить за тем, чтобы все остальные собеседники были согласны с его позитивным подходом; в спорных и трудных случаях искать поддержку у собеседников этого типа.

Хладнокровный неприступный собеседник. Такой собеседник замкнут, часто чувствует себя вне времени и пространства, а также вне темы и ситуации беседы. Кажется, что все происходящее недостойно его внимания. Рекомендации к общению с таким собеседником: заинтересовать его в обмене опытом; спросить его примерно так: «Кажется, Вы не совсем согласны с тем, что сейчас было сказано. Конечно, нам всем было бы интересно узнать почему?»; в перерывах и паузах беседы выявить причины такого поведения.

Незаинтересованный собеседник. Тема беседы вообще не интересует данного собеседника. Он бы охотнее «проспал» всю беседу. Рекомендации к общению с таким собеседником: задавать ему вопросы информативного характера; придать беседе интересную и привлекательную форму; попытаться выяснить, что интересует лично его.

Помимо перечисленных типов собеседников на занятии были рассмотрены и такие типы, как «вздорный человек», «всезнайка», «болтун», «трусика», «важная птица», «почемучка», и сформулированы рекомендации к общению с ними.

К данному занятию студенты готовят по одной рекомендации относительно использования цифр в деловых беседах. Вот примеры некоторых рекомендаций, отобранных студентами в результате самостоятельного изучения научной литературы: «1. Не приводите слишком много цифр. С одной стороны, это утомляет собеседников, с другой стороны, для доказательства чего вы ими пользуетесь. 2. Не стройте из цифр длинных рядов и таблиц. Сфокусируйте внимание собеседников на том, ради чего вообще вы пользуетесь цифровым материалом. 3. Не пользуйтесь округленными цифрами. Округленные цифры для запоминания несомненно легче, но психологические исследования доказывают, что собеседники относятся к ним с меньшим доверием, чем к точным. Например: "...было израсходовано около двух тысяч рублей" менее убедительно, чем "... мы израсходовали 1986 рублей". Когда речь идет о количестве людей, округлять цифры неэтично» [105, 170].

На занятии по теме «Конфликты и пути их разрешения» студенты совместно с преподавателем выявляли наиболее часто встречающиеся причины производственных конфликтов, в качестве которых были выделены нарушения служебной этики, нарушения трудового законодательства, несправедливая оценка руководителями подчиненных.

Будущие субъекты финансово-экономической деятельности считают, что чаще всего к нарушениям служебной этики относятся: 1) всевозможные проявления грубости, высокомерия, неуважительного отношения к подчиненным; 2) обман подчиненных, невыполнение обещаний; 3) нетерпимость к мнениям, отличным

от своего собственного, зажим критики; 4) злоупотребление положением начальника и ущемление прав подчиненных.

При нарушении трудового законодательства речь идет как о духе, так и о букве закона. Самыми распространенными проявлениями несправедливой оценки подчиненных, по мнению студентов, являются: 1) ошибки в применении поощрений и наказаний; 2) недостатки в распределении работ между исполнителями; 3) установление оклада, нарушающего баланс «вклад – оклад»; 4) недооценка руководителем разъяснительной работы.

Углублению представлений студентов о типовых стратегиях поведения в конфликтных ситуациях (приспособление (изменение своей позиции, перестройка поведения, сглаживание противоречий, поступаясь иногда своими интересами); компромисс (урегулирование разногласий через взаимные уступки); сотрудничество (совместная выработка решений, удовлетворяющих интересы всех сторон: пусть длительная и состоящая из нескольких этапов, но идущая на пользу дела); игнорирование (уклонение от конфликта, стремление выйти из конфликтной ситуации, не решая ее); соперничество, конкуренция (открытая борьба за свои интересы, упорное отстаивание своей позиции) [105, 109-112] способствует проведение практикума, состоящего из игр, направленных на развитие у студентов умений и навыков общения, в том числе и делового общения.

В качестве примера приведем игру «Дефицит». Эта игра направлена на развитие сотрудничества, навыков общения, на выработку умения вести переговоры (договариваться с другими). Группа делится на подгруппы по 4-5 человек, каждая из которых выбирает лидера, следящего за выполнением задания и представителя для переговоров с другими подгруппами. Преподаватель назначает наблюдателя за каждой подгруппой.

Каждой подгруппе понадобится лист бумаги, транспортир, красный и голубой фломастеры, карандаш и линейка. У каждой подгруппы будет недоставать одного из этих предметов. Подгруппы получают задание: «Используя только материалы, которые у вас есть и те, которыми вы сумеете воспользоваться, позаимствовав у других подгрупп, начертите карандашом прямоугольный треугольник 15 сантиметров в высоту и 10 сантиметров

в ширину. Раскрасьте треугольник голубым цветом, обведите красным и напишите углы тоже красным фломастером».

Преподаватель инструктирует наблюдателей и помогает им быть точными и объективными в своих наблюдениях. Законченные рисунки подгруппа сдает своему наблюдателю. Позднее все наблюдатели отчитываются, а затем вся группа приглашается на дискуссию. Группа должна проанализировать преимущества работы всей командой в условиях хороших взаимоотношений и точность результатов этой работы. Анализ должен продемонстрировать, что часто сотрудничество бывает лучше соперничества.

Мы показали эскизно, как происходит формирование нравственно-ценностной сферы сознания студентов в процессе освоения ими специфического элемента содержания образования в учебном процессе, которым, естественно, не ограничивается наша экспериментальная работа.

Важным аспектом формирования нравственно-ценностной сферы сознания будущих субъектов финансово-экономической деятельности является организация их внеучебной деятельности, которая дополняет и расширяет то, что было заложено в учебном процессе в аспекте приобщения студентов к ценностям и формирования у них представлений о понятиях морали. Говоря о внеучебной деятельности как аспекте, а не о разделе (или направлении), мы тем самым подчеркиваем взаимодополнительность и взаимообусловленность учебной и внеучебной деятельности студентов, их преемственность.

Внеучебная деятельность студентов, ее организация может стать темой самостоятельного исследования, в рамках же нашей работы мы раскроем некоторые формы этой деятельности.

Так, на протяжении всего процесса обучения студентов в колледже регулярно проводятся встречи с работниками финансовых и налоговых органов. Мы стремились, чтобы это были профессиональные встречи, на которых предметом дискуссии становятся вопросы профессиональной этики, ответы на которые «сопрягаются» с осмыслением студентами мировоззренчески-смыслового содержания ценностей и понятий морали.

На первом году обучения это, как правило, встреча с юристом на тему «Закон обо мне, мне о законе» и проведение тематическо-

го классного часа «Моя профессия – финансист» и др. На втором году обучения ток-шоу «Бизнес и мораль» и др.

Форма ток-шоу выбрана потому, что она позволяет включить в дискуссию большое количество студентов. Как форма воспитания, оно позволяет обсуждать волнующие студентов проблемы в привлекательной и достаточно известной для них форме. Деление аудитории на группы придерживающихся различных точек зрения вводит студентов в мир альтернативных ценностей, выявляет (предъявляет) множественность позиций. Мнение студентам не навязывается, они свободны в своем нравственном выборе, и даже если они его не сделают в ходе ток-шоу, дискуссия натолкнет их на размышления, на поиск истины. До проведения ток-шоу студентам напоминают о правилах ведения дискуссии.

Задачи ток-шоу: 1) усвоение студентами основных нравственных принципов, которыми должны руководствоваться все люди, в том числе и бизнесмены, предприниматели (уважение человека, честность, верность данному слову, забота о близких людях и своей стране и т.д.); 2) развитие культуры ведения дискуссии (умение выслушивать оппонента, умение проявить уважение к нему, умение аргументировано высказывать свою точку зрения, использовать объективные убедительные факты и др.); 3) развитие умений смотреть на проблему с различных точек зрения, видеть взаимосвязь между явлениями, находить причинно-следственные связи.

Для жеребьевки готовятся карточки с надписями «Оптимист» и «Скептик».

Студентам рекомендуется прочитать литературу о современном предпринимательстве, о правилах успешного ведения частного бизнеса (Геммерлинг Г., Ломакин О. Ваше дело: Практический курс предпринимательства. – М., 1997; Якокка Ли. Карьера Менеджера. – М., 1991; Хилл Н. Думай и богатей. – М., 1997) и предлагается сформулировать такие правила самостоятельно.

Инициативная группа готовит вопросы для дискуссии, выбирает ведущего, готовит карточки для жеребьевки. (Для проведения дискуссии использован прием позиционной игры. Участники ток-шоу отстаивают позиции, определенные жребием: «оптими-

сты» ищут аргументы и факты, подтверждающие мнение автора книги «Думай и богатей», «скептики» опровергают это мнение.)

Ход мероприятия:

1. Ведущий проводит жеребьевку участников дискуссии с помощью подготовленных карточек.

2. «Оптимисты» и «скептики» занимают места в разных концах аудитории.

3. Ведущий объясняет правила участия «оптимистов» и «скептиков» в дискуссии. Участники имеют право пользоваться материалами из периодической печати для аргументации своих высказываний.

4. Ведущий зачитывает отрывок текста из книги Н.Хилла «Думай и богатей»: «Я в полной мере осознаю, что ни богатство, ни положение в обществе не могут быть устойчивыми, если они не покоятся на правде и справедливости. Поэтому я не свяжу свою совесть сделками, которые не принесут выгоды всем участникам. Я добьюсь своего, объединяясь с другими людьми. Я подавлю в себе ненависть, зависть, подозрительность, черствость и цинизм, совершенствую свою любовь к людям, ибо знаю, что плохое отношение к окружающим никогда не принесет успеха».

5. Ведущий предлагает «скептикам» и «оптимистам» по очереди высказать свое мнение об этом высказывании преуспевающего бизнесмена.

6. Дискуссия может пройти в течение часа. По окончании дискуссии ведущий подводит итоги обсуждения.

В процессе проведения ток-шоу мы стремились, чтобы сообщения студентов становились отправным моментом для переосмысления ими структуры собственного нравственного опыта за счет расширения их связей с субъектами дискуссии.

При формировании нравственно-ценностной сферы сознания студентов мы исходим из того, что поставленные задачи будут максимально достигаться, если присвоение ими ценностей будет происходить в единстве с формированием опыта их реализации во взаимодействии с субъектами финансово-экономической деятельности. Это становится возможным в период практики, поскольку создание нравственного контекста финансово-экономической деятельности, смоделированные ситуации морального вы-

бора, проблемные вопросы не позволяют студентам полностью «прочувствовать» ситуацию морального выбора, реально выразить ценностное отношение к человеку в целом и субъекту финансово-экономической деятельности в частности.

Исследуя возможности практики и стажировки, мы пришли к убеждению, что нет необходимости пересматривать их содержание. Нравственно-ценностная сфера сознания отражает моральные аспекты действий и поступков, которые раскрывают нравственное содержание связей студентов с другими людьми. Такие эффекты, как со-понимание, со-участие, со-оценка и т.д., возникают только в реальном взаимодействии.

Важнейшим принципом практики и стажировки является принцип единства теории и практики, который, естественно, реализуется и в учебном процессе в различных организационных формах обучения.

Процесс формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов в период производственной практики и стажировки требует насыщения ее содержания нравственными основаниями, которые способствуют становлению у студентов представлений о долге, ответственности, чести и др.

Целью производственной практики и стажировки является закрепление теоретических знаний, а также приобретение практических навыков работы экономиста, опыта решения аналитических и исследовательских задач. В контексте достижения данной цели мы решали и задачи формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов.

Поскольку практика и стажировка направлены на реализацию различных задач, мы описываем лишь те их аспекты, которые касаются исследуемой нами проблемы. Мы рассматриваем практику и стажировку как активную форму обучения, как продолжение аудиторных занятий в реальных условиях финансово-экономической деятельности.

Во время прохождения практики и стажировки студентам были даны задания (анкеты, вопросники), касающиеся решения нравственных проблем, с которыми они могли бы столкнуться за время практики. Требованием к их анализу является выявление

нравственно-ценностных оснований деятельности и взаимодействий с ее субъектами и с людьми.

Мы нацеливаем студентов на воспроизведение ценностных оснований деятельности в аспекте выявления ими специфических мотивов финансово-экономической деятельности (долг, ответственность, честь, достоинство и т.п.). (Мы побуждаем студентов воспроизводить основания деятельности и критерии оценки ее результатов не только в период практики, но и в процессе обучения, будь то анализ ситуации, будь то аргументация своей позиции или позиции другого и т.д.)

Воспроизведение студентами нравственных оснований взаимодействия с субъектами финансово-экономической деятельности и с людьми связано с наделением смыслом значения, например, значения морального понятия «честь», осмысление содержания которого раскрывает направленность отношений студента к субъектам финансово-экономической деятельности. Это отношение связывает студента с субъектами деятельности. Студенты, оценивая результаты деятельности по критерию чести, выявляют мнение других о себе и обосновывают свою позицию по отношению к другим (признание заслуг другого, его помыслы о нуждах другого и т.п.). В требовании видеть реальную ситуацию взаимодействия глазами другого, представлять себе мысли другого заложена возможность выражения ценностного отношения к другому, одним из критериев (в нашем случае) которого является понятие (ценность) «честь». В содержании понятия «честь» отражено мнение других о достоинстве студента и его зависимость от этого мнения, признание его достоинства другими. Эта связь как отношение выявляет, в какой мере студент «готов (то есть способен) понять нужды другого» [191, 40].

