

Министерство образования Российской Федерации
Российская академия образования
Самарский государственный педагогический университет
Поволжское отделение РАО

**Ювеналий Николаевич КУЛЮТКИН,
доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО**

**Владимир Петрович БЕЗДУХОВ, доктор
педагогических наук, профессор, член-
корреспондент РАО**

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И КОГНИТИВНЫЕ
СТРУКТУРЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

САМАРА – 2002

Печатается по решению редакционно-издательского совета Самарского
государственного педагогического университета

УДК 37.017.7 + 37.015.31

К 90

Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в
деятельности учителя. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.

ISBN 5-8428-0314-3

© Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П.

В работе раскрываются тенденции гуманизации образования, обосновывается
роль образования в приобщении учащихся к ценностям, ставится проблема
ценностного подхода к воспитанию гуманистически ориентированного ученика;
обосновывается проблема многоуровневой педагогической рефлексии.

Издание предназначено преподавателям вузов, институтов повышения
квалификации работников образования, аспирантам, педагогам.

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Г.С.Сухобская (Институт
образования взрослых РАО);

доктор педагогических наук, профессор И.Ю.Алексашина (Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства);

доктор педагогических наук, профессор М.Д.Горячев (Самарский государственный университет).

ВВЕДЕНИЕ

Мы должны бороться за новое общество,
которое признает высшей ценностью человека,
а не государство, общество, нацию.
Человеческой массой управляли и
продолжают управлять, бросая
хлеб и давая зрелища, управляют посредством
мифов, пышных религиозных обрядов и
праздников, через гипноз и всего более
кровавым насилием.
Это человеческое, слишком человеческое,
но не человеческое.
Н.А.Бердяев

Кардинальные социально-экономические перемены, происходящие в нашем обществе, непосредственно затрагивают и всю систему образования: на смену прежнему тоталитаризму, автократии, жесткому единообразию пришли идеи гуманизации и демократизации образования, его дифференциации и интеграции, свободы выбора содержания и форм учебной деятельности, личностно-ориентированное обучение. Однако первоначальные надежды учителя на быстрое преобразование школы не смогли полностью осуществиться. Кризисная ситуация, возникшая в ходе социально-экономических перемен, не позволила школе задействовать механизмы, реализующие долгожданные улучшения. Возникло понимание того, что новые идеи, названные выше, рискуют превратиться в простые лозунги и что подлинное воплощение их в жизнь потребует немало времени, более того – они будут носить противоречивый, неоднозначный и даже непредсказуемый характер.

Но может ли быть иначе? Чем более глубоки преобразования, затрагивающие массовое общество, тем больше усилий и времени требуется для их реализации. Особенно болезненным из этих преобразований является изменение самосознания и образа мышления личности. Именно здесь мы сталкиваемся с теми трудностями, которые возникают на пути гуманизации и демократизации образования. Изменение ранее сложившихся стереотипов и овладение новыми подходами к образовательным стратегиям не может, как по волшебству, произойти за год и даже за десятилетие. Однако начало этим изменениям лежит уже в сегодняшнем времени, которое порождает массу проблем, требующих своего теоретического осмысления и апробирования. Одной из таких проблем является проблема гуманизации образования.

Проблема гуманизации образования – прямое следствие социально-экономического развития общества, когда неизбежно возникает проблема общественного согласия, основанного на нравственных, гуманистических ценностях.

Ее решение, естественно, связано и с переориентацией общества на адекватные нравственные ценности, и с деятельностью учителей, воспитывающих

гуманистически ориентированную личность школьника, и со становлением школы гуманистической ориентации.

Главное же состоит в том, что в современной социокультурной ситуации речь должна идти об угрозе дегуманизации человека, приобретающей в последнее время все большее звучание. Дегуманизация, представляющая на уровне отчуждения человека от труда, общества, культуры, имеет еще один неподвластный элементарной логике и здравому смыслу аспект, а именно: утрата человеком своей человеческой сущности – человечности.

Гуманизация образования предстает перед учителем в форме социального императива, который создает общий подход к решению многообразных социально-педагогических проблем. Это, пока еще общее, направление связано с поиском конкретных и многообразных путей ее решения, а главное – действительной реализации в практической деятельности учителя.

Проблемная ситуация, возникшая в образовании, связана в частности с трудностями решения задачи воспитания культурного человека, способного не только адаптироваться к наличным формам культуры, но и предвосхищать будущие состояния социального развития общества таким образом, чтобы жизнь в нем стала достойной человека. Решение этой задачи выводит учителя на новый уровень понимания изменений, происходящих в социальных структурах: изменения служат отправной точкой для переоценки ценностей через их наполнение новым содержанием, для нового взгляда на образование и его социокультурное пространство, в котором рождаются новые системы ценностей.

С этой точки зрения образование выполняет функцию приобщения учащихся к ценностям морали и культуры, которые освящают жизнь учащихся и учителей. Вопрос, однако, заключается в том, чтобы учащиеся становились способными “проживать” в социокультурном пространстве таким образом, чтобы оно, отвечая потребностям и интересам школьников, подвигало их на реализацию адекватных нравственных ценностей, на созидание (через преодоление “превращенных” смыслов жизни) новых ценностей, являющихся аксиологической формой культуры.

Идея приобщения учащихся к ценностям является не просто отображением ведущих тенденций изменения мира в условиях глобальных проблем современности. В науке появилось понимание того, что человек с помощью ценностей осуществляет выбор отношений к миру и к людям, а ценностные ориентации, регулирующие его отношения с миром, являются критериями для гуманистической экспертизы результатов деятельности и взаимодействий с природой и с людьми.

В последние годы проблема приобщения человека к ценностям и формирования у него ценностных ориентаций привлекает внимание исследователей, изучающих специфику и структуру ценностей, функции ценностей и ценностных ориентаций, механизмы приобщения к опыту и присвоения опыта. Понятия “ценность” и “ценностная ориентация” приобрели статус междисциплинарных категорий. В контексте культурологии выявляется статус ценности как аксиологической формы культуры; уясняются специфика и структура ценности, ее отличия от истины, от пользы, от цели, от идеала. В рамках этики, учитывая ее методологические и практически-консультативные возможности, осуществляется описание-констатация состояний нравственного сознания, в структуру которого при диахронном его анализе входят ценностные ориентации.

На аксиологическом уровне выясняются следующие аспекты изучения ценности: 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 фиксирует категория “ценность”: субъектно-объектную или субъектно-субъектную.

Психологическая наука, выявляя механизмы “схватывания” ценностей сознанием, “помещения” ценностей в план сознания, позволяет определить строение мотивационной сферы, смысловой динамической и диспозиционной системы человека.

Методологическое значение данных теорий и концепций заключается в том, что понимание сущности, функций ценностей и ценностных ориентаций не только дает возможность определить способы и средства воссоздания соответствующих явлений в социокультурном пространстве образования, которое, как единство опыта деятельности и опыта отношений учащихся к миру, к людям и к себе, необходимо как для воспроизведения, трансляции культуры, так и для развития способности учащихся к созиданию нравственных ценностей, но и выявить скрытое от социально-педагогического опыта противоречие между позицией учителя и позицией ученика. Позиция учителя как источник ориентиров, ценностей, целей – это позиция всеобщего, которое индивидуализируется в позиции ученика. В такой индивидуализации всеобщего возникают противоречия, разрешаемые в процессе приобщения учащихся к ценностям. Разрешение противоречий становится основой для их восхождения к культуре, для созидания ими ценностей и становления смысловой общительной связи.

Проблема, с нашей точки зрения, в том, что в деятельности учителя, приобщающего учащихся к ценностям в процессе обучения в школе, имеется противоречие между пониманием педагогом места и роли деятельности воспитания по приобщению ученика к ценностям морали и культуры, которая упорядочивает его субъективную ценностную систему, и освоенностью реальных механизмов приобщения к ценностям таким образом, чтобы ученик становился способным ориентироваться в мире альтернативных ценностей, осуществлять их выбор и оценивать результаты этого выбора как с точки зрения принятых и исповедуемых ценностей, так и с точки зрения достижения успеха в познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной и иной деятельности по решению социально значимых для них проблем.