Воспроизведение нравственных оснований деятельности предполагает определение критериев, на соотнесении с которыми студенты оценивают процесс принятия, исполнения и оценки решений в ситуации финансово-экономической деятельности. В нашем примере таким критерием является ценность «честь», соотносимая с ценностью «достоинство». Мы ориентируем студентов на осознание того, что данные ценности комплементарны (равно как комплементарны свобода и ответственность, долг и

совесть), поскольку они взаимопредопределяют и взаимодополняют друг друга. В реальной ситуации финансово-экономической деятельности (принцип реальности) студенты, «видя» внешнее признание ценности человека (честь) и объективную ценность личности, которая «может быть и не связана с ее признанием или осознанием» [197, 215], мысленно выявляют как различия, так и взаимодополнительность чести и достоинства человека.

Мысленное выявление проявлений чести и достоинства студентами (рефлексия), на наш взгляд, есть полагание ими себя в качестве личности, у которой честь и достоинство находятся в единстве и взаимодополнительности, личности как субъекта адекватных чести и достоинству отношений. (Понятия в первую очередь фиксируют отношения, а не свойства или качества. Последние проявляются в этих отношениях.) Полагая себя, студент определяет адекватные этим отношениям цели взаимодействия и деятельности по критерию чести и достоинства (реализация принципа рефлексивного ценностного целеполагания). Мысль студента центрируется и на себе, и на другом. Такая центрация представлена в его рефлексии.

Так мы развиваем способность студентов к рефлексии, становящейся важнейшим качеством регуляции, выбора и оценки действий.

Беседы со студентами после практики или стажировки (итоговая конференция), индивидуальные беседы в период практики, стажировки, сочетающиеся с наблюдением за деятельностью студентов с точки зрения ценностного их отношения к людям, к деятельности и дополняемые ответами на вопросы анкеты, предоставляют нам такое эмпирическое знание, которое позволяет осуществить качественный анализ результатов экспериментальной работы.

Мы нацеливали студентов на использование в ответах их непосредственного опыта и наблюдений, сделанных во время практики. Ответы на вопросы анкеты было предложено включить в отчеты по практике.

Давая подобные задания, мы инициируем деятельность студентов на решение моральных проблем. Обратимся к результа-

там, полученным нами после обработки анкет, и приведем некоторые результаты.

Исследованием установлено, что ведущим критерием оценки ситуации деятельности, ситуации взаимодействия с руководством являются ценности пользы и долга (71% и 63% соответственно). Стремление студентов показать «товар лицом» вполне объяснимо, поскольку они желают получить работу, что немаловажно в современной социально-экономической ситуации. Налицо тенденции стремления к материальному благополучию, самоопределения в жизни, значимости труда.

Ведущим критерием оценки ситуации взаимодействия с другими субъектами финансово-экономической деятельности (возможно, будущими коллегами) являются ценности честности, справедливости (82% и 74% соответственно). Такое стремление показать «товар лицом», но уже «человечный товар» также вполне объяснимо, поскольку для студентов важны хорошие, дружеские отношения. (Реализация золотого правила нравственности.) Налицо тенденции становления хорошего отношения к людям, значимости дружбы, значимости соблюдения законов.

На первый взгляд, налицо явное противоречие между нравственными стремлениями студентов. Мы полагаем, что это кажущееся противоречие, поскольку человек живет не столько для других, сколько для себя. Более того, живя для себя, студенты, во-первых, думают о благосостоянии организации (польза); во-вторых, ориентированы на добрые отношения с людьми; в-третьих, стремятся к собственному счастью.

Мы полагаем, что согласование заботы о пользе организации с ориентацией на других и на себя и есть действие студента в своих интересах. Процветание организации есть условие их собственного благосостояния. Хорошее отношение к другому становится адекватным отношением других.

Если предположить, что мы имеем реальное противоречие, то оно будет разрешаться, поскольку, как показывают результаты исследования, в том случае, когда студенты «стали бы» во главе организации, то они руководствовались бы в первую очередь чувством долга и ответственности за результаты своей деятельности (77% и 59% соответственно).

Результаты выполнения принятых решений большая часть студентов готова оценивать по критерию справедливости и честности. В переходный период, когда страна не выбрала четких ориентиров экономического развития, очень важными являются справедливость и честность субъектов финансово-экономической деятельности.

Представления студентов о справедливости (которые в принципе не имеют критерия измерения), как показывают наши беседы с ним, базируются на представлениях о честности и правде.

Мы полагаем, что в деятельности студентов становится возможным реализация принципа «конвертирования утилитарных ценностей: достижение утилитарного блага не для себя, но для другого имеет моральную ценность» [191, 257].

Сделанный таким образом вывод находит свое подтверждение в том, что большая часть студентов (88%) считает необходимым быть честным по отношению к людям, с которыми они вступают во взаимодействие в силу выполняемых ими функций. Быть честным – значит быть верным взятым на себя обязательствам и ответственным за выполнение возлагаемых на студента обязанностей.

Привлекая студентов к анализу результатов своей деятельности как в процессе обучения, так и в период производственной практики, стажировки, мы стремились, чтобы они осмысливали накапливаемый опыт финансово-экономической деятельности с позиции ценностей, которые студенты осваивали в процессе обучения в колледже. Трудности, с которыми они сталкивались при осмыслении нравственных ориентиров финансово-экономической деятельности, при их «наложении» на взаимодействие с другими субъектами, становились предметом специального анализа на семинарских занятиях, на итоговых конференциях по практике и стажировке. Мы стремились, чтобы студенты, осмысливая накопленный ими опыт взаимодействия с субъектами финансово-экономической деятельности в его противоречивости, в тенденциях его развития, принимали такие решения (методика Ю.Н.Кулюткина), основой которых являются «рожденные» в их мыслях идеи, отражающие как реально существующие, так и обращенные к будущему проблемы.

Требованием к принятию решений является предвосхищение студентами будущего. Мы стремились, чтобы студенты осуществляли прогноз таким образом, чтобы предметная составляющая идеи (что будет совершаться в опыте ценностных отношений к субъектам), дополняемая операциональной составляющей идеи (как будет решаться практическая проблема взаимодействия с людьми), выводила их на ценностную составляющую идеи (какие эффекты во взаимодействии с субъектами финансово-экономической деятельности и с людьми будут достигнуты с помощью найденного решения).

Мы стремились, чтобы критерием осмысления трудностей, с которыми студенты сталкиваются в период практики и стажировки, способов принятия решений являлось золотое правило нравственности, универсальность которого проявляется в уважении к конкретному лицу. Следование золотому правилу нравственности выводит (должно вывести) студентов на осознание и понимание ими того, что отношение к другому оборачивается адекватным отношением к ним самим со стороны других.

Глава VII

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Особенностью педагогической деятельности преподавателя финансово-экономического колледжа в аспекте формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов является социально-опосредованный ее характер. Его деятельность по общению студентов к ценностям, по развитию у них представлений о долге, чести, справедливости и т.д. и ценностного отношения к деятельности и ее результатам, к субъектам финансово-экономической деятельности имеет социальное значение.

Учитывая сказанное, мы делали выводы о результативности экспериментальной работы на основании сравнения результатов контрольного этапа эксперимента с данными констатирующего этапа. Отметим, что экспериментальная работа проводилась со студентами на протяжении всех лет их обучения в колледже. Изучение нравственно-ценностной сферы сознания выпускников колледжа осуществлялось с помощью тех же методов исследования, что и в момент их поступления в колледж.

Установлено, что в иерархии фундаментальных ценностей (Приложение 5, таблица 1) абсолютно доминирует знание (образование) (1, 89 – среднее значение). Другие ценности выстроились следующим образом: 2) человек (3,03); 3) личная собственность (4,87); 4) мир (без войн и национальных конфликтов) (4,97); 5) семья (5,11); 6) труд (5,41); 7) культура (национальная и планетарная с их религиями) (5,69); 8) отечество (7,25); 9) Космос и Земля (среда обитания) (7,75); 10) время (8,98).

В контрольной группе выявлена иная иерархия ценностей (Приложение 6, таблица 1), а именно: 1) мир без войны (2,98) (ранее был третий ранг – 4,12); 2) знание (3,56) (второй ранг – 3,39); 3) семья (3,96) (первый ранг – 3,12); 4) человек (4,46) (пятый ранг – 5,45); 5) время (5,87) (восьмой ранг – 6,93); 6) среда обитания

(6,38) (девятый ранг – 7,04); 7) личная собственность (6,41) (шестой ранг – 5,78); 8) труд (6,61) (седьмой ранг – 6,69); 9) культура (6,79) (десятый ранг – 8,12); 10) отечество (7,52) (четвертый ранг – 4,76).

Очертим приблизительный ценностно-ориентационный портрет выпускника финансово-экономического колледжа и сопоставим с тем, который был составлен в момент поступления студентов в колледж: «Главное в жизни образование, которое дает возможность не только “увидеть” человека и его проблемы, но и решать данные проблемы. Ценностная квалификация человека имеет свою соотнесенность с личностной собственностью, имеющей смысл лишь при условии мира без войны и конфликтов. Традиции семьи поддерживаются трудом, который сохраняет, преумножает и развивает культуру как опыт деятельности. Отечество, среда обитания и время это не то, что имеет значение в данный момент жизнедеятельности».

Сравнение ценностно-ориентационных портретов показывает на изменения, произошедшие в ценностных структурах студентов. Перемещение ценности образования со второго ранга на первый являлось вполне прогнозируемым результатом и в принципе отражает стремление современной молодежи к знанию. Студенты осознают роль знания в своей жизнедеятельности в целом, которое есть «знание как цель мыслительной деятельности и знание как средство для решения практических задач» [Ю.Н.Кулюткин – 100, 41]. Это знание является необходимым условием освоения мира в целом и духовно-практического в частности. Духовно-практическое освоение мира всегда осуществляется на основе сознания, нравственно-ценностной его сферы, одним из способов существования которой является знание в целом и моральное знание в частности. Сознание не только отражает действительность, но и конструирует новую. В этой новой действительности приоритетное место принадлежит человеку.

Ценность «человек», занимавшая ранее четвертый ранг, переместилась на второй. В этой связи следует отметить, что студентам ничто человеческое не чуждо. Мы имеем в виду то, какое значение они придают личной собственности, необходимой для

жизни, достойной человека. Ценность собственности, занимавшая ранее пятый ранг, стала одной из доминирующих (третий ранг).

Благодаря тому, что образование является доминирующей ценностью, в ценностных квалификациях студентов фиксируется их самооценка по критерию взаимодействия с человеком. Студенты понимают, что ценность образования придает ценностную ориентацию их взаимодействию с человеком, что, можно полагать, становится условием осознания ими того, кто такой человек.

Особо следует отметить неприятие выпускниками войны и межнациональных конфликтов, что свидетельствует о конструктивном характере системы сложившихся у них ценностных отношений, в структуре которых, как показывает дальнейший анализ выявленной иерархии ценностей, ценность культуры, занимавшая ранее последний, десятый ранг, «приблизилась» к срединному положению.

Мы полагаем, что такие изменения в ценностных структурах выпускников колледжа станут началом возврата к пониманию ими конструктивной способности человеческого разума.

Можно сказать, что доминирующая направленность ценностных ориентаций студентов достаточно четко фиксируется как гуманистическая. В сущности, в нравственно-ценностной сфере сознания студентов находит свое отражение критерий человека. Это гуманистический критерий, который становится для студентов ведущим при осмыслении того, кто они в этом мире, каково их место в этом мире. Сложившаяся система ценностных ориентаций – признак успешности реализации ценностного, ценностно-ориентационного подходов в единстве с контекстным подходом к формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов. Выпускники в большей мере, чем в момент поступления в колледж, ориентированы на человека.

Итак, вовлечение студентов в решение проблем с финансово-экономической направленностью, развитие у них способности к рефлексии действий, совершаемых «здесь и сейчас», «там и тогда», – все это дает возможность утверждать, что в процессе общения их ценностям было осуществлено реальное включение ценностного, ценностно-ориентационного подходов в формирование нравственно-ценностной сферы их сознания.

Недостаточно, на первый взгляд, «приближение» ценности культуры к срединному ее положению. Но не следует считать, что в педагогической деятельности были какие-то серьезные просчеты, поскольку образование является доминирующей ценностью. В этой связи важно помнить, что образовательная составляющая, как отмечает М.Б.Туровский, имманентна процессу культурного развития [180, 331]. Образование выводит студента на деятельность, которая актуализирует его способность к рефлексии действий и поступков.

Сравнение с результатами, полученными в контрольной группе, показывает, что без специальной организации обучения в аспекте реализации специфического компонента содержания образования выпускники этих групп еще в меньшей мере, чем выпускники, прошедшие экспериментальное обучение, ориентированы на ценности культуры, человека и его личную собственность.