Как показывает анализ опыта образовательных учреждений, даже те учителя, которые целенаправленно приобщают учащихся к ценностям, развивают у них способность к моральному и ценностному выбору, не всегда воссоздают такое социокультурное пространство образования, в котором воспроизводимый и транслируемый социально-нравственный опыт становится основой для установления смысловой общительной связи между учителем и учащимися, между людьми, для решения учащимися социально значимых проблем.

Мы полагаем, что одной из чрезвычайно важных проблем современного образования является развитие у учителя интеллектуального (творческого) потенциала, который бы позволил ему осваивать все новое, что появляется в педагогической науке и практике, быть активным участником происходящих преобразований, вносить свой вклад в построение постоянно развивающейся гуманитарно-ориентированной школы.

Живя в динамично изменяющемся обществе, учитель должен уметь быстро адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и культурным условиям образования; овладевать обновляющимся содержанием и технологиями обучения; осмысливать изменения, происходящие в среде учащихся, в их ценностно-смысловой сфере; определять и переопределять свое место в современной социокультурной жизни; быть социально и профессионально мобильным, осваивать новые социальные роли, менять профессию.

Как только учитель сам перестает учиться, он попадает в ситуацию функциональной неграмотности или профессиональной некомпетентности, что отрицательно может сказаться на его дальнейшей судьбе. Какими бы конкретными

знаниями ни обладал учитель сегодня, ему, по-видимому, придется постоянно их обогащать, переосмысливать, вырабатывать новые.

Учитель строит и обогащает собственные отношения к миру, развивает концептуальные структуры и понятийный аппарат своего мышления, осваивает новые и совершенствует старые способы деятельности. Но сам этот процесс зависит от того, в какой мере он обладает исходным потенциалом такого развития, а точнее – саморазвития. При этом вырабатывающиеся у учителя ценностные ориентации, концептуальные структуры и практическая методология деятельности по мере своего развития оказывают обратное влияние на исходный потенциал личности.

Что же является условием развития творческого потенциала личности в целом?

Прежде всего – это деятельность учителя, и главным образом его трудовая, профессиональная деятельность. В деятельности не только реализуются, но и развиваются творческие силы и способности личности. В деятельности формируется мотивационно-потребностная сфера личности и приобретается практический опыт решения многообразных задач жизненного и профессионального содержания, вырабатываются стратегии, принципы и способы их решения. Включаясь в профессиональную, трудовую деятельность, учитель как взрослый человек приобретает также опыт взаимодействия с другими людьми, опыт совместной деятельности с другими.

Однако индивидуальный опыт, накапливаемый в деятельности взрослого человека, по существу своему ограничен. Представления и понятия, сформированные в индивидуальном практическом опыте, отражают все богатство конкретной деятельности, однако они привязаны к определенному кругу эмпирических ситуаций. Способы действия, апробированные и закрепленные в индивидуальном опыте, приобретают для человека высокую значимость, но тем самым и стереотипизируются. Таким образом, индивидуальный опыт внутренне противоречив. Он впитывает в себя все богатство конкретной практической деятельности; однако он по необходимости имеет тенденцию к стереотипизации.

Развитие индивидуального опыта взрослых – как в сфере сложившихся эмоционально-ценностных отношений, так и в сфере методологии решения профессиональных проблем и задач – возможно только на основе широкого социального опыта, сконцентрированного в науке (культуре, искусстве). Лишь соотнося собственный индивидуальный опыт с коллективным опытом других людей, с обобщенным в науке и культуре широким общественно-историческим опытом, взрослый человек получает возможность оценивать себя глазами других людей, осознать достоинства и недостатки своего опыта, обогатить или перестроить имеющиеся у него ориентации, понятия или методы работы. По всей вероятности, постоянное соотношение (интеграция) индивидуального опыта с опытом социальным как раз и определяет личностный смысл непрерывного образования учителя как взрослого человека.

Опыт + рефлексия этого опыта = развитие. Такой подход к образованию взрослых (в нашем случае – учителя) ставит перед психологической и педагогической науками целый ряд чрезвычайно серьезных проблем, без тщательной проработки которых нельзя сколько-нибудь успешно организовать полноценную учебную деятельность личности на всех этапах ее жизненного пути.

Данную работу авторы называют своеобразным дайджестом, поскольку она состоит в основном из опубликованных ранее статей и глав из книг и монографий, объединенных одной идеей.

Сквозной идеей при осмыслении и раскрытии проблем гуманизации образования и образования учителя, является идея о том, что реальное осуществление гуманизации образования, реализация гуманистической направленности

деятельности становится возможной тогда, когда ориентации, осмысленные и осознанные учителем, становятся ориентациями по формированию и развитию у учащихся гуманистической позиции. Человечность, справедливость, ответственность учителя приобретают смысл лишь через развитие у детей потребности быть человечными, справедливыми, ответственными, творить добро. Ценностные ориентации ребенка имеют смысл только в особенностях его существования и значимы только в свете его индивидуальности, уникальности, поскольку проблема воспитания гуманистически ориентированной личности школьника есть проблема философской, педагогической антропологии.

За все критические замечания, сделанные в наш адрес читателями, мы будем благодарны и учтем их в дальнейшей работе.

Данная монография написана коллективом авторов:

Раздел I: 1.1, 1.2. – Ю.Н.Кулюткин 1.3. – В.П.Бездухов

Раздел II – В.П.Бездухов

Раздел III – Ю.Н.Кулюткин

Раздел IV – Ю.Н.Кулюткин

Раздел V – В.П.Бездухов

Раздел I. ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ – ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ

1.1. Технократия и гуманизм

В наши дни люди разных стран все чаще задаются вопросами:

– Почему небывалые успехи научно-технического прогресса, помимо общеизвестных благ, принесли человеку столько драм и страданий?

– Почему созданная, казалось бы, для человека современная технология разрушает природную среду, истощает ресурсы и создает угрозу гибели человечества в огне ядерной катастрофы?

– Почему человек все более отчуждается от общества, от труда, от достижений культуры?

– Почему человек так часто чувствует себя лишенным перспектив, испытывает все более тяжелые стрессовые нагрузки, а неопределенность и незащищенность становятся чуть ли не обыденными явлениями?

Двойственный характер научно-технического развития

Исторический сдвиг в научно-техническом развитии, масштабы которого достигли сегодня беспрецедентных размеров, был совершен в Новое время в результате завоевания человеком социальных и интеллектуальных свобод. Как заметил А.Эйнштейн, без этих свобод у нас не было бы ни Шекспира, ни Гете, ни Ньютона, ни Пастера, ни Фарадея. У нас не было бы ни удобных жилищ, ни железных дорог, ни телеграфа, ни радио, ни книг, ни защиты от эпидемий. Культура и искусство не служили бы всем. Не было бы машин, освобождающих рабочего от тяжелого труда. Большинству людей пришлось бы владеть жалкую жизнь рабов, как во времена азиатских деспотов. Только свободные люди могли стать авторами тех изобретений и тех творений духа, которые на наших глазах придают ценность жизни.

Однако с течением времени в обществе стало возникать все более тревожное

осознание того, что научно-технический прогресс представляет собой достаточно противоречивую и неоднозначную проблему. Тот же А.Эйнштейн вынужден был заявить, что первопричиной пугающего ухудшения этического поведения людей он считает механизацию и дегуманизацию нашей жизни. Это губительный побочный результат развития научного и технического мышления.

Как это ни парадоксально, но по мере развития науки, техники и промышленных технологий человек начал утрачивать те духовные ценности, о которых говорили великие гуманисты Возрождения и философы-просветители. Более того, беспримерные успехи научно-технического прогресса породили у человека новую, технократическую, идеологию, основанную на уверенности человека в своем всемогуществе, поскольку, казалось бы, именно с помощью научно-технических решений он стал способен осуществить любые изменения в природе, обществе и в самом себе. Научно-технический прогресс, обещающий построение рая на земле, стал превращаться в самоцель, в фетиш, в кумира, достойного поклонения. Возникла своеобразная техническая элита, хранящая и даже засекречивающая знание о сложных технологических системах. Правда, считалось, что техника – только средство; сама по себе она нейтральна, т.е. не хороша и не дурна, а ее польза или вред зависят от человека, который ее применяет. Тем не менее факты свидетельствовали о том, что сегодня не столько техника подчиняется человеку, сколько он сам все в большей и большей степени зависит от нее, превращается в придаток машины. Дело в том, что развитие науки и техники объективно требует от человека все более узкой специализации труда, в рамках которой он может принимать компетентные решения, оставаясь некомпетентным в других областях деятельности и тем самым отчуждаясь от них. В свою очередь специализация вызывает потребность в создании организаций, координирующих деятельность специалистов и управляющих ею. Таким образом, развивается бюрократический аппарат и появляется "диктатура чиновников", превращающая человека в простого функционера, задача которого – эффективное выполнение функций в рамках своей специализации. Следует добавить, что современные информационные технологии, компьютеры, видеотехника разрушают непосредственный контакт человека с природой и с другими людьми, заменяя их искусственным миром.