Мы полагаем, что поставленная нами задача – приобщение студентов к ценности «культура», становление человеческого в человеке (студенте), который будет решать многообразные проблемы современности, пусть даже созданные им самим, все-таки решена нами в части осознания ценности «человек», которая переместилась на второй ранг с четвертого. В контрольной группе если и произошли изменения, то они не упрочили представления студентов о значении ценностей «человек» и «культура» в их жизни в целом и в финансово-экономической деятельности в частности.

Мы выявили иерархию ценностей как образующих содержания нравственно-ценностной сферы сознания студентов, уяснили иерархию их ценностных структур. Не менее важно выявить связь, которая существует между ценностными структурами в данной сфере сознания.

Это можно осуществить с помощью корреляционного анализа. Проанализируем полученные после экспериментальной работы данные и сравним их с результатами констатирующего этапа эксперимента (Приложение 5, таблица 2).

Исследованием установлено, что прямые связи в нравственно-ценностной сфере сознания существуют между: 1) временем и

миром (без войн и национальных конфликтов), отечеством ($R_{x1 \times 5} = 0,268$, $R_{x1 \times 7} = 0,221$ соответственно); 2) миром (без войн и национальных конфликтов) и отечеством ($R_{x5 \times 7} = 0,283$).

Ранее были иные связи (Приложение 2, таблица 2), а именно связи между: 1) космосом и Землей (средой обитания) и культурой ($R_{x3 \times 6} = 0,297$); 2) миром (без войн и национальных конфликтов) и отечеством ($R_{x5 \times 7} = 0,218$).

Дадим педагогическую интерпретацию полученного фактического знания о состоянии нравственно-ценностной сферы сознания студентов колледжа после проведенной экспериментальной работы.

Следует обратить внимание, это то, что прямые связи выявляются между такими ценностями, которые занимают далеко не первые ранги. Так, ценность «время» занимает последний ранг, а ценность «отечество» восьмой ранг.

Наличие этих прямых связей свидетельствует, что, не смотря на то, что ценности времени и отечества не являются доминирующими и находятся на периферии ценностных структур, они не безразличны студентам. Возможно, они не придают им особого значения, но все-таки в своих мыслях они «держат» данные ценности. Они еще не стали мыслимыми, то есть мысль студентов еще не «бежит» за данными ценностями. Однако студенты понимают, какова роль времени в сохранении мира, ценность которого осознается ими в достаточно полной мере. Время и отечество не отчуждаемы друг от друга в нравственно-ценностной сфере их сознания.

Содержание ценностного отношения студентов фиксируется связями между временем и миром (без войн и национальных конфликтов), отечеством; миром и отечеством. Данные связи свидетельствуют, что выпускники отчетливо осознают свою сопричастность к отечеству. Студенты осознают, что время имеет «экзистенциальное значение» [М.С.Каган – 86, 76]. Им измеряется развитие общества, благоденствие отечества.

Наличие прямой связи между временем и миром подтверждает, что ценность мира действительно является для студентов значимой. Они понимают, что только время способно устранить причины межнациональных конфликтов.

Наличие прямой связи между временем и отечеством становится отправной точкой для финансово-экономической деятельности студентов. Образование расширяет их возможности в овладении опытом и совершенствовании опыта этой деятельности. Современные реалии общества таковы, что благодаря наличию связи между временем и отечеством многие проблемы, в том числе и в финансово-экономической сфере, будут конструктивно решаться человеком.

Итак, студенты осуществили выбор в пользу образования и человека. Им свойственна рефлексивность, благодаря которой они становятся способными «уразуметь, каким образом в своем существовании люди в состоянии себя ограничивать, определять» [М.Б.Туровский – 180, 49]. Способность «ограничивать» себя в финансово-экономической сфере сопряжена с честностью, справедливостью и т.д.

Мы полагаем, что в экспериментальной работе в основном правильно были выбраны методы организации и руководства познавательной, ценностно-ориентационной деятельностью студентов. Это утверждение основывается на полученном нами эмпирическом знании, качественный анализ которого показывает, что образование и человек, включенные в контекст «общительной связи» (В.В.Сильвестров) с другими, занимают доминирующее положение в системе их ценностных ориентаций.

Те противоречия, с которыми сталкивались студенты, вынуждали их осуществлять моральный выбор, критерием которого является установленная доминирующая система ценностей как осознанных смыслов жизни. В структуре ценностей как значений и смыслов существуют связи между временем и миром (без войн и национальных конфликтов), отечеством; миром и отечеством.

Мы полагаем, что эти связи являются тем всеобщим, в котором осуществляется движение смыслов, постижение которых студентами раскрывает их ориентации на финансово-экономическую деятельность.

Становление таких смыслов жизни и финансово-экономической деятельности стало возможным и благодаря тому, что мы развивали у студентов способность к рефлексии, которая стала

имманентной для их развития, для становления у них ценностно-го отношения к образованию, человеку, миру.

Исследованием установлено, что реализация ценностного, ценностно-ориентационного и контекстного подходов к формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов позволяет организовывать их познавательную, ценностно-ориентационную деятельность в создаваемом ориентационном поле, ставшим основой для включения студентов в контекст финансово-экономической деятельности, придает этой деятельности и взаимодействию с другими ее субъектами такую смысловую направленность, которая позволяет (позволит) им соразмерять заботу о личном благе с наличием у другого такого же блага, заключенного и в его личной собственности (третий ранг), посягательство на которую связано с нарушением законности.

Связи между ценностями, которые регулируют и направляют движение смыслов в нравственно-ценностной сфере сознания студентов, определяют в конечном счете их жизненную философию, их жизненные ориентиры. Эти осознаваемые смыслы раскрывают конструктивность их взаимодействия с миром и с людьми. Такие связи студентов с социумом и с людьми позволяют им выходить за рамки социально-финансовой сферы, а осмысление противоречий, с которыми сталкивается рефлектирующий выпускник, становится основой его нравственного развития.

Определение плоскости отношений между ценностями будет неполным, если не будут проанализированы обратные связи. Они обнаружены между: 1) временем и человеком, культурой ($Rx1x10 = -0,271$, $Rx1x6 = -0,253$); 2) знаниями и миром (без войн и национальных конфликтов) ($Rx2x5 = -0,264$); 3) космосом и культурой, отечеством ($Rx3x6 = -0,325$, $Rx3x7 = -0,259$); 4) личной собственностью и отечеством, миром (без войн и национальных конфликтов) ($Rx4x7 = -0,527$, $Rx4x5 = -0,423$); 5) миром и трудом, семьей ($Rx5x9 = -0,345$, $Rx5x8 = -0,287$); 6) отечеством и человеком ($Rx7x10 = -0,309$); 7) семьей и человеком ($Rx8x10 = -0,281$) и др.

Ранее были иные связи, а именно связи между: 1) временем и личной собственностью ($Rx1x4 = -0,419$); 2) знаниями и человеком ($Rx2x10 = -0,250$); 3) средой обитания и семьей, человеком, отечеством ($Rx3x8 = -0,438$, $Rx3x10 = -0,405$, $Rx3x7 = -0,305$);

4) личной собственностью и отечеством, трудом ($R_{x4x7} = -0,322$, $R_{x4x9} = -0,311$); 5) миром и человеком ($R_{x5x10} = -0,353$); 6) культурой и семьей, человеком, отечеством ($R_{x6x8} = -0,426$, $R_{x6x10} = -0,293$, $R_{x6x7} = -0,246$) и др.

Сравнение полученного эмпирического знания о связях между ценностями до и после экспериментальной работы показывает, что сохранилась лишь одна обратная связь. Такой обратной связью является связь между личной собственностью и отечеством. Сохраняется тенденция неверия тому, что в нашем отечестве можно иметь (обладать) собственность. Дефолт, о котором субъекты финансово-экономической деятельности знают изнутри, сохранился в их памяти. Они знают не понаслышке о попытках пересмотреть итоги приватизации.

Обратная связь между личной собственностью и отечеством становится понятной, если мы осмысливаем ее в контексте социальных преобразований. Данные преобразования, длящиеся не первый год, не позволили большинству людей обрести собственность.

Наличие обратной связи между временем и человеком, культурой подтверждает полученные данные, согласно которым ценность времени занимает последний ранг. Студенты еще не пришли к полному осознанию того, что время, обладающее «экзистенциальным значением», должно быть связано с ценностями «человек», «культура». Мы полагаем, что наличие такой обратной связи является следствием затянувшихся социальных преобразований, которые никак не влияют на осознании студентами роли культуры в жизнедеятельности в целом. Что касается обратной связи между временем и человеком, то ее содержание становится понятным, если учитывать, что ценность «человек» имеет второй ранг, а ценность «время» последний, десятый ранг.

Мы полагаем, что данное противоречие будет разрешаться, поскольку студенты осознают значение человека в мире, его познавательные возможности, благодаря которым становится возможным преобразование социальной действительности, где действуют не только экономические законы, но и нравственные. Ценности становятся способом консолидации людей вокруг опыта целесообразной деятельности по преобразованию общества, в

том числе и с помощью финансово-экономической деятельности, в которой значение имеют нравственные отношения, а не только экономические.

Аналогичным образом, то есть в контексте социальных и экономических преобразований, интерпретируются и другие обратные связи. Так, обратная связь между знаниями и миром, на первый взгляд, нелогична, ибо обе ценности являются доминирующими в иерархии ценностей. Однако если подходить с точки зрения востребованности нашим государством образованных людей, то все встает на свои места. Мы имеем в виду попытки осуществить определенные преобразования в образовании, которые не одобряются людьми. Как результат, обратная связь между знанием и миром, ибо неудачные попытки модернизации образования не консолидируют общество.

Определение иерархии ценностей дает нам представление о значении для студентов конкретной ценности в их жизнедеятельности, в их отношениях к миру, к людям и к себе в целом и к финансово-экономической деятельности в частности. Последнее объясняется тем, что ценности являются ориентирами деятельности и взаимодействия студентов с миром и с людьми, некоторые из которых будут и субъектами совместной деятельности в финансово-экономической сфере. Выявление с помощью корреляционного анализа тесноты связи, плоскости отношений между ценностями дает нам знание о том, как соотносятся между собой ценности в нравственно-ценностной сфере сознания.

Студент выражает отношение к миру и к людям. В качестве субъекта отношений (ценностных отношений) он ставит себя в центр взаимодействия с миром и с людьми. С этой точки зрения интерес представляет выявление ценностных отношений студентов к жизни, к людям, к самим себе.

Обратимся к полученному эмпирическому знанию (Приложение 3, таблица 1) и выявим положительную, отрицательную или не выявляющуюся тенденцию в ценностных отношениях студентов к миру, к людям и к себе, которая (тенденция) дает нам представление об особенностях таких отношений студентов.

Исследованием установлено, что в иерархии ценностных отношений студентов к миру наиболее положительные тенденции

выстроились следующим образом (в скобках указываются результаты констатирующего этапа эксперимента): 98% (100%) студентов свойственно эгоцентрическое отношение, 97% (96%) студентов оптимистически настроены, 91% (68%) студентов считают необходимым соблюдать законы, 83% (75%) выпускников колледжа осознают значимость труда, 82% (78%) осознают значение образования в жизни, 72% (64%) студентов хорошо относятся к людям, 70% (71%) студентов характеризует духовное отношение к жизни, 70% (71%) выпускников придают значение дружбе.

Сравнение результатов, полученных по окончании формирующего этапа экспериментальной работы, с данными констатирующего ее этапа показывает, что в ценностных отношениях студентов к миру произошли определенные изменения.

Наиболее важным результатом формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов нам представляются эмпирические доказательства, относящиеся к пониманию студентами важности соблюдения законов (91%) (ранее было лишь 68%). На 8% увеличилось количество студентов, доброжелательно (хорошо) относящихся к людям.

Особо следует отметить такие изменения в ценностных отношениях студентов, как самоопределение в жизни, стремление к достижению успехов. Данные тенденции, хотя и не являются доминирующими, показывают, что студенты придают большее, чем ранее, значение определению своей жизненной, профессиональной позиции, достижению успеха в жизни, в труде. Данное утверждение основано и на том, что 82% студентов придают значение труду, а в целом оптимистическое отношение студентов к жизни (97%) подтверждает изменения, произошедшие в данных положительных тенденциях.

Исследованием установлено, что на 12% увеличилось количество студентов, придающих значение материальному благополучию, и на 10% уменьшилось количество студентов, для которых материальное благополучие не имеет особого значения. На первый взгляд, начинает возобладать отрицательная тенденция, поскольку, как следует из используемой методики такие позиции, как «хорошо живется, у кого денежка ведется» и «когда деньги вижу, души своей не слышу», являются отрицательными тенден-

циями, характеризующими ценностное отношение к материальному благополучию. Мы полагаем, что наличие денег никак не может быть отрицательной тенденцией, если исходить из того, для чего они нужны. Беседы со студентами показывают, что для большинства из них деньги, а также успех в жизни, определение своей жизненной позиции являются не столько целью жизни, сколько средством, необходимым для достойной жизни. Деньги, успех – все это необходимо, чтобы жить для себя. Жизнь для себя – это и есть один из аспектов счастья.

Мы полагаем, что изменения, произошедшие в отношениях студентов к жизни с точки зрения счастливой, хорошей жизни (количество таких студентов увеличилось на 31%), являются и следствием изменения их отношений к материальному благополучию, к труду, к достижению успеха. В этой связи следует отметить, что студенты понимают, что счастье несет в себе и определенные сложности в том плане, что человек, «привыкший к счастью нравственно мельчает» [55, 363]. Суть этой тривиальной истины, как отмечает Н.Гартман, заключается в том, что «близость и осязаемость данного изобилия благ вытесняют более высокие ценности из поля зрения ценностного взгляда» [55, 363].

Что касается духовного отношения к жизни, понимания студентами значения образования, труда, то в данных тенденциях особых изменений не произошло. Доминирующее положение данных тенденций в ценностном отношении студентов к миру, к людям и к себе подтверждает результаты, полученные при изучении системы ценностей, в структуре которых такие ценности, как ценности «образование», «человек», являются доминирующими ориентирами жизнедеятельности.

Духовное отношение к миру, к людям и к себе является и результатом познания этого мира, людей, человека, себя, своего внутреннего мира и внутреннего мира другого. Следует отметить, что, несмотря на то, что для студентов в целом характерно духовное отношение к жизни, у 23% из них такое отношение не выявляется.

Отметим, что если ранее они связывали счастье только с благополучием, являвшимся целью жизни, то в момент окончания колледжа, благополучие для них является (становится) средством,

необходимо для достижения успеха в жизни и в труде. Можно полагать, что студенты уже начинают действовать в своих интересах, для них важной становится жизнь. Они, говоря словами Э.Фромма, могут «превратить свои возможности в действительность только путем реализации своей индивидуальности» [186, 33].

Превращение возможного в действительное становится для многих из них реальным фактом. Исследованием установлено увеличение количества студентов, для которых важным становится самоопределение в жизни и достижение успеха в жизни (на 23% и 24% соответственно). Если в момент поступления в колледж 68% студентов полагали, что жизнь сложна и трудна, то по окончании колледжа количество таких студентов уменьшилось на 28%. Мы объясняем этот факт тем, что их стремления стали воплощаться.

Дальнейший анализ полученного эмпирического знания показывает, что эгоцентрическое отношение (98%) по-прежнему доминирует в отношениях студентов к людям. Ранее мы отмечали, что такое ценностное отношение студентов к жизни, к людям и к себе входит в противоречие с их представлениями о счастье, которое они связывали с благополучием как целью. Налицо было рассогласование между «хочу жить» и «живу» (между должным и сущим). Сохранилось данное противоречие? И да, и нет. С одной стороны, данное противоречие сохраняется, поскольку эгоцентризм отражает стремление к благополучию. С другой стороны, данное противоречие разрешается, благодаря переходу возможного в действительное, о котором речь шла выше. Этот переход становится возможным, подчеркнем еще раз, благодаря тому, что благополучие становится средством достижения целей, а не просто целью жизни. Большинство студентов осуществили выбор между «хочу жить» и «живу». «Живу» – значит самореализуюсь, самоопределяюсь. Действия и поступки, совершаемые студентами «здесь и сейчас», подвергаются рефлексии, а потому они (действия и поступки) совершаются также «там и тогда». Выбор студентами первого морального шага – это выбор добродетели под контролем совести (этический принцип диктата совести, этический принцип поступка «здесь и сейчас» и «там и тогда»). Первый моральный шаг студентов находит свою определенность в их

хорошем отношении к людям (72%). Этот первый шаг совершается ими под знаком «золотого правила нравственности», ибо, как установлено исследованием, 61% стремятся «хотеть себе добра и не делать никому зла». Мы полагаем, что желание делать добро и не делать при этом зла никому, можно интерпретировать в качестве одного из вариаций золотого правила нравственности.

Мы полагаем, что такой аспект паритетного отношения, как «когда хочешь себе добра, то никому не делай зла», не может быть интерпретирован как отрицательная тенденция. Что касается такого аспекта паритетного отношения студентов к людям, как «делай людям добро, да себе без беды», то и в этой части паритетное отношение не может быть в полной мере отрицательной тенденцией в отношениях к людям. Данный аспект паритетного отношения отражает индивидуалистические устремления, которые, естественно, необходимы и важны, которые нельзя считать обязательно эгоистическими. Суть противоречия в этой части паритетного отношения заключается в отсутствии другого, который может (должен) стать своим-другим, а не в индивидуалистических, скажем даже, личных устремлениях. В этом противоречии, с нашей точки зрения, и заключается парадокс морального выбора. Мораль предписывает делать людям добро и запрещает делать зло. Однако «делать добро только себе без беды» означает, что человек может пройти мимо зла. Проходить или не проходить мимо зла – это, естественно, дело конкретного человека. Он осуществляет выбор, а никто другой.

Мы полагаем, что противоречие, заключенное в этой части паритетного отношения, будет иметь тенденцию к разрешению, потому что никто из выпускников не предрасположен жить по принципу «моя хата с краю, я ничего не знаю», что означает их способность содействовать реализации интересов другого.

Полученное эмпирическое знание об отношении студентов к образованию (82%) и к труду (83%) подтверждает значение образования в их жизни (ценность образования имеет первый ранг). Выше было сделано предположение о том, что противоречие между отношением к труду и значением (ценность) труда в жизни студента будет разрешаться. Данное противоречие, действительно, разрешается студентами, потому что, во-первых, на 8% увели-

чилось количество студентов, придающих значение труду. Вторых, на 10% уменьшилось количество студентов, у которых не выявлялась ни положительная, ни отрицательная к труду тенденция. В-третьих, ценность труда в иерархии ценностей стала занимать более высокий ранг, чем ранее.

Особо следует отметить, что поставленная нами задача формирования у студентов финансово-экономического колледжа смысла ценностно-правового долженствования, или двойной мотивации финансово-экономической деятельности, суть которой (мотивации) заключается в единстве аксиологического и деонтологического, ценностного и нормативного, была в определенной мере решена. Так, исследованием установлено увеличение на 23% количества студентов, признающих необходимость и важность соблюдения законов, что для финансово-экономической деятельности имеет непреходящее значение. Решение данной задачи стало возможным благодаря реализации принципов реальности, дурного прецедента, диктата совести и взаимопонимания в процессе решения студентами этических ситуаций, «помещаемых» нами в контекст финансово-экономической деятельности. Студенты «увидели» ценность действующего права, его ценностно-правовые аспекты, в которых аксиологическое и деонтологическое сопрягаются. Они приходят к осознанию, что закон должен быть ориентирован на воплощение и осуществление требований права.

Сравним полученное в контрольной группе эмпирическое знание (Приложение 7) с результатами из экспериментальной группы. Мы представляем наиболее, с нашей точки зрения, показательные результаты, которые свидетельствуют о результативности экспериментальной работы в направлении формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов. Обращает на себя внимание следующий факт: несмотря на то, что студентам из контрольной группы в целом свойственно духовное отношение (65%), оптимистическое отношение к жизни (97%), далеко не все выпускники из этой группы самоопределились в жизни (лишь 51%), стремятся к достижениям в жизни (45%). Понимая значение учения в жизни, студенты из контрольной группы тем не менее в меньшей степени, чем выпускники из экспериментальной группы,

ориентированы на соблюдение законов (74%). Исследованием также установлено, что студенты из контрольной группы в меньшей мере, чем выпускники из экспериментальной группы, понимают значение труда в жизни и в деятельности. Главное же заключается в том, что лишь 64% студентов свойственно хорошее отношение к людям. В экспериментальной группе таких студентов выявлено на 8% больше. Отметим также, что практически по всем видам отношений количество студентов, у которых не выявляется ни положительная, ни отрицательная тенденции в контрольной группе больше, чем в экспериментальной.

Обратимся к результатам, полученным при изучении представлений студентов о категориях этики, понятиях морали как образующих содержания нравственно-ценностной сферы их сознания (Приложение 1, вопрос 3).

Исследованием установлено (Приложение 4), что наибольшее значение для студентов как будущих субъектов финансово-экономической деятельности имеет достоинство (2,99 – среднее значение). Другие ценности (моральные понятия) в нравственно-ценностной сфере их сознания выстроились следующим образом: 2) совесть (3,37); 3) ответственность (3,98); 4) справедливость (4,39); 5) польза (4,88); 6) честность (5,41); 7; долг (5,72); 8) свобода (6,08); 9) правда (6,53); 10) честь (7,14).

На констатирующем этапе экспериментальной работы (Приложение 4) иерархия представлений студентов о моральных понятиях была иной, а именно: 1) свобода (2,57); 2) польза (3,34); 3) долг (3,74); 4) достоинство (4,08); 5) совесть (4,98); 6) справедливость (5,25); 7) ответственность (6,12); 8) честь (6,77); 9) честность (6,92); 10) правда (7,24).

В контрольной группе получены следующие результаты (Приложение 8, таблица 1): свобода (3,24) (ранее был четвертый ранг – 4,02); 2) польза (3,39) (первый ранг – 2,99); 3) честность (4,31) (второй ранг – 3,27); 4) достоинство (4,83) (третий ранг – 3,91); 5) совесть (4,93) (седьмой ранг – 5,36); 6) ответственность (5,09) (пятый ранг – 4,62); 7) долг (5,94) (шестой ранг – 5,04); 8) справедливость (6,12) (девятый ранг – 6,81); 9) честь (6,67) (десятый ранг – 7,28); 10) правда (7,17) (восьмой ранг – 6,37).

Использование метода категориальных оппозиций В.Н.Сагатовского [153, 72] при изучении моральных ориентиров, в качестве которых выступают такие ценности, как свобода и ответственность, долг и совесть, честь и достоинство, показывает, что между ними, во-первых, увеличилось «расстояние». Во-вторых, они «поменялись» местами. Так, если ранее свобода и ответственность имели первый и седьмой ранги соответственно, то после формирующего этапа экспериментальной работы они стали занимать восьмой и третий ранги соответственно. Аналогичным образом дело обстоит и с такой парой, как долг и совесть. Совесть с пятого ранга переместилась на второй ранг, а долг – с третьего ранга на седьмой. Что касается такой пары моральных понятий, как достоинство и честь, достоинство с четвертого ранга переместилось на первый, а честь – с восьмого на десятый.

В контрольной группе, напротив, свобода переместилась с четвертого ранга на первый ранг. Если свобода и ответственность в момент поступления студентов в колледж были все-таки связаны как парные категории (четвертый и пятый ранги соответственно), то по окончании колледжа данные ориентиры жизнедеятельности «находятся» на значительном расстоянии друг от друга (первый и шестой ранги соответственно). Отметим, что если совесть и долг «находятся» недалеко друг от друга (пятый и седьмой ранги), то они не занимают доминирующего положения в иерархии ценностей (понятия морали).

Налицо противоречия в нравственно-ценностной сфере сознания студентов из экспериментальной группы, разрешение которых должно вывести их на новый уровень нравственного развития. Возможно ли разрешение данных противоречий? Мы полагаем, что возможно.

Так, совесть, если она, действительно, сверяет правильность или ложность мыслей, действий и поступков студентов, в принципе стоит в оппозиции к долгу, который сопрягается с ответственностью (ответственность есть соответствие деятельности долгу, выполняемым субъектом финансово-экономической деятельности обязанностям). Суть оппозиции совести к долгу заключается в том, что она «сверяет» правильность, в том числе и с точки зрения закона, исполнения выпускником колледжа как будущим

субъектом финансово-экономической деятельности обязанностей, связанных с этой деятельностью. Мы имеем дело не с чем иным, как с «диктатом» совести, суть которого можно интерпретировать следующим образом: кто-то невидимый, но присутствующий, наблюдает за студентом. «Термин совесть, – пишет В.А.Разин, – происходит этимологически от понятия “со-видения”, то есть наблюдения за поведением кем-то невидимо, но ощутимо присутствующим» [150, 437]. Совесть как «внутренний барометр» позволяет студенту осознать себя через взгляд со стороны. Такой взгляд со стороны может быть «брошен» как индивидуальным, так и совокупным субъектом финансово-экономической деятельности, для которых ценностно-правовое должностное поведение не только имеет значение (ценность), но и признается как реальное в этой сфере. (Единство этических принципов реальности и «диктата» совести.) Совесть как внутренний личностный механизм «сверяет», насколько выполняемые обязанности соответствуют нормам и морали, и права.

Совесть, если она «не спит», ориентирует на справедливое отношение студента к другим субъектам финансово-экономической деятельности, на честное выполнение взятых на себя обязательств, что обеспечивает координацию совместной деятельности и преодоление дурного прецедента.

Диктат совести не дает также усугубляться противоречию между свободой и ответственностью, поскольку, с одной стороны, совесть представляет студентам возможность быть реально свободными, отвечать по крайней мере перед собой и за себя. (В контрольной группе о диктате совести речь в полном объеме идти не может, поскольку она «спит» у определенной части студентов.)