Технократическое мышление стало распространяться на все сферы человеческой деятельности. Его идеал – машиноподобная алгоритмичность, однозначность, точность, надежность, универсальность. Оно ставит задачи, имеющие определенные технические решения и в этом имеет несомненный успех. Но технократическое мышление не рассматривает мир во всей целостности, многогранности и противоречивости, и поэтому оно не в состоянии прогнозировать отдельные альтернативные последствия принятых решений, особенно те из них, которые могут возникнуть в областях, прямо не связанных со специальным предметом исследования. Главное же – сам человек выступает для технократа не субъектом, обладающим свободой воли, не мерой всех вещей и не самоцелью, а простым объектом манипулирования. Это не значит, что на словах ценность личности не признается, но как только дело доходит до принятия практического решения, человек выступает лишь в качестве некоторого "фактора", содействующего или мешающего вырабатывать нужную технологию. На наших глазах средства массовой информации, электронный надзор или психотропные средства используются для прямого манипулирования людьми. Появляется генная инженерия, обещающая изменить природу человека. Технократы с особой охотой разрабатывают технические приемы, с помощью которых можно завоевать нужных друзей, получить в любви сексуальные удовольствия, бездумно потреблять массовую культуру. Образование, направленное на подготовку будущих функционеров, регулируется командно-административными методами, а

взаимодействие учащихся с учителем проникнуто авторитарными методами. Но наиболее серьезным "достижением" технократии было изобретение средств по уничтожению человечества. Угроза самому существованию человечества связана с возникновением глобальных проблем современности, явившихся следствием технократического подхода к миру – к природе, обществу и самому человеку.

Р.Хиггинс называет шесть таких проблем:

- демографический взрыв,
- продовольственный кризис,
- истощение ресурсов,
- разрушение природной среды,
- злоупотребление ядерной энергией,
- неуправляемость наукой и техникой (Личность: внутренний мир..., 1996. С. 136).

Другие авторы (Д.Медоуз, Ю.Гладкий, А.Кинг, Б.Шнайдер) предлагают другие типологии, достаточно сходные с вышеназванной. Но дело не в типологиях. Дело в том, что все глобальные проблемы (социальные, экономические, экологические) тесно связаны между собой, обуславливают друг друга и углубляясь, распространяются по своему миру. Так, быстрый рост населения земли вызывает потребность в увеличении производства продовольствия, это усиливает нагрузку на ресурсы и приводит к истощению земли; развитие промышленности вызывает загрязнение окружающей среды. Все это может сопровождаться вспышками национальной вражды, войнами, обнищанием населения.

Особо серьезную опасность представляет возможность так называемой антропологической катастрофы, т.е. дегуманизации человека, его отчуждения от жизни общества, от труда, от природы и от самого себя. Например, дестабилизация социально-экономической жизни приводит к известным социальным драмам: безработице, бедности и обездоленности, неравенству и социальной несправедливости, социальным конфликтам, насилию. Человек постоянно испытывает: чувство неопределенности и тревогу за будущее, отчужденность от трудовой и социальной жизни, стрессы. "Мы все страдаем от необходимости подавлять свои побуждения, одни больше, другие меньше... По доброму старому психиатрическому определению, психопат – это человек, который либо страдает от требований, предъявляемых ему обществом, либо заставляет страдать само общество. Так что, в определенном смысле, все мы психопаты... Но особенно это определение относится к тем людям, которые в результате ломаются и становятся либо невротиками, т.е. больными, либо преступниками" (К.Лоренц "Агрессия").

Гуманизм как ответ на технократический вызов

Реальная возможность дегуманизации человека, ограбления природных ресурсов, разрушения природной среды и, наконец, гибель человечества в огне ядерной катастрофы – все это вместе вызывает настоятельную необходимость пересмотра "технократической парадигмы". По-видимому, единственной альтернативой технократическому вызову может стать "гуманистическая парадигма", объявляющая человека высшей ценностью "на земле и решающая проблемы "человек и мир", "человек и природа", "человек и общество", "человек и человек" на основе общечеловеческих ценностей.

Конечно, перемены в духовной сфере и появление новых установок – достаточно медленный процесс. Наивно было бы ждать чуда, что процесс этот охватит массовое общество за несколько лет или даже десятилетий. Еще большей ошибкой станет пассивное ожидание того, что все решится само по себе. Необходимо уже сегодня начать разработку всех этих невероятно сложных проблем, как это и делают, например, экологи.

Здесь мы попытаемся остановиться лишь на одном, но, с нашей точки зрения, чрезвычайно важном вопросе. Мы имеем в виду формирование нового категориального аппарата мышления, лежащего в основе решения глобальных проблем (в образной форме его сегодня называют "глобальным мышлением"). Как показывает анализ, глобальные проблемы возникают, как правило, в результате нарушения равновесия, сложившегося в природной среде, или в обществе, или в конкретных группах людей. Проблемы эти имеют целостный характер, а их решение требует привлечения знаний из разных наук ("межпредметных синтезов"). Наконец, глобальные проблемы имеют прямое отношение к выживанию человечества. Отсюда следует и необходимость особой методологии их решения.

Как уже говорилось, названные проблемы следует рассматривать как противоречивые, неоднозначные, многогранные по своему существу. Критикуя технократический оптимизм, Ф.Энгельс говорил, что не стоит слишком обольщаться относительно побед человека над природой. За каждую такую победу она мстит нам. Это верно, что каждая такая победа приносит ожидаемые результаты, но также верно и то, что она оказывает различные непредсказуемые эффекты, перечеркивающие зачастую все положительное.

Решение любой глобальной проблемы требует предсказания не только ближайших, но и отдаленных последствий. При этом речь идет не просто о "просчете шагов", как в шахматах, а о предсказаниях возможных последствий принятого решения в самых различных областях деятельности. Ж.Эллюль так сформулировал противоречия научно-технических решений:

- технический прогресс всегда создает больше проблем, нежели решает; он заставляет нас смотреть на порождаемые проблемы как на проблемы преимущественно технические и толкает нас к поиску технических решений для них;
- негативные последствия технических нововведений неотделимы от позитивных; наивно думать, что технология нейтральна, что она может применяться как во благо, так и во зло; добро и зло в данном случае приходят одновременно и нераздельно друг от друга;
- все технологические нововведения имеют непредвиденные последствия (Личность: внутренний мир и самореализация.... 1996. С. 138).

Поскольку научно-технические решения всегда имеют свои плюсы и минусы, а их последствия неоднозначны и часто непредвидимы, то возникает проблема тщательной их экспертизы междисциплинарного характера, при которой оценка их гуманитарной значимости – как положительной, так и отрицательной – должна учитываться в первую очередь. Иными словами, техника должна быть подчинена человеческому императиву, а не человек – императиву техники.

Гуманистический подход вовсе не отрицает роли науки, техники и технологии в развитии человечества. Однако в рамках новой гуманистической парадигмы они приобретают новый смысл, они выступают в качестве средств, значимость которых оценивается по социальным, экологическим и вообще человеческим критериям.

В своей книге "Иметь или быть?" Э.Фромм попытался сопоставить взгляды известных гуманистов нашего времени и выделил наиболее общие идеи, которые разделяются всеми:

- производство должно служить реальным потребностям людей, а не требованиям экономической системы;
- между людьми и природой должны быть установлены новые взаимоотношения, основанные на кооперации, а не на эксплуатации;
- взаимный антагонизм должен уступить место солидарности;
- целью всех социальных преобразований должно быть человеческое благо и предупреждение неблагополучия;
- следует стремиться не к максимальному, а к разумному потреблению,

способствующему благу людей;

– индивид должен быть активным, а не пассивным участником жизни общества (Личность: внутренний мир и самореализация.... 1996. С. 139).

1.2. Дети и школа в эпоху изобилия

О том, насколько глубоко нежелательные изменения затрагивают современное общество, можно судить по детям. Статья японского психолога С.Мураямы (Личность: внутренний мир и самореализация.... 1996. С. 139-144), которую мы приводим в сокращении, хорошо иллюстрирует все сказанное о мнимом благополучии технократического мира. Статья не нуждается в комментариях. Просим читателей лишь обратить внимание на то, что процессы дегуманизации, описанные в ней, происходят в такой высокоразвитой стране, как Япония.

В течение последних 20 лет мы оказались перед рядом проблем, связанных с развитием детей и молодежи.

Нас особенно поразил резкий рост количества плохих поступков и случаев насилия в школах. В мае 1980 г. случай насилия имел место на территории средней общеобразовательной школы Токио. Здесь, впервые в Японии, в инцидент вынуждена была вмешаться полиция. В ноябре этого же года юноша, не поступивший в университет, убил своих родителей металлической палкой. В 1983 г. в префектуре Канагава группа учеников средней общеобразовательной школы убила бродягу.

Приходится констатировать, что в наше время агрессивность, которая формируется в детях и молодых людях, проявляется в форме откровенного насилия.

Согласно отчету департамента полиции "Краткое описание правонарушений, совершенных подростками" (1990 г.), частота появления случаев насилия стала неуклонно нарастать. По сравнению с предыдущим годом случаи насилия выросли на 15,2% в средней школе и на 42,3% в высшей общеобразовательной школе.

По словам некоторых учителей средних общеобразовательных школ, нынешнее насилие в школе, если сравнить с периодом десятилетней давности, в большинстве случаев возникает совершенно внезапно. При этом исходит оно от тех школьников, от которых его труднее всего было ожидать. Характер этого нового по качеству насилия, которое неизвестно когда и как может вспыхнуть, отличается от характера прежнего насилия следующим.

Во-первых, проблемное поведение детей и подростков стало возникать и вне рамок школы. Если школьное насилие, издевательства, отказ от посещения школы возникали в рамках школы, то в последние годы инциденты с подростками стали возникать и за ее пределами.

Во-вторых, шокирующие инциденты, в которых были замешаны дети, иногда заканчивались убийствами, мотивы которых являлись не очевидными. Убийства всегда носили импульсивный и субъективный характер.

Третьей особенностью этих преступлений является жестокость, которую почти невозможно понять. Одинаковой чертой в них является то, что незадолго до трагических событий семьи, дети из которых совершали преступление, испытывали определенные затруднения. Но видеть причину совершения насилия только в этом неправильно. Следует отметить, что недавние инциденты отличаются тем, что в них все отчетливее проявляется стремление добиться только удовлетворения своего сильного желания.

Надо обратить внимание на то, что подростки, совершившие дурные поступки и уголовные преступления, не отличаются от подростков, не вызывающих проблем, с точки зрения сознания и ценностей. Например, уровень удовлетворенности жизнью

в семье в группе подростков, совершивших дурные поступки, составил 34,8%; уровень частичной удовлетворенности составил 25,2% (суммарно – 60%). В группе обычных подростков эти показатели равны соответственно – 26,5 и 32,9% суммарно – 59,4%, т.е. среди обычных подростков уровень удовлетворенности жизнью в семье скорее ниже. Относительно фактора самосознания картина такова: считают свой характер плохим в группе обычных подростков-мальчиков – 73,45%, подростков-девочек – 87,4%; в группе же правонарушителей-мальчиков – 71,2%, девочек – 86,4%. Нельзя закончить рассмотрение этого вопроса, сказав лишь, что дети из группы подростков-правонарушителей отличаются слабым самоанализом. С точки зрения жизненных ценностей, на вопрос о том, можно ли, в зависимости от ситуации, прибегнуть к грубой силе, в группе подростков-правонарушителей 60,6% детей ответили согласием, а в группе обычных детей положительно ответили 57%. Разница составила всего 3%...

Думается, что огрубение учеников старших классов начальных школ, как новое явление 80-х гг. составит в будущем серьезную проблему. Это огрубение не отражает только лишь процесс взросления школьников с простым проблемным поведением – оно имеет свою специфическую причинную структуру. Именно об этом я и хотел бы поговорить далее.

Вначале рассмотрим факт ускорения развития тела ребенка. Если провести сравнение с данными 25-летней давности, то видно, что развитие детей ускорилось на один год, а если посмотреть на 50 лет назад, на два года.

Взросление же души не успевает за физическим развитием тела, возникает разлад между переполняющей тело энергией и общепринятыми нормами поведения. Душевная гармония в целом не наступает, и возникает состояние неустойчивости.

Это с необходимостью вытекает из особенностей периода полового созревания. Социальное развитие детей отстает, и усиливаются инфантильные тенденции

Японская ассоциация телерадиовещания выпустила отчет "Мир младших школьников сейчас" (1985 г.). В нем отмечается отставание развития в детях такой черты, как личная независимость. Кроме того, обедняется естественный личный опыт самостоятельной жизни дома в отсутствие взрослых. Обследование 4000 школьников средних общеобразовательных школ показало, что 34,7% из них ни разу не готовили себе еду самостоятельно. 30% детей ни разу не жарили рыбу, и 10% детей никогда не снимали кожуру с яблока.

Смысл этих фактов заключается в том, что в семье дети пребывают в состоянии, когда они не могут быть самостоятельными и когда с ними не обращаются достаточно уважительно, как со взрослыми людьми. Результатом такой жизни в семье является, как это отмечено в исследовании, нежелание становиться взрослыми (так ответили 70% учеников начальной общеобразовательной школы). Среди причин такого нежелания на первом месте стоит ответ: "ребенком быть удобнее".

Еще одна причина, из-за которой возникают трудности социального развития у учеников, – это то, что экзаменационные соревнования пришли и в начальную школу, и период, когда ребенку необходимо принимать решение о выборе дальнейшего пути, переместился из средней школы в начальную.

Таким образом, ученики старших классов начальных общеобразовательных школ вынуждены нести на себе бремя сразу трех проблем – внутренней неустойчивости, связанной с половым созреванием, усиления инфантильности, втягивания в водоворот состязаний в способностях, вызванного необходимостью самостоятельно выбирать дальнейший путь. Именно здесь лежат причины возникновения проблемного поведения у сегодняшних школьников старших классов начальной школы.

Два инцидента, случившиеся в 1989 г., заставили нас вновь глубоко задуматься над сегодняшним состоянием детей и подростков. Первый случай произошел в марте 1989 г. в особняке района Тиеда Токио: десятилетний мальчик, ученик четвертого класса начальной школы, был убит юношей, который увлекался компьютерными играми. Второй случай произошел и был раскрыт в апреле 1989 г. в районе Агат Токио – была захвачена, а вскоре и убита ученица высшей общеобразовательной школы. При расследовании этих дел было выяснено много важных обстоятельств и выявлена некоторая особенность, которая не позволяет закончить разговор об этих убийствах словами "эти дети и молодые люди были совершенно не похожи на других". Если кратко выразить суть выявленной черты, можно сказать, что это – "резкое огрубение детей и молодых людей".

В случае первого убийства можно заметить, что и убитый мальчик, и убивший его молодой человек были охвачены одинаковым чувством тоски, неуверенности и одиночества и что зарождение странных взаимоотношений между ними было неизбежным. Постоянное чувство тоски, неуверенности и одиночества, испытываемое современными детьми, приводит к возникновению внутреннего кризиса. Можно заметить, что дети пытаются разрешить этот внутренний кризис и сохранить устойчивость путем отказа от человеческого общения с другими людьми, а также усилением собственной нечувствительности.

Преступление, которое произошло в жилом районе Агати, поразило многих людей той жестокостью, с которой было совершено. Группа подростков в возрасте от 16 до 18 лет в течение 40 дней держала в заточении и замучила до смерти ученицу женской высшей школы. Ее мертвое тело они засунули в металлическую бочку, залили цементом и спрятали на пустыре. В своем районе эти подростки создали тайную банду "суперребят" и регулярно захватывали и насиловали женщин. Большинство этих подростков были из тех, кто бросил учебу и слонялся без дела.