Наши беседы со студентами из экспериментальной группы, наблюдения за ними в период обучения в колледже показывают, что они начинают осознавать, что человек ответственен перед самим собой и за самого себя. Мы не можем говорить аналогичным образом о студентах из контрольной группы (ответственность занимает лишь шестой ранг). Результаты наблюдений и бесед подтверждаются данными, полученными при изучении представлений студентов о моральных понятиях как ориентирах деятельности. Мы имеем в виду, что ответственность переместилась

с седьмого ранга на четвертый ранг. Отметим, что раньше мы вели также речь о противоречии между свободой и ответственностью в том плане, что свобода имела первый ранг, а ответственность седьмой. По окончании экспериментальной работы также можно вести речь о противоречии (свобода стала занимать восьмой ранг, а ответственность – третий) в смысле «перемены» мест.

Мы полагаем, что противоречие между свободой и ответственностью будет разрешаться студентами, потому что их знания об ответственности доминируют над представлениями о свободе, которая, представляя собой сознательный выбор из ряда возможных вариантов действий и поступков, ориентирует их на ценности образования, человека и собственности. Ориентация на человека есть скорее «свобода для...», чем «свобода от...». Последнее утверждение основывается на том, что ориентированность студентов на соблюдение законов (91%) оборачивается подотчетностью другим (один их аспектов ответственности).

Наши беседы и наблюдения показывают, что реальное исполнение студентами своих обязанностей (долг) в период производственной практики и стажировки в организациях финансово-экономической сферы осуществляется под знаком соблюдения прав других, недопущения несправедливости в отношении других. Результаты наших наблюдений и бесед подтверждаются данными, полученными в процессе изучения представлений студентов о моральных ориентирах (в качестве которых выступают и понятия морали) деятельности и взаимодействия. Согласно этим данным, справедливость является одним из ведущих нравственных ориентиров деятельности студентов (четвертый ранг).

Мы склонны утверждать, что справедливость становится условием соблюдения законов, ибо, как отмечает Н.Гартман, справедливость есть направленная на исполнение обязанностей нравственная тенденция, она является как бы первой среди ценностей добродетели, а законность есть минимум моральности, который предшествует всякой развернутой нравственности [55, 405].

Справедливость, требующая уважать права другого человека, не посягать на чужую личность и ее собственность (которая как ценность переместилась с пятого ранга на третий), сопрягается с честностью (шестой ранг), с верностью принятым на себя обяза-

тельствам перед людьми и перед собой. Как видим, честность и верность соотносятся с ответственностью и, «участвуя» в моральном выборе, способствуют разрешению противоречия между свободой и ответственностью. Выбор всегда создает новую реальность, новые отношения, которых не было до выбора. Эти отношения могут отвечать, а могут и не отвечать интересам людей. В ситуации выбора и возникает ответственность, которая, как это установлено исследованием, является доминирующим нравственным ориентиром. Мы полагаем, что ответственность как доминирующий нравственный ориентир начинает сопрягаться с ценностно-правовым долженствованием, поскольку студенты ориентированы на соблюдение законов. «Ответственность, – пишет А.В.Разин, – может быть фиксирована различными способами, например, посредством формального определения прав и обязанностей в праве, что приобретает форму ответственности перед законом, ответственности за неисполнение своих обязанностей» [150, 475].

Итак, проведенная нами экспериментальная работа по формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов показывает, что задачи, связанные с развитием у них духовного отношения к жизни, ценностных отношений к знанию, к труду, с их ориентацией на соблюдение законов, с упрочиванием представлений студентов о справедливости, с развитием ответственности, которая соответствует долгу как совокупности обязанностей субъекта финансово-экономической деятельности, в целом решены.

В период обучения студентов в колледже в целом и в период производственной практики и стажировки не выявлены случаи посягательства на собственность другого, нанесения материального ущерба своей деятельностью, нарушения соглашения или использования данного соглашения в силу профессионального статуса в свою пользу. Духовное в целом отношение к жизни, хорошее отношение к людям и к себе, оптимистический настрой, базирующиеся на ценностях образования и человека, – все это свидетельствует о результативности экспериментальной работы по формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов колледжа.

Заключение

Проблема формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов финансово-экономического колледжа – важная социально-педагогическая проблема. Ее решение связано с приобщением студентов к ценностям, которые, будучи осмысленными и осознанными ими, становятся ориентирами взаимодействия с субъектами финансово-экономической деятельности и с людьми. Справедливость, ответственность, честность и др., приобретая смысл лишь во взаимодействии с другим, основанном (взаимодействие) на признании и принятии другого как своего-другого, удерживают субъекта финансово-экономической деятельности от причинения другому вреда, требуют уважать его права, не посягать на чужую личность и ее собственность, не наносить материального ущерба своей деятельностью, не нарушать соглашения, не использовать данное соглашение в силу должности в свою пользу.

Осмысление проблемы потребовало выявить подходы к изучению понятия «нравственно-ценностная сфера сознания» студента и определить его содержание. Такими подходами являются этический, психологический и педагогический подходы в их единстве и взаимодополнительности. Суть этического подхода к изучению нравственно-ценностной сферы сознания студентов заключается в том, что этика исследует (описывает как должные) отношения человека к человеку, пространство отношений между людьми, которое есть пространство морали, являющейся объектом изучения этической науки. Суть психологического подхода, связь которого с этическим становится возможной благодаря вхождению психологии в этику через нахождение общего с ней предмета – отношение человека к человеку, заключается в том, что отношение человека к другому человеку изучается психологией в качестве конкретно-психологического факта. Педагогический подход в единстве с этическим и психологическим подходами позволяет определить содержание и способы формирования нравственно-ценностной сферы сознания, которая как «стержень личности объединяет людей в их движении к благу». Формирова-

ние нравственно-ценностной сферы сознания студентов, отражающей, преобразующей, регулирующей и оценивающей отношения, является приоритетом педагогической науки.

Раскрыто содержание понятия «нравственно-ценностная сфера сознания» студента. Образующими содержания нравственно-ценностной сферы сознания студента являются ценности: значения и смыслы как структурные единицы сознания в форме ценностей и этические категории и понятия морали (долг, совесть, справедливость и др.) как ценности. Этические категории и моральные понятия являются фактом нравственно-ценностной сферы сознания и, выступая в качестве моральных ориентиров, приобретают значение ценностей. Ценности, как и категории этики и понятия морали, отражают актуальное и потенциальное, сущее и должное.

В результате осмысления данных констатирующего этапа экспериментальной работы и современных реалий в сфере морали мы пришли к убеждению, что стратегия деятельности преподавателя финансово-экономического колледжа по формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов должна базироваться на реализации ценностного, ценностно-ориентационного и контекстного подходов в их единстве, взаимосвязи и взаимодополнительности.

Сущность ценностного подхода заключается в том, что он, будучи нацеленным на раскрытие смыслов значений (ценностей), позволяет соотносить их (ценности) как с явлениями социально-нравственной жизни общества», так и с нравственным контекстом финансово-экономической деятельности. Ценностно-ориентационный подход, сущность которого заключается во включении нравственных ориентиров в контекст финансово-экономической деятельности, в ориентации студентов на ценности, которая (ориентация) задает общее направление деятельности, указывает некую перспективную цель, дает общие ориентиры, дополняет ценностный подход в том плане, что посредством его возможно реально создавать такое «ориентационное поле», в котором содержится нравственный контекст финансово-экономической деятельности. Актуальные (и потенциальные) ориентиры не просто заключены в ориентационном поле, но находятся в контексте фи-

наново-экономической деятельности, содержание которого (контекста), будучи детерминированным и нравственными феноменами, пронизывающими деятельность, создается посредством контекстного обучения.

В исследовании обоснованы принципы формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов, определяющих методическую систему и проект педагогической деятельности (принцип ценностной ориентации, принцип субъектности, принцип рефлексивного ценностного целеполагания, принцип действия, поступка «здесь и сейчас» и «там и тогда», принцип реальности, принцип диктата совести, принцип взаимопонимания, принцип дурного прецедента), и дана педагогическая интерпретация этических принципов.

Экспериментальная работа, базировавшаяся на реализации специфического элемента содержания образования – системы ценностных отношений студентов к миру, к людям, к себе, к финансово-экономической деятельности и ее субъектам, на формировании способности студентов к моральному выбору и ценностному выбору, к оцениванию результатов деятельности и отношений с субъектами, в основном подтвердила гипотезу исследования. Согласно этой гипотезе, процесс формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов идет таким образом, что осваиваемые студентами ценности становятся нравственными ориентирами их жизненных исканий, их финансово-экономической деятельности.

Чтобы этот процесс шел успешно, необходимо создавать условия, позволяющие осваиваемым студентами ценностям и понятиям морали становиться критерием для оценки результатов деятельности и взаимодействий с миром, с людьми, с субъектами финансово-экономической деятельности.

В результате экспериментальной работы было определено, что процесс формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов, предполагающий развитие у них способности к моральному выбору, к оцениванию, становится эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

– приобщение студентов к ценностям дополняется формированием у них представлений о понятиях морали;

– формирование способности студентов к оценке результатов деятельности и взаимодействий с людьми по критерию ценности сочетается с развитием у них способности к выбору ценностей;

– осваиваемые студентами ценности используются ими для оценки результатов деятельности и взаимодействий с людьми;

– поиск студентами ценностных оснований финансово-экономической деятельности и взаимодействия с ее субъектами и с людьми осуществляется благодаря «информации – наведению на идею», «информации-обоснованию», «информации-размышлению», способствующих «рождению» в их мыслях идей, отражающих как реально существующие, так и обращенные к будущему проблемы;

– расширение содержания связей студентов с субъектами финансово-экономической деятельности и с людьми осуществляется за счет предъявляемых нравственных ориентиров, заключенных в финансово-экономической деятельности, в качестве которых выступают ценности и понятия морали;

– реальное отношение студентов к человеку становится основой для наделения смыслом содержания финансово-экономической деятельности в той ее части, в которой «работает» ценностное значение человека в целом и субъекта финансово-экономической деятельности в частности, а ценность другого становится ведущим нравственным ориентиром.

Исследованием установлено, что у студентов за годы их обучения в финансово-экономическом колледже произошли изменения в ценностных структурах, в ценностных отношениях, в представлениях о понятиях морали:

1) доминирующая направленность ценностных ориентаций достаточно четко фиксируется как человеко-культурно-ориентированная. Перемещение ценности «человек» с четвертого ранг на второй и ценности «культура» с десятого ранга на седьмой ранг свидетельствует, что в процессе духовно-практического освоения мира, осуществляемого на основе нравственно-ценностной его сферы, не только отражается действительность, но и конструируется новая. В этой новой действительности приоритетное место принадлежит человеку;

2) доминирующие положительные тенденции ценностных отношений студентов к миру, к людям, к себе, к финансово-экономической деятельности и ее субъектам раскрывают направленность выбора студентами первого морального шага – это выбор добродетели. Первый моральный шаг студентов находит свою определенность в их хорошем отношении к людям и совершается ими под знаком «золотого правила нравственности»;

3) факт того, что в иерархии представлений студентов о понятиях морали долг сопрягается с ответственностью, справедливость становится условием соблюдения законов, а диктат совести не дает усугубляться противоречию между свободой и ответственностью, – признак результативности экспериментальной работы по формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов финансово-экономического колледжа.

Библиография

1. А.Н.Леонтьев и современная психология (сборник статей памяти А.Н.Леонтьева). – М.: МГУ, 1983. – 288 с.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 337 с.
3. *Аверьянов А.И.* Системное познание мира: Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
4. *Агафонов А.Ю.* Основы смысловой теории сознания. – СПб.: Речь, 2003. – 296 с.
5. *Адушкин Г.Е.* Совесть – самоконтроль личности // Моральный выбор. – М.: МГУ, 1980. – С. 210-225.
6. *Акопов Г.В.* Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа. – Самара: СНЦ РАН – СамИКП. 2002. – 206 с.
7. *Алексашина И.Ю.* Тенденции гуманизации и гуманитаризации в научном и учебном познании в области естествознания // Гуманизация образования: Теория. Практика. – СПб., 1994. – С. 62-68.
8. *Алексина Т.А.* Прикладная этика. – М.: РУДН, 2004. – 210 с.
9. *Алехина И.* Имидж и этикет делового человека. – М.: Издательство ЭНН, Центр правовой защиты, 1996. – 112 с.
10. *Аллахвердов В.М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. – СПб.: Речь, 2003. – 368 с.
11. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. – Т. I. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
12. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 384 с.
13. *Ангелов С.* Марксистская этика как наука / Пер. с болгар. – М.: Прогресс, 1979. – 264 с.
14. *Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
15. *Анисимов С.Ф.* Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.

16. *Апресян Р.Г.* Золотое правило // Этика: старые новые проблемы. – М.: Гардарики, 1999. – С. 9-29.
17. *Арсеньев А.С.* Философские основания понимания личности. – М.: Академия, 2001. – 592 с.
18. АРТСЕГ Трактат о «ценности» // Трактаты о таинственных объектах / Науч. ред. С.Г.Чиликов. – Йошкар-Ола: АФИТ, 1999. – 222 с.
19. *Архангельский Д.М., Джафарли Т.* Этические категории // Предмет и система этики. – М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. – С. 152-178.
20. *Асмолов А.Г.* Психология личности. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
21. *Бакурадзе О.М.* Природа морального суждения. – Тбилиси, 1982. – 84 с.
22. *Бездухов В.П.* Вопросы теории взаимодействия этического и педагогического знания // *Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П.* Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СГПУ, 2002. – С. 98-109.
23. *Бездухов В.П.* Гуманистическая направленность учителя. – Самара; СПб.: СамГПУ, 1997. – 172 с.
24. *Бездухов В.П.* О ценностном подходе к отбору содержания нравственного воспитания // Интеграционные процессы в образовании взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, 1997. – С. 107-111.
25. *Бездухов В.П.* Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности будущего учителя. – Самара: СамГПИ, 1992. – 104 с.
26. *Бездухов В.П., Бездухов А.В.* Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя. – Самара: СГПУ, 2000. – 185 с.
27. *Бездухов В.П., Гусаров В.И.* Формирование гуманистических взглядов учащихся в деятельности классного руководителя. – Самара: СГПУ, 2000. – 163 с.
28. *Бердяев Н.А.* О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
29. *Бердяев Н.А.* Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – 480 с.

30. *Бережнова Е.В.* Прикладное исследование в педагогике: Монография. – М.; Волгоград: Перемена, 2003. – 164 с.

31. *Бим-Бад Б.Д.* Путь к спасению: педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня. – М.: РОУ, 1994. – 48 с.

32. *Блюмкин В.А.* Мир моральных ценностей. М.: Знание, 1981. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика». № 8).

33. *Бобнева М.И.* Социальные нормы как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 221-240.

34. *Бобнева М.И., Дорофеев Е.Д.* Изменение ценностных систем личности в период преобразования общества // Ценностное сознание личности в период преобразования общества. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – С. 32-46.

35. *Бодаев А.А.* Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.

36. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Проблемы формирования личности. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 135-172.

37. *Бондаревская Е.В.* Воспитание как возрождение человека культуры // Основные положения концепции воспитания в изменяющихся условиях. – Ростов-н/Д.: РГПИ, 1993. – 32 с.

38. *Бондаревская Е.В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.

39. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д.: Творческий цент «Учитель», 1999. – 560 с.

40. *Бондырева С.К.* Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 352 с.

41. *Бородай Ю.М.* Цена беспредельной свободы (Как возможен категорический императив) // Этика: новые старые проблемы. – М., 1999. – С. 30-52.

42. *Братусь Б.С.* Личностные смыслы по А.Н.Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н.Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – С. 284-298.

43. *Братусь Б.С.* Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). – М.: Знание, 1985. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика». № 3).

44. *Братусь Б.С.* Русская, советская, российская психология: Конспективное рассмотрение. – М.: Флинта, 2000. – С. 60.

45. *Братченко С.Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.

46. *Буева Л.П.* Человек, культура и образование в кризисном социуме // Философия образования. – М., 1996. – С. 76-90.

47. *Василенко В.А.* Мораль и общественная практика. – М.: МГУ, 1983. – 176 с.

48. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

49. *Вершинина Л.В.* Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя. – Самара: СГПУ, 2003. – 150 с.

50. *Вершинина Л.В.* Ценностное сознание студента (теоретический аспект, анализ). – М.: МПСИ, 2005. – 180 с.

51. Воспитательный процесс: изучение эффективности: Методические рекомендации / под ред. Е.Н.Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 128 с.

52. *Выжлецов В.П.* Аксиология культуры. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 152 с.

53. *Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. – Вып 2. – М.: Российский фонд фундаментальных исследований. – С. 16-45.

54. *Ганжин В.Т.* Моральная рефлексия и выбор // Моральный выбор. – М.: Мысль, 1980. – С. 172-194.

55. *Гартман Н.* Этика. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 707 с.

56. *Гегель* Энциклопедия философских наук: В 4 т. – Т. I. – Наука логики. – М.: Мысль, 1975. – 452 с.

57. *Георгиев Д.* Принцип единства исторического и логического в этическом познании // Предмет и система этики. – М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. – С. 226-246.

58. *Губин В.Д.* Основы философии. – М.: ТОН, 1999. – 278 с.

59. *Губин В.Д.* Примерная программа учебной дисциплины «Основы философии» для средних специальных учебных заведе-

ний (Базовый уровень). – М.: Издательский отдел ИПР СПО, 2002. – 15 с.

60. *Губин В.Д.* Философия. Элементарный курс. – М.: Гардарики, 2001. – 331 с.

61. Гуманистическая парадигма образования и воспитания (конец XIX – 90-е гг. XX вв.): Материалы конференции, посвященной 80-летию З.И.Равкина. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 1998. – 280 с.

62. *Гумницкий Г.М.* Нравственный поступок и его оценка. – М.: Знание, 1978. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика». № 10).

63. *Гусейнов А.А., Апресян Р.Г.* Этика: Учебник. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.

64. *Гырдев Д.* Актуальные проблемы общественного сознания. – М.: Прогресс, 1982. – 312 с.

65. *Дафт Р.Л.* Менеджмент. – СПб.: Питер, 2000. – 832 с.

66. Деловая активность: Учебное пособие для 14-19-летних / Под ред. Е.Я.Когана, Н.А.Шевыриной и др. – Самара: СГПУ, 1998. – 220 с.

67. *Добреньков В.И., Кравченко А.И.* Социология: Краткий курс. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 232 с.

68. *Дробницкий О.Г.* Мир оживших предметов. – М.: Политиздат, 1967. – 351 с.

69. *Дробницкий О.Г.* Нравственное сознание // Философская энциклопедия: В 4 т. – Т. IV. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – С. 592.

70. *Дробницкий О.Г.* Понятие морали. – М.: Наука, 1974. – 388 с.

71. *Жилинский С.Э.* Предпринимательское право. – М.: Норма, 2004. – 912 с.

72. *Журавлева Н.А.* Социально-психологическая типология ценностных ориентаций личности // Ценностное сознание личности в период преобразования общества. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – С. 47-59.

73. *Запесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.

74. *Зигерт В., Ланг Д.* Руководить без конфликтов. – М.: Экономика, 1990. – 335 с.

75. *Зинченко В.П.* Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15-36.

76. *Зинченко В.П.* Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. – Ч.1.: Живое знание. – Самара: СГПУ, 1998. – 296 с.

77. *Знаков В.В.* Научно-психологические и религиозно-философские подходы к изучению духовных ценностей понимающего субъекта // Ценностное сознание личности в период преобразования общества. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – С. 76-95.

78. *Знаков В.В.* Понимание в познании и общении. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 237 с.

79. *Золотухина-Аболина Е.В.* Современная этика. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2003. – 416 с.

80. *Зосимовский А.В.* Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. – М.: МГУ, 1981. – 343 с.

81. *Зотов Н.Д.* Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. – Томск: Издательство Томского университета, 1984. – 248 с.

82. *Зубко Н.М.* Экономическая теория. – Минск: НТЦ АПИ, 1999. – 192 с.

83. *Ильенкова С.Д., Кузнецов В.Н.* Основы менеджмента. – М.: МЭСИ, 1997. – 129 с.

84. *Кабушкин Н.И.* Основы менеджмента. – Минск: Экономпресс, 1997. – 284 с.

85. *Каган М.С.* Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.

86. *Каган М.С.* Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.

87. *Каган М.С.* Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

88. *Казакова Е.И.* Системно-ориентационный подход к развитию общеобразовательных школ // Современная развивающаяся школа. – СПб., 1997. – С. 28-38.

89. *Кант И.* Критика практического разума. – СПб.: Наука, 1995. – 528 с.

90. *Кирьякова А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург: ОГУ, 1996. – 190 с.

91. *Кобляков В.П.* Этическое сознание. – Л.: ЛГУ, 1979. – 222 с.
92. *Конев В.А.* Курс «Философия образования» (культурантропологический аспект). – Вып. 6. – Самара: СИПКРО, 1996. – 92 с.
93. Конституция Российской Федерации. – М.: Юридическая литература, 1993. – 64 с.
94. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики. – М.; Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.
95. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. – Самара: СГПИ, 1994. – 165 с.
96. *Крылова Н.Б.* Введение в круг культурологических проблем образования // Новые ценности образования. – Вып.4. – М.: Инноватор, 1996. – С. 132-152.
97. *Крылова Н.Б.* Культурная деятельность подростка: альтернативный подход // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 69-96.
98. *Крылова Н.Б.* Культурология образования // Новые ценности образования. – Вып.10. – М.: Инноватор, 2000. – 272 с.
99. *Крылова Н.Б.* Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования. – Вып. 2. – М.: Инноватор, 1995. – С. 67-103.
100. *Кулюткин Ю.Н.* От идеи к решению // Мышление учителя. – М.: Педагогика, 1990. – С. 40-54.
101. *Кулюткин Ю.Н.* Психологические особенности деятельности учителя // Мышление учителя. – М.: Педагогика, 1990. – С. 7-26.
102. *Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П.* Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СГПУ, 2002. – 400 с.
103. *Лавриненко В.Н.* Психология и этика делового общения. – М.: ЮНИТИ, 2003. – 415 с.
104. *Латина Т.С.* Проблемы индивидуальной нравственности // Мораль и этическая теория. – М., 1974. – С. 106-143.
105. *Леонов Н.И.* Психология делового общения. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 216 с.

106. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94-231.

107. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.

108. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А.А.Леонтьева, Д.А.Леонтьева. – М.: МГУ, 1994. – 228 с.

109. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.

110. *Леонтьев Д.А.* Самореализация и сущностные смыслы личности // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. – С. 156-176.

111. *Леонтьев Д.А.* Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н.Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – С. 299-331.

112. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

113. *Лихачев Б.Т.* Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. – Самара: СГУ, 1997. – 85 с.

114. Личность. Ценности. Изменяющийся мир / Под ред. Ю.Н.Кулюткина. – СПб.: ИОВ РАО, 1998. – 75 с.

115. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Сост. Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская. – СПб.: Институт образования взрослых; Тускарора, 1996. – 175 с.

116. *Локк Д.* Опыт о человеческом разумении // Сочинения: В 3 т. – Т. I. – М.: Мысль, 1985. – 621 с.

117. *Лэйси Х.* Свободна ли наука от ценностей? Ценности и научное понимание / Пер. с англ. Л.В.Сурковой, В.А.Яковлева, А.И.Панченко; Под ред. В.А.Яковлева. – М.: Логос, 2001. – 360 с.

118. *Максимов Л.В.* Этические парадоксы // Этика: старые новые проблемы. – М., 1999. – С. 73-90.

119. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании // Педагогика. – 2000. – N 7. – С. 36-41.

120. *Маркс К.* Личность и труд. – М.: Политиздат, 1965. – С. 17-18

121. *Маркс К., Энгельс Ф.* Из ранних произведений. – М.: Политиздат, 1955. – 738 с.

122. *Мелекесов Г.А.* Аксиологический потенциал личности будущего педагога: становление и развитие. – М.: МПГУ, 2002. – 288 с.

123. *Мишаткина Т.В.* Этика: Практикум. – Минск: ТетраСистемс, 2003. – 320 с.

124. *Момов В.* Человек, мораль, воспитание. – М.: Прогресс, 1975. – 168 с.

125. Моральный выбор / Под ред. А.И.Титаренко. – М.: МГУ, 1980. – 344 с.

126. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

127. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

128. *Никандров Н.Д.* Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3-10.

129. *Новикова Л.И.* Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 28-35.

130. *Новикова Л.И.* Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики // Известия РАО. – 1999. – № 2. – С. 23-29.

131. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Редактор-составитель Н.Б.Крылова. – М.: Российский фонд фундаментальных исследований, 1995. – 113 с.

132. О человеке. – Вып. 1. (Пространство и время, любовь и вера в его жизни). Сборник. – М.: Знание, 1991. – 64 с. – (Сер. «Философия и жизнь». № 12).

133. Основы права: Учебник для средних специальных учебных заведений / Под ред. З.Г.Крыловой. – М.: Высшая школа, 2001. – 319 с.

134. Основы социологии и политологии: Примерная программа (базовый уровень) / Сост. Н.А.Бондарева. – Тверь: УМЦ Банка России, 2002. – 23 с.

135. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.

136. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

137. *Петровский В.А.* Идея «Я=Мир» в развитии личности // Новые ценности образования. – Вып.3. – М.: Инноватор, 1995. – С. 27-37.

138. *Петровский В.А.* Субъектность: новая парадигма в образовании. // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 100-105.

139. Педагогика. Учебное пособие для студентов педвузов / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 638 с.

140. *Плетников Ю.К.* Место категории деятельности в теоретической системе исторического материализма // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – С. 83-97.

141. *Позднякова О.К.* Гуманистическая позиция студента – будущего учителя: теория и практика. – Самара: СГПУ, 2001. – 191 с.

142. Права человека: Учебник для вузов / Под ред. Е.А.Лукашевой. – М.: НОРМА-ИНФРА, 1999. – 573 с.