Нечувствительностью по отношению к другим людям объясняется и еще одна черта подростков, совершивших преступление. А именно: для преступлений, совершавшихся подростками раньше, характерным было то, что после импульсивно совершенного убийства подросток сам был не в состоянии сохранить самообладание и в той или иной форме открывался другому человеку, прося у него помощи. Многочисленными были случаи, когда подростки кончали жизнь самоубийством. В данном же случае совершенное убийство не внесло хаоса в их внутренний мир, что ни в коей мере не указывает на твердость их воли. Думается, что в этом сказывается общая нечувствительность к жизни человека.

Именно эта нечувствительность по отношению к другим людям указывает на опустошенность внутреннего мира современных детей и подростков.

Как видно из приведенных выше случаев, большинство современных детей и подростков, пытаясь избежать собственных внутренних кризисов, с одной стороны, становятся безразличными и нечувствительными к другим людям, а с другой – чудовищно жестокими по отношению к ним. Современная особенность детей и подростков состоит в том, что нечувствительность к людям возникает как обратная сторона внутренней тоски и одиночества и как результат влечений, чрезмерно усиливаемых избыточностью культурной среды, окружающей их.

Изучался факт распространения среди детей боязни взгляда другого человека и страха перед другим человеком, и был сделан вывод, что это – "явление болезненной реакции на другого человека, вызванной повышенной возбудимостью". Есть много детей, которые переполнены нежностью и нуждаются в общении с другим человеком. Общение должно предполагать взаимное доверие, тем не менее, дети часто опасаются другого человека и постепенно приходят в состояние внутренней неустойчивости. Не в состоянии вынести мощного давления страха и неустойчивости, они в конце концов решаются установить контакт с другим

человеком, и здесь возникает следующее явление: или устанавливаются отношения одностороннего субъективного превосходства одного над другим, или подросток совсем отказывается от мысли общаться с другим человеком и замыкается в себе...

Вместе с тем необходимо проанализировать и то обстоятельство, что нечувствительность современных детей к другим людям – это не только результат деформации в определенном возрасте характера подростка, но прежде всего результат воспитания ребенка в обстановке, не насыщенной общением с другими людьми.

С.Тэраути в книге "Кризис чувствительности" вводит понятие "жизненного сострадания", которое поясняет так: "Жизненное сострадание в детском возрасте – это состояние, когда сам становишься попеременно то звучащим передатчиком, то приемником, тонко чувствующим звучание партнера, что расширяет и углубляет мир, в котором может появиться сострадание к другим. Тогда оно позволяет ощущать кожей и улавливать взглядом взаимное звучание душ и совершенствовать ощущение близости к состоянию партнера. Это становится тем материалом, из которого формируются будущее сочувствие и доброта" (Личность: внутренний мир и самореализация...С. 145).

С.Тэраути говорит и о том, что "жизненное сострадание" синтезирует в себе все детские чувства, которые сегодня находятся в критическом состоянии. Тенденция к ослаблению пяти чувств и притуплению чувствительности возникает из-за изменения культуры, воспитания детей и их личного жизненного опыта. Хотя воспитание детей в более благоприятной обстановке является нашей общей целью, в итоге получается, что дети растут, не зная ощущений жары, холода, голода; даже наоборот – общераспространенной становится ситуация, когда в течение всего дня они вынуждены слушать звуки искусственного происхождения, когда постоянно нарушаются их жизненные ритмы.

"Нечувствительность по отношению к людям" характерна не только для детей и молодых людей. В современном обществе сами процессы труда, потребления, жизнедеятельности со всех сторон "атакуют человеческую чувствительность" и деформируют ее. Производство и потребление заменяют отношения человека с человеком на отношения вещи с вещью. Благодаря превращению этого последнего отношения в новый символ – деньги, становится трудно уловить чувства, обращенные к человеческому в людях.

Таким образом, ориентация общества на производство и потребление ослабляет чувства человека. Избыточное материальное потребление гипертрофирует желания людей. На этом фоне действуют еще и факторы, искусственно стимулирующие эти желания количественно и качественно. В результате материальные желания начинают скорее унифицироваться, чем различаться. Человеческие чувства, будь это вкус или зрение, также становятся объектом управления через потребление соответствующих товаров. Из-за усиления атаки на чувства человека способность чувствовать ослабевает, а иногда и пропадает вовсе.

Современное японское общество называют "обществом с высоким уровнем информативности". Это связано с тем, что сама трудовая деятельность людей и их жизнь вышли на тот уровень, когда они не мыслятся без наличия информационных технических средств. Диалоги между компьютерами начинают заменять диалоги непосредственно между людьми; в домах, переполненных информационной техникой, перестает звучать человеческий разговор. Все пропитывается одиночеством. В высокоинформативном обществе формы отношения человека с человеком понемногу становятся неприятными, напоминающими поведение роботов; а люди – не начинают ли они походиться на человекообразных роботов или на людей с симптомами роботов?

То, что машины решают судьбу людей, со всей очевидностью превращается в

серьезную проблему. Однако есть проблема еще более важная, приносящая зло незаметно. Это— потеря человечности ...

С.Одзэки в статье «Компьютеры и люди» (Личность: внутренний мир и самореализация... 1996. С. 146), касаясь того, что использование компьютеров в школе приводит к дегенерации языкового общения, указывает на следующее. Самая страшная вещь заключается в том, что компьютер начинает заменять реальные человеческие связи. Самораскрытие жизни в таком одиночестве, конечно, может дать "чувство удовлетворения". Однако в этом случае отсутствует чувство удовлетворения, вызываемое человеческой речью, в которой употребляются слова. Этот факт мы называем потерей одной, очень существенной стороны человеческой природы. А не превращается ли в иллюзию и сама жизнь в высокоинформационном обществе, почти ничем не нарушаемая? Ведь в ней происходит самое страшное – потеря человечности.

В качестве дополнительного комментария приведем тревожные слова А.Н.Леонтьева о последствиях научно-технического прогресса для человека: "Подобная тенденция приводит к "бюрократизации" выполняемых человеком функций-ролей, власти ролей над ними. Ситуация конвейера уже понятна, а эту еще предстоит понять, но она много опаснее с точки зрения" сдвига ценностей", который на одном полюсе дает такие явления, как потребительская психология на другом: бунты леваков, хиппи и т.д. И то и другое – обнищание души при обогащении информацией ... Люди склоняются перед своими творениями. Новая техника – их кажущееся завершение. Они теперь "видят себя" в работе автоматов, супер-ЭВМ; представляют себя по аналогии с ними. Теряют себя в них. Учатся у них уму и равнодушию ... Психология личности есть психология драматическая. Почва и центр этой драмы – борьба личности против своего духовного разрушения. Эта борьба никогда не прекращается. Суть в том, что существуют эпохи ее заострения" (Леонтьев А.Н. 1983. С. 94-231).

1.3. Гуманизация образования в изменяющемся мире

Гуманистические идеалы – добра, красоты, истины, справедливости, равноправных отношений между людьми – давно вошли в золотой фонд человеческой культуры. Они определяли и высокий смысл деятельности педагогов прошлого и современности. Проблема заключается в том, чтобы реализовать гуманистические идеалы в современной массовой школе, функционирующей в динамично изменяющемся мире – с его противоречиями глобального характера, с угрозой социально-экономического кризиса, дегуманизации и отчуждения личности от общественного развития, других людей, от сферы труда.

В последнее время идеи гуманистической педагогики приобрели в глазах учителей несколько необычный статус. В принципе, вряд ли кто-нибудь сомневается в высокой значимости установления гуманных межличностных отношений в школе, как, впрочем, и в обществе в целом. Все мы отлично понимаем, что гуманистические ценности представляют собой фундаментальную основу, определяющую не только качество школьной жизни, но и новый стиль человеческой деятельности. И на этом абстрактном уровне с идеями гуманизации все обстоит благополучно. Однако чем дальше, тем отчетливее многие учителя начинают осознавать, что гуманизация – это не просто лозунг, но и достаточно трудная проблема, о которой много говорится, но которая мало решается. Действительно, чем больше мы говорим о необходимости гуманизации, тем острее проявляются известные школьные беды: потеря у учащихся интереса к учению, неопределенность целей современного образования, падение его престижа, социальное расслоение между различными группами учащихся, возрастание подростковой преступности, утрата моральных

норм поведения, увлечение молодежи маскультурой. Похоже, в образовании, как и вообще в нашем обществе социальных перемен, проявляется одна и та же болезнь – отсутствие реальных механизмов реализации идей, самих по себе превосходных и высоко значимых.