143. *Правдина О.В.* Ориентация учащихся на ценность образования. – Самара: СГПУ, 2001. – 166 с.

144. Прикладная этика / И.Л.Зеленкова, А.В. Барковская, О.Л.Соловьева; под общ. ред. И.Л.Зеленковой. – Минск: ТетраСистемс, 2002. – 208 с.

145. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) / Под ред. З.И.Равкина: В 2 т. – Т. I. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – 296 с.

146. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) / Под ред. З.И.Равкина: В 2 т. – Т. II. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – 377 с.

147. Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III-V симпозиумов. – М.: Ось-89, 2001. – 336 с.

148. *Пухова Т.И.* Становление ценностных представлений // Ценностное сознание личности в период преобразования общества. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – С. 16-30.

149. *Разин А.В.* Исторические тенденции развития морали и проблема ее обоснования // *Этика: новые старые проблемы.* – М.: Гардарики, 1999. – С. 53-72.

150. *Разин А.В.* *Этика.* Учебник для вузов. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.

151. *Румынина В.В.* Примерная программа учебной дисциплины «Основы права» для средних специальных учебных заведений (Базовый уровень). – М.: Издательский отдел ИПР СПО, 2002. – 17 с.

152. *Сагатовский В.Н.* Есть ли выход у человечества? – СПб.: Петрополис, 2000. – 148 с.

153. *Сагатовский В.Н.* Категориальный контекст деятельностного подхода // *Деятельность: Теории, методология, проблемы.* – М.: Политиздат, 1990. – С. 70-82.

154. *Сагатовский В.Н.* *Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения):* В 3 ч. – Ч. 3. – *Антропология.* – СПб.: Петрополис, 1999. – 288 с.

155. *Сагатовский В.Н.* *Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения):* В 3 ч. – Ч. 1. – *Введение: философия и жизнь.* – СПб.: СПбГУ, 1997. – 224 с.

156. *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности /* Под ред. В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

157. *Сартр Ж.-П.* *Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов.* – М.: Политиздат, 1990. – С. 319-344.

158. *Семенова И.И.* *История менеджмента.* – М.: ЮНИТИ-Дана, 1999. – 222 с.

159. *Сенько Ю.В.* *Гуманитарные основы педагогического образования.* – М.: Академия, 2000. – 240 с.

160. *Сильвестров В.В.* *Культура. Деятельность. Общение.* – М.: РОССПЭН, 1998. – 478 с.

161. *Сластенин В.А., Чижакова Г.И.* *Введение в педагогическую аксиологию.* – М.: Академия, 2003. – 192 с.

162. *Смоленцев Ю.М.* *Мораль и нравы: Диалектика взаимодействия.* – М.: МГУ, 1989. – 200 с.

163. *Смоленцев Ю.М.* *Проблемы гуманизма в марксистской этике.* – М.: Знание, 1984. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика». № 7).

164. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ Москва-Амстердам. – М.: Центр социологии образования, 1994. – 151 с.
165. Совершенствование процесса повышения квалификации педагогов-воспитателей: Методические рекомендации / Сост. Н.Н.Лобанова, М.Д.Махлин. – СПб.: НИИ ООВ РАО, 1988. – 72 с.
166. Современная философия. Словарь и хрестоматия. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1995. – 511 с.
167. *Соколов В.М.* Социология нравственного развития личности. – М.: Политиздат, 1986. – 240 с.
168. *Степанов Е.Н., Лузина Л.М.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: Сфера, 2002. – 160 с.
169. *Столович Л.Н.* Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии. – М.: Республика, 1994. – 464 с.
170. *Судаков А.К.* Абсолютная нравственность: этика автономии и безусловный закон. – М.: Эдиториал УРСС, 1988. – 240 с.
171. *Сухарев В.А.* Этика и психология делового человека. – М.: Издательско-торговый дом «Гранд», 1997. – 400 с.
172. *Сухобская Г.С.* Взрослый человек в современной образовательной среде // Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. – Т. III. – СПб.: ИОВ РАО. – С. 16-112.
173. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
174. *Теплов Б.М.* Избранные труды: В 2 т. – Т. I. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
175. Теория и практика продуктивного обучения / Сост. М.И.Башмаков. – М.: Народное образование, 2000. – 248 с.
176. *Титаренко А.И.* Сущность поступка и его место в структуре морального выбора // Моральный выбор. – М.: МГУ, 1980. – С. 97-137.
177. *Титаренко А.И.* Сущность, структура и функции морали // Марксистская этика. – М.: Политиздат, 1980. – С. 96-133.
178. *Титов В.А.* М. Мораль познающая. – М.: Знание, 1988. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика». № 6).

179. Трудовой Кодекс Российской Федерации. – М.: Проспект, 2002. – 192 с.
180. *Туровский М.Б.* Философские основания культурологии. – М.: РОССПЭН, 1997. – 440 с.
181. *Урбанаева И.С.* Основания этического знания и единая наука. – Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1988. – 200 с.
182. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. – Т. I. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
183. *Философский словарь* / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
184. *Фромм Э.* Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1995. – 256 с.
185. *Фромм Э.* Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
186. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 416 с.
187. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и особенности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
188. *Шеллинг Ф.* Философское исследование о сущности человеческой свободы и связанных с нею предметах // Сочинения: В 2 т. – Т. II – М.: Мысль, 1989. – С. 86-158.
189. *Швырев В.С.* Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – С. 9-20.
190. *Шишкин А.Ф., Шварцман К.А.* О некоторых философских проблемах этики // Предмет и система этики. – М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. – С. 92-131.
191. *Шрейдер Ю.А.* Этика. – М.: Текст, 1998. – 271 с.
192. *Щуркова Е.И.* Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.
193. *Щуркова Н.Е.* Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 78 с.
194. *Щуркова Н.Е.* Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
195. *Экономическая теория* / Под ред. И.П.Николаевой. – М.: ПРОСПЕКТ, 2000. – 448 с.

196. Этика: новые старые проблемы. – М.: Гардарики, 1999. – 256 с.
197. Этика: Учебное пособие / Под ред. Т.В.Мишаткиной, Я.С.Яскевича. – Минск: Новое знание, 2002. – 509 с.
198. Этика. Учебник / Под ред. А.А.Гусейнова и Е.Л.Дубко. – М.: Гардарики, 2002. – 496 с.
199. Этика: Энциклопедический словарь / Под ред. Р.Г.Апресяна, А.А.Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с.
200. Этическая мозаика: Опыт нетрадиционной интерпретации этики / Под ред. И.Л.Зеленковой. – Минск: ООО «Мэджик Бук», 2001. – 256 с.
201. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
202. Ядов В.А. Социологическое исследование. Методология, программы, методы. – Самара: СГУ, 1995. – 332 с.
203. Ярошевский М.Г. Категория отношения // Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М., 1998. – С. 204-209.

Приложение 1

Анкета студента

Уважаемый студент финансово-экономического колледжа!

Финансово-экономический колледж совместно с Самарским государственным педагогическим университетом работают над проблемой приобщения студентов к ценностям.

Ваши ответы помогут нам достичь цели исследования. Результаты данного опроса будут использованы в обобщенном виде, поэтому фамилию указывать не обязательно. Заранее благодарим Вас за участие в исследовании.

Инструкция к заполнению анкеты.

По ряду вопросов Вам предлагаются различные варианты ответа. Внимательно прочитайте их и отметьте вариант ответа, который соответствует Вашему мнению.

1. Что, по вашему мнению, представляет для Вас наибольшее значение в данный период вашей жизни? (поставьте на первое, второе, ... десятое место):

- время;
- знание (образование);
- космос и земля (среда обитания);
- личная собственность;
- мир (без войны и национальных конфликтов);
- национальная и планетарная культура с их религиями;
- отечество;
- семья;
- труд;
- человек;

2. Прочтите каждую пословицу и оцените степень согласия с ее содержанием по следующей шкале:

- 1 балл – согласен в очень незначительной степени;
- 2 балла – частично согласен;
- 3 балла – в общем согласен;
- 4 балла – почти полностью согласен;
- 5 баллов – совершенно согласен.

1. а) счастлив тот, у кого совесть спокойна;
б) стыд не дым, глаза не выест;
в) лучше жить бедняком, чем разбогатеть со грехом;
г) что за честь, коли нечего есть.
2. а) не хлебом единым жив человек;
б) живется, у кого денежка ведется;
в) не в деньгах счастье;
г) когда деньги вижу, души своей не слышу.
3. а) кому счастье служит, тот ни о чем не тужит;
б) где счастье плодится, там и зависть родится;
в) кто хорошо живет, тот долго живет;
г) жизнь прожить – не поле перейти.
4. а) бояться несчастья и счастья не видеть;
б) людское счастье, что вода в бредне;
в) деньги – дело наживное;
г) голым родился, гол и умру.
5. а) только тот не ошибается, кто ничего не делает;
б) береженого Бог бережет;
в) на Бога надейся, а сам не плошай;
г) не зная броду, не суйся в воду.
6. а) всяк сам своего счастья кузнец;
б) бьется как рыба об лед;
в) хочу – половина могу;
г) лбом стены не прошибешь.
7. а) добрая слава лучше богатства;
б) уши выше лба не растут;
в) как проживешь, так и прослывешь;
г) выше головы не прыгнешь.
8. а) мир не без добрых людей;
б) на наш век дураков хватит;
в) люди – всё, а деньги – сор;
г) деньгам все повинуются.
9. а) что в людях живет, то и нас не минет;
б) живу как живется, а не как люди хотят;
в) от народа отстать – жертвою стать;
г) никто мне не указ.
10. а) всякий за себя отвечает;
б) моя хата с краю, я ничего не знаю;

- в) своя рубашка ближе к телу;
- г) наше дело – сторона.
- 11. а) сам пропадай, а товарища выручай;
- б) делай людям добро, да себе без беды;
- в) жизнь дана на добрые дела;
- г) когда хочешь себе добра, то никому не делай зла.
- 12. а) не имей сто рублей, а имей сто друзей;
- б) на обеде все – соседи, а пришла беда, они прочь, как вода;
- в) доброе братство лучше богатства;
- г) черный день придет – приятели откажутся.
- 13. а) ученье – свет, неученье – тьма;
- б) много будешь знать, скоро состаришься;
- в) ученье лучше богатства;
- г) век живи, век учись, а дураком помрешь.
- 14. а) без труда нет добра;
- б) от трудов праведных не наживешь палат каменных;
- в) можно тому богату быть, кто от трудов мало спит;
- г) от работы не будешь богат, а скорее будешь горбат.
- 15. а) на что и законы писать, если их не исполнять;
- б) закон – паутина, шмель проскочит, муха увязнет;
- в) где тверд закон, там всяк умен;
- г) закон – что дышло, куда поворотишь, туда и вышло.

3. Что, по вашему мнению, представляет для Вас наибольшее значение во взаимодействии с субъектами финансово-экономической деятельности и людьми? (поставьте на первое, второе, ... десятое место):

- долг;
- достоинство;
- ответственность;
- правда;
- польза;
- свобода;
- совесть;
- справедливость;
- честность;
- честь.

Благодарим за сотрудничество!

Приложение 2

Таблица 1. Основные характеристики показателей (фундаментальные ценности высшего порядка, N = 100)

№ п/п	Ценности	X _i	Ранг
1	Время	6,18	6
2	Знание (образование)	3,36	2
3	Космос и Земля (среда обитания)	7,26	9
4	Личная собственность	5,24	5
5	Мир (без войн и национальных конфликтов)	4,42	3
6	Культура (национальная и планетарная с их религиями)	8,85	10
7	Отечество	6,98	8
8	Семья	1,78	1
9	Труд	6,45	7
10	Человек	4,46	4

Где: X_i – среднее значение i-го показателя.

Таблица 2. Матрица парных коэффициентов корреляции
(фундаментальные ценности высшего порядка, N = 100)

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10
X1	1	-0,082	-0,150	-0,419	-0,104	-0,012	-0,206	-0,191	-0,226	0,099
X2		1	0,106	-0,142	-0,163	-0,152	-0,086	0,051	0,076	-0,250
X3			1	0,027	0,004	0,297	-0,305	-0,438	-0,211	-0,405
X4				1	-0,180	-0,045	-0,322	0,091	-0,311	-0,114
X5					1	0,082	0,218	-0,049	-0,122	-0,353
X6						1	-0,246	-0,426	-0,124	-0,293
X7							1	0,102	0,008	-0,123
X8								1	0,022	0,102
X9									1	0,175
X10										1

Где: X1 – время; X2 – знание (образование); X3 – космос и Земля (среда обитания); X4 – личная ответственность; X5 – мир (без войн и национальных конфликтов); X6 – культура (национальная и планетарная с их религиями); X7 – отечество; X8 – семья; X9 – труд; X10 – человек.