Такова ситуация, в которой находится сегодня учитель. Чтобы разобраться в этой ситуации, необходимо сделать ее предметом тщательного социопсихологического и педагогического анализа.

Для такого анализа мы выберем лишь несколько наиболее важных, возникающих в процессе реализации идей гуманистической психологии и педагогики. В частности, это проблемы сущности и природы гуманизации образования, интеллектуально-личностных качеств учителя, диалога и групповых форм обучения учителя, педагогической рефлексии. Мы постараемся показать, что все эти проблемы имеют неоднозначное решение, что их реализация в практике образования приносит не только положительные, но и отрицательные результаты и что – несмотря на всю свою внутреннюю противоречивость – гуманизация остается все-таки основным условием, помогающим человеку жить в нашем катастрофически изменяющемся мире.

Гуманизация – общее направление, связанное с поисками конкретных и многообразных путей решения этой проблемы.

Гуманизация образования — это многоплановое социально-нравственное явление духовной жизни общества. Гуманизация образования – не абстрактный призыв к человеколюбию, а признание ценности конкретного ребенка, создание условий, направленных на очеловечивание обстоятельств школьной жизни, на раскрытие и развитие способностей ученика, его самореализацию.

Гуманизация образования предстает перед учителем в форме социального императива, который создает общий подход к решению многообразных социально-педагогических проблем. Педагогическая практика выдвигает перед педагогической наукой задачу не только раскрыть сущность гуманизации образования, но и выработать способы для осуществления данного процесса в педагогической действительности.

Для решения этой задачи необходимо осмыслить тенденции гуманизации образования.

Секрет любой проблемы в науке заключается в способе ее постановки и адекватного решения.

По мнению А.А.Мелик-Пашаева, чтобы осуществить гуманизацию образования, следует переконструировать содержание образования. Таким образом, поставив проблему гуманизации образования, А.А.Мелик-Пашаев связывает ее решение с усилением роли художественного воспитания, в процессе которого происходит умственное и душевное развитие ребенка (Мелик-Пашаев А.А. 1989. С. 11-18).

Мы не отклоняем данной точки зрения и считаем, что, по-видимому, необходимо переконструировать содержание образования. Однако когда приоритетным направлением в гуманизации образования становится усиление только его гуманитарной направленности, то очевиден разрыв между гуманитарным и естественнонаучным образованием.

Гуманизация образования – это многофакторный и многоплановый процесс. Результаты формирования у школьников эмоционально-ценностного отношения к изменяющейся действительности не могут быть достигнуты строго однозначным путем, например посредством гуманитаризации образования.

Нельзя ограничить масштабы гуманизации образования средствами учебных предметов гуманитарного цикла. Важен тот нравственный потенциал, который содержится в них и придает процессу гуманизации образования стабильность и в то же время гибкость и динамичность.

Аналогичной точки зрения придерживается С.Г.Вершловский, который справедливо подчеркивает, что гуманизация содержания образования – это не расчленение мира знаний на десятки разных учебных предметов, не увеличение количества часов, отводимых на изучение традиционных и новых гуманитарных учебных предметов, а обретение учащимися целостной смысловой картины современного мира (Вершловский С.Г. 1994. С. 5-14).

Данная точка зрения подкрепляет нашу позицию: недопустимо переоценивать роль гуманитарных дисциплин в формировании у школьников целостной картины мира, системы нормативного отношения к нему, к людям и самому себе и недооценивать роль естественно-математических дисциплин в этом процессе.

Гуманитаризация образования необходима. Но это не означает, что усиление гуманитарной направленности образования одновременно позволит гуманизировать обстоятельства школьной жизни.

Содержание образования далеко не единственный активный фактор в процессе гуманизации образования. В любом образовательном учреждении оно должно иметь именно гуманистическую направленность, то есть быть ориентированным на ученика, на его развитие, становление как личности, индивида и субъекта деятельности.

Главная мысль созданной Е.Н.Шияновым концепции о путях гуманизации образования – ориентированность содержания образования в педвузе в процессе подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Исследование, проведенное Е.Н.Шияновым, связано с нашим, однако основывается на иных теоретических положениях. Вследствие этого:

а) по-разному трактуется содержание гуманистической направленности личности будущего учителя, которая у автора предстает как мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности;

б) при обосновании содержания подготовки и теоретических позиций исследования используются различные подходы (Е.Н.Шиянов опирается на культурологический, являющийся в его исследовании средством, обеспечивающим гуманитаризацию образования в педвузе, личностно-деятельностный, полисубъектный и индивидуально-творческий). (Шиянов Е.Н. 1991. С.5).

В исходных теоретико-методологических посылах концепция Е.Н.Шиянова ориентирована на личность учителя, раскрытие закономерностей и условий ее направленного развития и саморазвития (Шиянов Е.Н. 1991. С. 6). Она вносит конкретный вклад в теорию и практику гуманизации образования.

Вместе с тем считаем необходимым отметить, что в условиях гуманизации образования важно не только, чтобы в процессе профессиональной подготовки были созданы условия для развития будущего учителя. Важно так подготовить учителя, чтобы освоенная и педагогически осмысленная им в процессе обучения система ценностей определяла гуманистическую направленность его личности, деятельности, чтобы он по окончании педуниверситета формировал у школьников эмоционально-ценностное отношение к сложной социальной ситуации, к людям и самим себе, адекватное ценностям индивидуального человеческого существования.

И.В.Никишина, исследовавшая дидактические основы гуманизации образования, приходит к выводу, что гуманистическая направленность обучения будет реализована, когда в деятельности учителя произойдет смещение установок с содержательно-процессуальных ее аспектов на ценностно-смысловые (Никишина И.В. 1992. С. 11).

Такое смещение аспектов профессиональной деятельности в русле гуманистической концепции образования, по нашему мнению, может привести (и приведет) к преобладанию эмоционально-ценностного над интеллектуальным. Гуманизация образования предполагает, чтобы в деятельности учителя

содержательно-процессуальное сочеталось с системой норм отношения к миру, к людям и самим себе, формируемой у школьников.

Заслуживает внимания концепция В.С.Библера, который предлагает переконструировать содержание образования таким образом, чтобы школьники в процессе обучения повторяли исторический процесс развития культуры и науки от античности до наших дней. Коренное изменение смысла образования как диалога культур, по мнению В.С.Библера, должно идти “от “человека образованного” к “человеку культурному”, сопрягающему в мышлении и деятельности многообразные несводимые друг к другу ценностные, смысловые спектры и формы деятельности” (Библер В.С. 1994. С. 240).

Проект по преобразованию содержания образования, предлагаемый В.С.Библером, когда онтогенез повторяет филогенез, безусловно, заслуживает внимания, однако его реализация требует не только коренных преобразований в содержании, формах и методах подготовки учителей как в педагогических вузах, так и в системе повышения квалификации, но и широкой экспериментальной проверки. В современной социально-экономической ситуации не представляется возможным реорганизовать содержание образования. Та ситуация, в которой находится система образования, не только не дает возможности реализовать данный проект, но и в полной мере дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения.

В этой связи очень важно обеспечить единство гуманизации как содержания образования, переконструируемого в зависимости от типа среднего учебного заведения (лицей, колледж; профильные классы...), так и отношений в педагогической действительности. Именно такой подход к гуманизации образования обосновывает И.А.Колесникова, подчеркивая, что эта проблема фактически зависит от конкретных отношений, складывающихся в учебно-воспитательном процессе между учителем и учащимися. Качество отношений между педагогом и школьниками – это, по мнению И.А.Колесниковой, чью точку зрения мы разделяем, один из критериев гуманизации образования, который предполагает развитие ценностных ориентаций педагогических кадров в системе образования, соучаствующих в созидании Человека, развивающих и сохраняющих себя как личность, как индивидуальность, не разрушая своей человеческой сущности (Колесникова И.А. 1994. С. 37-38).

Данный подход к гуманизации образования обуславливает необходимость формировать у студентов такую ценностную ориентацию, которая будет определять гуманистическую направленность личности будущего учителя как человека и как профессионала.

Проблема создания гуманистической парадигмы образования, как подчеркивает М.Н.Берулава, связана с выявлением ее отличий от традиционной парадигмы образования, с определением места современных концепций развития личности в становлении и теории и практики гуманизации образования, с выявлением принципов гуманизации образования, направленных на удовлетворение базовых потребностей личности (Берулава М.Н. 2000).

Среди многих проблем, возникающих в контексте гуманизации образования, актуальными являются те, которые связаны с обоснованием педагогики свободы, которая, как отмечает О.С.Газман, “формирует у воспитателя взгляд на ребенка как самоценное, саморазвивающееся, естественное, а потому социально и биологически сложное динамичное явление, обладающее своей собственной логикой развития (саморазвития), которую нельзя игнорировать или видоизменить, а можно лишь “вписаться в нее”, приняв личность ребенка таковой, какова она есть” (Газман О.С. 1995. С. 18).

В контексте педагогики свободы О.С.Газман

1) определяет гуманистические максимы (или принципы) воспитания;

2) обосновывает проблему цели образования (дать каждому школьнику базовое образование и культуру, затрагивающую ВСЕ стороны личности на уровне, элементарно достаточном для равного с другими старта саморазвития);

3) выдвигает проблему педагогики самосознания как помощь школьнику в формировании Я-концепции, в стимулировании его самопознания, самовосприятия, самооценки, построения адекватного “образа Я”, способности оценивать собственную мыслительную деятельность;

4) предлагает следующую структуру образования личности:

– формирование “образа мира”, “образа мыслей”, “образа “Я” (уровень сознания и самосознания);

– формирование (в обучении) “образа действий” и (через воспитание) “образа жизни” (уровень социальной деятельности, поведения и общения – Газман О.С. 1995. С. 19).

Перспективными, на наш взгляд, являются концепции, в русле которых решение проблем образования в целом и гуманизации образования в частности рассматриваются и анализируются в социокультурном контексте.

В этой связи, как подчеркивает Н.Б.Крылова, для современного российского менталитета необходимо новое понимание образования как личностно-ориентированной культурной (а потому и творческой) деятельности (Крылова Н.Б. 1995. С. 67).

Культура и образование – явления взаимосвязанные: образование как относительно самостоятельный компонент духовной жизни общества является механизмом запуска новых форм культуры.

Сложился круг проблем, осмыслить, обосновать и раскрыть которые предстоит педагогической науке во взаимосвязи с философией и культурологией образования. Эти проблемы возникают при формировании содержания образования, если субъекты его – носители различных культур (мультикультурный подход к образованию). Решению этих проблем способствует знание культуры других народов (кросс-культурная грамотность человека) и восприятие образования как части культуры.

В контексте культурологии образования ученые обосновывают и анализируют проблемы:

1) свободы, культуры и демократии, модели саморазвития личности и адекватное им содержание образования (Крылова Н.Б. 1995. С. 67-102. 1996. С. 132-152);

2) образования в единстве с культурным пространством школы:

– мультикультурное образование: цель и измерение (Бэнкс Д. 1996. С. 15-19);

– культурная идентичность в обучении учащихся (Чайклин С. 1996. С. 20-24);

– социальная и культурная Среда в мультикультурном пространстве (Рогалева Г. 1996. С. 65-68).

Не требует доказательства та истина, что познание целостных многоплановых процессов возможно только при их изучении во всех аспектах и отношениях. Это тем более важно, что осуществление гуманизации образования как социально-нравственного процесса высвечивает потребность осмыслить совокупность различных взаимосвязанных проблем.

Высказанное утверждение не имеет целью повысить статус гуманизации образования в ряду других педагогических проблем. Оно основано как на анализе ведущих идей гуманистической психологии, так и реальных тенденций в гуманизации образования и поиске образцов (приоритетов личностного начала) для развития и становления гуманистически ориентированной школы, в которой главным фактором в педагогическом взаимодействии учителя и школьников становится приоритет личностного начала.

Согласно гуманистической психологии (А.Маслоу, К.Роджерс и др.)

- современное образование исходит из общечеловеческих ценностей, согласованных с конкретными ценностями различных этнокультурных сообществ;
- цель самообразования есть становление самореализующейся личности;
- развитие личности происходит целостно, в единстве разума и чувства, души и тела;
- все права человека, в том числе и его права на свободный выбор содержания и форм, режимов образования, находятся под защитой;
- образование осуществляется посредством собственной деятельности ученика;
- групповая работа в школе сочетается с индивидуальной работой, причем особое внимание уделяется развитию индивидуального стиля деятельности ребенка;
- образование как деятельность личности основано на внутренней мотивации учения, а также на полноценном общении учителя и учащихся, причем участие школьников в равноправном диалоге уважается и поощряется;
- наиболее успешно образование осуществляется в обстановке заботы, внимания, сотрудничества, а не формального руководства.

В центре внимания ученых, исследующих проблемы гуманизации школьного образования в контексте гуманистической психологии, находятся аксиологические аспекты готовности учителя решать эти проблемы (Воронцова Г.В. 1994) и выработать критерии гуманизации образования (Колесникова И.А. 1994). Эти ученые раскрывают также сущность догматической и гуманистической функций образования (Вершловский С.Г. 1993, 1994), анализируют тенденции научного и учебного познания в области естествознания (Алексашина И.Ю. 1994), изучая и осмысливая педагогический опыт прошлого и концепции гуманизации образования, складывающиеся в настоящем, обосновывают характеристики современной гуманистической школы как учебного заведения, как организационной структуры, как социального института (Попов Е.Б. 1994), раскрывают проблему формирования у учащихся гуманистических отношений ко всему живому в рамках реализации различных подходов к гуманизации образования (Соколова Н.Д. 1999).

Существующие в настоящее время концепции гуманизации образования, проанализированные нами, вносят конкретный вклад в решение выдвигаемых педагогической практикой задач.

Наряду с этими проблемами не менее важно, на наш взгляд, рассмотреть и осмыслить такие, которые связаны с раскрытием сущности и природы гуманизации образования, с определением факторов, способствующих осуществлению данного процесса в педагогической действительности. Их решение станет отправной точкой для исследования проблемы формирования гуманистического мировоззрения будущего учителя, который в условиях самостоятельной работы в образовательных учреждениях, педагогически осмысливая гуманистические проблемы социальной и школьной жизни, жизни самих детей, будет развивать у учеников не только адекватное эмоционально-ценностное отношение к сложной социальной ситуации, к людям и самим себе, но и потребность созидать и реализовывать нравственные ценности.

Раскрыть сущность процесса гуманизации образования – значит определить основную ее характеристику. Раскрыть природу этого процесса – значит определить стойкие инвариантные его характеристики, отражающие особенности изучаемого феномена.

Исследовать проблемы гуманизации образования – это определить принципы, лежащие в основе конкретных теоретических концепций, и направление научного исследования.

Одним из таких ведущих принципов, который задает направленность осмыслению проблем гуманизации образования и их изучению, регулирует профессиональную

деятельность и общение всех, кто участвует в реализации данного процесса, является, на наш взгляд, принцип гуманизма.

Гуманизм – это сложное многоплановое явление. В научной литературе последних лет подробно освещены вопросы, связанные с его возникновением, проанализированы этапы развития гуманистической мысли, исторические формы гуманизма. Значительное место данная проблема занимает в этике, где гуманизм рассматривается в качестве фундаментального принципа морали.

Понятие “гуманизм” употребляется в научной литературе в узком и широком смысле этого слова. В узком – это культурное движение эпохи Возрождения.

В широком – это исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми (Фромм Э. 1993. С. 130).

В условиях переориентации общества на общечеловеческие ценности, когда становится реальным переход от абстрактного гуманизма к реальному, от абстрактного человеколюбия к признанию самоценности личности, повышению значения деятельности каждого человека, а значит, признанию его свободы и ответственности, гуманистический подход к образованию, обучению и воспитанию имеет чрезвычайно важное значение.