Приложение 3

Таблица 1. Ценностные отношения студентов к миру,
 к людям и к себе (в %)

№ п\п	Положительная тенденция		Тенденция не выявлена		Отрицательная тенденция	
	I	II	I	II	I	II
1	Духовное отношение к жизни: а) счастлив тот, у кого совесть спокойна; в) лучше жить бедняком, чем разбогатеть со грехом.				Бездуховное отношение к жизни: б) стыд не дым, глаза не выест; г) что за честь, коли нечего есть.	
	71	70	18	23	11	7
2	Незначимость материального благополучия в жизни: а) не хлебом единым жив человек; в) не в деньгах счастье.				Материально благополучная жизнь: б) живется, у кого денежка ведется; г) когда деньги вижу, души своей не слышу.	
	75	65	4	2	21	33
3	Счастливая, хорошая жизнь: а) кому счастье служит, тот ни о чем не тужит; в) кто хорошо живет, тот долго живет.				Трудная, сложная жизнь: б) где счастье плодится, там и зависть родится; г) жизнь прожить – не поле перейти.	
	11	42	21	18	68	40

4	Оптимистическое отношение к жизни: а) бояться несчастья и счастья не видеть; в) деньги – дело наживное.			Пессимистическое отношение к жизни: б) людское счастье, что вода в бредне; г) голым родился, гол и умру.		
5	Решительное отношение к жизни: а) только тот не ошибается, кто ничего не делает; в) на Бога надейся, а сам не плошай.			Осторожное отношение к жизни: б) береженого Бог бережет; г) не зная броду, не суйся в воду.		
6	Самоопределение в жизни: а) всяк сам своего счастья кузнец; в) хочу – половина могу.			Отсутствие самоопределения в жизни: б) бьется как рыба об лед; г) лбом стены не прошибешь.		
7	Стремления к достижениям в жизни: а) добрая слава лучше богатства; в) как проживешь, так и прослывешь.			Отсутствие стремления к достижениям в жизни: б) уши выше лба не растут; г) выше головы не прыгнешь.		

НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА СОЗНАНИЯ СТУДЕНТА:
 ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ

8	Хорошее отношение к людям: а) мир не без добрых людей; в) люди – всё, а деньги – сор.			Плохое отношение к людям: б) на наш век дураков хватит; г) деньгам все повинуются.	
	64	72	14	7	22
9	Коллективистическое отношение к людям: а) что в людях живет, то и нас не минет; в) от народа отстать – жертвою стать.			Индивидуалистическое отношение к людям: б) живу как живется, а не как люди хотят; г) никто мне не указ.	
	39	40	14	19	47
10	Эгоцентрическое отношение к людям: а) всякий за себя отвечает; в) своя рубашка ближе к телу.			Эгоистическое отношение к людям: б) моя хата с краю, я ничего не знаю; г) наше дело – сторона.	
	100	98	0	2	0
11	Альтруистическое отношение к людям: а) сам пропадай, а товарища выручай; в) жизнь дана на добрые дела.			Паритетное отношение к людям: б) делай людям добро, да себе без беды; г) когда хочешь себе добра, то никому не делай зла.	
	39	33	11	6	50

12	Значимость дружбы: а) не имей сто рублей, а имей сто друзей; в) доброе братство лучше богатства.			Незначимость дружбы: б) на обеде все – соседи, а пришла беда, они прочь, как вода; г) черный день придет – приятели откажутся.	
	71	70	18	7	11
13	Значимость ученья: а) ученье – свет, неученье – тьма; в) ученье лучше богатства.			Незначимость ученья: б) много будешь знать, скоро состаришься; г) век живи, век учись, а дураком помрешь.	
	78	82	11	15	11
14	Значимость труда: а) без труда нет добра; в) можно тому богату быть, кто от трудов мало спит.			Незначимость труда: б) от трудов праведных не наживешь палат каменных; г) от работы не будешь богат, а скорее будешь горбат.	
	75	83	14	4	11
15	Значимость соблюдения законов: а) на что и законы писать, если их не исполнять; в) где тверд закон, там всяк умен.			Незначимость соблюдения законов: б) закон – паутина, шмель проскочит, муха увязнет; г) закон – что дышло, куда поворишь, туда и вышло.	
	68	91	14	3	18

Где: I – констатирующий этап (N = 100); II – контрольный этап (N = 100).

Приложение 4

Таблица 1. Характеристики показателей (моральные понятия)

№ п/п	Моральные понятия	I			II		
		X _i	xX _i	Ранг	X _i	xX _i	Ранг
1	Долг	3,74	3,291	3	5,72	2,987	7
2	Достоинство	4,08	2,947	4	2,99	1,987	1
3	Ответственность	6,12	2,682	7	3,98	2,789	3
4	Правда	7,24	3,890	10	6,53	3,012	9
5	Польза	3,34	2,462	2	4,88	2,359	5
6	Свобода	2,57	1,654	1	6,08	2,825	8
7	Совесть	4,98	2,127	5	3,37	2,248	2
8	Справедливость	5,25	2,243	6	4,39	2,461	4
9	Честность	6,92	2,943	9	5,41	2,394	6
10	Честь	6,77	2,924	8	7,14	3,564	10

Где: I – констатирующий этап (N = 100); II – контрольный этап (N = 100); X_i – среднее значение i-го показателя; xX_i – среднее квадратическое отклонение.

Приложение 5

Таблица 1. Основные характеристики показателей
(фундаментальные ценности высшего порядка, N = 100)

№ п/п	Ценности	X_i	Ранг
1	Время	8,98	10
2	Знание (образование)	1,89	1
3	Космос и Земля (среда обитания)	7,75	9
4	Личная собственность	4,87	3
5	Мир (без войн и национальных конфликтов)	4,97	4
6	Культура (национальная и планетарная с их религиями)	5,69	7
7	Отечество	7,25	8
8	Семья	5,11	5
9	Труд	5,41	6
10	Человек	3,03	2

Где: X_i – среднее значение i -го показателя.

Таблица 2. Матрица парных коэффициентов корреляции
(фундаментальные ценности высшего порядка, N = 100)

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10
X1	1	-0,159	-0,150	-0,085	0,268	-0,253	0,221	-0,08	-0,222	-0,271
X2		1	-0,025	-0,074	-0,264	0,090	-0,073	-0,003	-0,039	-0,103
X3			1	-0,052	0,044	-0,325	-0,259	-0,225	-0,180	0,135
X4				1	-0,423	-0,059	-0,527	0,058	-0,017	0,084
X5					1	-0,217	0,283	-0,287	-0,345	-0,010
X6						1	-0,073	-0,110	-0,041	-0,003
X7							1	0,019	-0,129	-0,309
X8								1	-0,179	-0,281
X9									1	-0,069
X10										1

Где: X1 – время; X2 – знание (образование); X3 – космос и Земля (среда обитания); X4 – личная собственность; X5 – мир (без войн и национальных конфликтов); X6 – культура (национальная и планетарная с их религиями); X7 – отечество; X8 – семья; X9 – труд; X10 – человек.

Приложение 6

Таблица 1. Основные характеристики показателей
(фундаментальные ценности высшего порядка)

№ п/п	Ценности	I		II	
		X _i	Ранг	X _i	Ранг
1	Время	6,93	8	5,87	5
2	Знание (образование)	3,39	2	3,56	2
3	Космос и Земля (среда обитания)	7,04	9	6,38	6
4	Личная собственность	5,78	6	6,41	7
5	Мир (без войн и национальных конфликтов)	4,12	3	2,98	1
6	Культура (национальная и планетарная с их религиями)	8,12	10	6,79	9
7	Отечество	4,76	4	7,52	10
8	Семья	3,12	1	3,96	3
9	Труд	6,69	7	6,61	8
10	Человек	5,45	5	4,46	4

Где: I – констатирующий этап (N = 100); II – контрольный этап (N = 100); X_i – среднее значение i-го показателя.

Приложение 7

Таблица 1. Ценностные отношения студентов к миру,
 к людям и к себе (в %)

№ п/п	Положительная тенденция		Тенденция не выявлена		Отрицательная тенденция	
	I	II	I	II	I	II
1	Духовное отношение к жизни: а) счастлив тот, у кого совесть спокойна; в) лучше жить бедняком, чем разбогатеть со грехом.				Бездуховное отношение к жизни: б) стыд не дым, глаза не выест; г) что за честь, коли нечего есть.	
	59	65	22	23	19	12
2	Незначимость материального благополучия в жизни: а) не хлебом единым жив человек; в) не в деньгах счастье.				Материально благополучная жизнь: б) живется, у кого денежка ведется; г) когда деньги вижу, души своей не слышу.	
	70	53	4	8	26	39
3	Счастливая, хорошая жизнь: а) кому счастье служит, тот ни о чем не тужит; в) кто хорошо живет, тот долго живет.				Трудная, сложная жизнь: б) где счастье плодится, там и зависть родится; г) жизнь прожить – не поле перейти.	
	27	34	29	16	44	50

4	Оптимистическое отношение к жизни: а) бояться несчастья и счастья не видеть; в) деньги – дело наживное.			Пессимистическое отношение к жизни: б) людское счастье, что вода в бредне; г) голым родился, гол и умру.	
	96	97	0	0	4 3
5	Решительное отношение к жизни: а) только тот не ошибается, кто ничего не делает; в) на Бога надейся, а сам не плошай.			Осторожное отношение к жизни: б) береженого Бог бережет; г) не зная броду, не суйся в воду.	
	49	59	23	18	28 23
6	Самоопределение в жизни: а) всяк сам своего счастья кузнец; в) хочу – половина могу.			Отсутствие самоопределения в жизни: б) бьется как рыба об лед; г) лбом стены не прошибешь.	
	48	51	29	22	23 27
7	Стремления к достижениям в жизни: а) добрая слава лучше богатства; в) как проживешь, так и прослывешь.			Отсутствие стремления к достижениям в жизни: б) уши выше лба не растут; г) выше головы не прыгнешь.	
	39	45	31	23	30 32

НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА СОЗНАНИЯ СТУДЕНТА:
ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ

8	Хорошее отношение к людям: а) мир не без добрых людей; в) люди – всё, а деньги – сор.			Плохое отношение к людям: б) на наш век дураков хватит; г) деньгам все повинуются.	
	59	64	10	12	31
9	Коллективистические отношение к людям: а) что в людях живет, то и нас не минет; в) от народа отстать – жертвою стать.			Индивидуалистическое отношение к людям: б) живу как живется, а не как люди хотят; г) никто мне не указ.	
	51	49	18	8	31
10	Эгоцентрическое отношение к людям: а) всякий за себя отвечает; в) своя рубашка ближе к телу.			Эгоистическое отношение к людям: б) моя хата с краю, я ничего не знаю; г) наше дело – сторона.	
	100	98	0	0	0
11	Альтруистическое отношение к людям: а) сам пропадай, а товарища выручай; в) жизнь дана на добрые дела.			Паритетное отношение к людям: б) делай людям добро, да себе без беды; г) когда хочешь себе добра, то никому не делай зла.	
	51	55	18	12	31

12	Значимость дружбы: а) не имей сто рублей, а имей сто друзей; в) доброе братство лучше богатства.				Незначимость дружбы: б) на обеде все – соседи, а пришла беда, они прочь, как вода; г) черный день придет – приятели откажутся.
13	Значимость ученья: а) ученье – свет, неученье – тьма; в) ученье лучше богатства.				Незначимость ученья: б) много будешь знать, скоро состаришься; г) век живи, век учись, а дураком помрешь.
14	Значимость труда: а) без труда нет добра; в) можно тому богату быть, кто от трудов мало спит.				Незначимость труда: б) от трудов праведных не наживешь палат каменных; г) от работы не будешь богат, а скорее будешь горбат.
15	Значимость соблюдения законов: а) на что и законы писать, если их не исполнять; в) где тверд закон, там всяк умен.				Незначимость соблюдения законов: б) закон – паутина, шмель проскочит, муха увязнет; г) закон – что дышло, куда поворотишь, туда и вышло.

Где: I – констатирующий этап (N = 100); II – контрольный этап (N = 100).

Приложение 8

*Таблица 1. Характеристики показателей
(моральные понятия)*

№ п/п	Моральные понятия	I		II	
		X _i	Ранг	X _i	Ранг
1	Долг	5,04	6	5,94	7
2	Достоинство	3,91	3	4,83	4
3	Ответственность	4,62	5	5,09	6
4	Правда	6,37	8	7,17	10
5	Польза	2,99	1	3,39	2
6	Свобода	4,02	4	3,24	1
7	Совесь	5,36	7	4,93	5
8	Справедливость	6,81	9	6,12	8
9	Честность	3,27	2	4,31	3
10	Честь	7,28	10	6,67	9

Где: I – констатирующий этап (N = 100); II – контрольный этап (N = 100); X_i – среднее значение i-го показателя.

Содержание

Введение	3
Глава I. Подходы к анализу понятия «нравственно-ценностная сфера сознания» человека	7
Глава II. Содержание понятия «нравственно- ценностная сфера сознания студента колледжа»	21
Глава III. Изучение нравственно-ценностной сферы сознания студентов финансово-экономического колледжа	40
Глава IV. Подходы и принципы формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов	57
Глава V. Ценностно-ориентационная деятельность студента в контексте морального познания	77
Глава VI. Организация экспериментальной работы по формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов	92
Глава VII. Результативность экспериментальной работы по формированию нравственно-ценностной сферы сознания студентов	146
Заключение	165
Библиография	170
Приложения	184