Ведущим в процессе воспитания становится гуманизм (мы солидарны с общепризнанным определением понятия «гуманизм»), который в современных условиях, когда требуется согласие на всех уровнях: общецивилизационном, государственном, локальном, личностном, – приобретает новый смысл.

В наше время практически прекратилось обсуждение проблем гуманизма в философии, этике. Между тем, именно эти науки задают направленность педагогическому исследованию проблемы гуманизации образования. Такое положение, как отмечает В.А.Лекторский, сложилось в результате существующего критического отношения к понятию «гуманизм человека». Суть такого отношения объясняется, во-первых, декларативностью ценности «гуманизм»; во-вторых, тем, что гуманистическая фразеология была идеологическим прикрытием антигуманной практики и античеловечной действительности; в-третьих, гуманизм как идеал и ориентир жизнедеятельности везде потерпел поражение, поскольку привел к разрыву между человеком и бытием, к отчуждению от человека созданной им и закабалившей его научно-технической реальности, к потере жизненных и культурных корней (Лекторский В.А. 1994.С. 22-23).

В современных условиях как никогда важен поиск системы реальных, а не абстрактных ориентиров и идеалов. В этой системе особая роль принадлежит гуманизму. «Дело тут, – пишет В.А.Лекторский, – не только в том, что из самой природы человека вытекает стремление к свободе, справедливости, деятельному участию в том, что происходит вокруг, – все, что входит в содержание гуманистического идеала. Дело также в том, что человек в XX столетии попал в сложную ситуацию. С одной стороны, ряд старых гуманистических представлений оказался в чем-то несостоятельным и нуждается в переосмыслении... С другой стороны, трансформации, которые происходят в рамках современной цивилизации и которые означают переход от ее односторонне технологического характера к какому-то новому, иному качеству, предполагают возрастание возможностей отдельного индивида» (Лекторский В.А. 1994. С. 25).

Обращение к проблеме гуманизма – это важное направление анализа происходящих в современных условиях изменений, в частности – изменений в образовании. Понимание того, что гуманистический идеал не совпадает с реальностью, не исключает осознания того, что в образовании такой идеал

необходим, что к нему нужно стремиться. Этот идеал, говоря словами С.И.Гессена, есть цель-задание, то есть задача высшего порядка, неисчерпаемая по самому существу и открывающая для стремящегося к ней человечества путь бесконечного развития (Гессен С.И. 1995. С. 33).

При осмыслении явления Нового Гуманизма нельзя отбрасывать того, что единодушно принято во всех высших формах культуры. Свое значение сохраняют такие характеристики ренессансного и романтического гуманизма, как признание самоценности человеческой индивидуальности, свободы человека.

Гуманизм и является объективным принципом, установленным самими людьми, а не внешней по отношению к ним властью.

Такой подход к явлению гуманизма означает, что человек свободен внутри этой объективности. Благодаря этому, объективность не довлеет над ним. Ценность гуманизма существует только для человека. Но человек всегда использует другого человека, преследует личный интерес, он эгоистичен в определенной мере. Однако это не будет входить в противоречие с гуманизмом, если во взаимоотношениях между людьми и взаимодействии человека с природой и миром будут отсутствовать конфликты, которые разрушали бы социальное пространство, творимое человеком.

Свобода, как независимость в действиях и поступках, становится точкой отсчета для установления гуманистических отношений на всех уровнях тогда, когда она пронизана полнотой рефлексии.

Полнота рефлексии определяет принятие одним человеком другого человека таким, каков он есть, но под углом зрения их взаимодействия. «При этом, – подчеркивает В.А.Лекторский, – речь идет не о детерминации, а именно о свободном принятии, основанном на понимании в результате коммуникации. В этом случае мы имеем дело с особым рода деятельностью. Это не деятельность по созданию предмета, в котором человек пытается запечатлеть и выразить себя, т.е. такого предмета, который как бы принадлежит субъекту. Это взаимная деятельность, взаимодействие свободно участвующих в процессе равноправных партнеров, каждый из которых считается с другим, и в результате оба они изменяются» (Лекторский В.А. 1994. С. 27).

Такое понимание свободы как компонента гуманизма, на наш взгляд, достаточно полно отражает сущность гуманистического идеала в современную эпоху. Учитель, будучи центром взаимодействия в рамках педагогического руководства деятельностью учащихся, приобщает их к ценностям, формирует у них систему ценностных отношений к миру, к людям и к себе. Однако деятельность учителя не только ориентирована на ученика, она как бы выстраивается вокруг ученика, который есть центр всех устремлений педагога. Разрешение этой антиномии составляет формирование и учителя, и учащихся как субъектов культуры.

Гуманистически ориентированная деятельность педагога находит свое выражение в его многообразных отношениях к ребенку, к миру его ценностей, образующих содержание гуманистической направленности его личности. «Пересечение действий учителя и учащихся», их «встречная активность» приводят к принятию друг друга, к диалогической целостности тогда, когда точки зрения, позиции, роли, ценностные системы и т.д. подвергаются рефлексивному анализу как педагогом, так и учеником.

Мы считаем, что специфика деятельности учителя состоит в том, что ведущим мотивом деятельности, взаимодействия с учеником является гуманизм как ценность, который, будучи реализованным педагогом при достижении цели образования и воспитания, определяет характер и содержание «пересечения действий учителя и ученика», их «встречную активность» по освоению ценностей, принятию друг друга.

Учитель, руководя деятельностью ученика, исходит из признания его ценности как человека, из признания ценности его действий, поступков, деятельности,

ориентированной на себя и другого человека, на его развитие и развитие культуры, субъектом которой является ученик.

Чтобы выявить специфику гуманизма и, следовательно, гуманистических ориентаций, необходимо обратиться к этике. «В гуманистической этике человек сам является и законодателем, и исполнителем норм, их формальным источником или регулятивной силой, и их содержанием» (Фромм Э. 1993. С. 25). Проведя сравнительный анализ авторитарной и гуманистической этики по формальному и содержательному критерию, Э.Фромм приходит к выводу, что с позиции гуманистической этики сам человек может определить критерий добродетели и порока (формальный принцип), а «добро» есть то, что является благом для человека, «зло» – то, что ему вредит (содержательный принцип) (Фромм Э. 1993. С. 28).

Четко различая понятия «объективно значимый» и «абсолютный», возражая сторонникам мнения о том, что фактам, науке не свойственны ценностные суждения, Э.Фромм, показывает, что в любых ремеслах и искусствах система объективно значимых норм составляет теорию практики, основанную на теоретической науке. Жизнь, как подчеркивает Э.Фромм, есть искусство, объектом которого является не какая-то специализированная деятельность, а сама жизнедеятельность, то есть процесс развертывания и осуществления всех потенций человека.

Нормы «искусства жить» могут быть выведены только из теории при условии, что выбран определенный вид деятельности и поставлены определенные цели. Теорией «искусства жить», по мнению Э.Фромма, является гуманистическая этика, основанная на науке о человеке, цель жизни которого есть раскрытие его сил и возможностей в соответствии с законами его природы (Фромм Э. 1993.С. 30-33).

Трактовка Э.Фроммом категорий «добро» (утверждение жизни, раскрытие человеческих сил) и «зло» (помеха развитию человеческих способностей) снимает, на наш взгляд, абстрактность при их осмыслении. В каждом конкретном случае (в социальной и педагогической ситуации) можно, сообразуясь с особенностями ребенка, определить то, что способствует или мешает его развитию.

Создавая условия для развития ученика, мы тем самым соучаствуем в раскрытии его сил и возможностей; включая его в деятельность – в реализации и предъявлении им своей индивидуальности, что является творческим актом.

Гуманистическая этика позволяет выявить специфику деятельности учителя: развивая способность детей к ориентировке в мире, среди людей и среди своих намерений, целей, установок, он тем самым утверждает как свою жизнь, так и жизнь детей (окружающих его людей).

Утверждение жизни – это выбор и реализация ценностей, которые способствуют развитию как ученика, так и окружающих его людей.

Мы не исследуем гуманизм как категорию этики, равно как и понятия “ценность”, “норма”, не осуществляем категориального анализа данных понятий – это приоритет этической науки, которая обосновывает и раскрывает сущность и содержание данных категорий. Однако необходим философский анализ проблем гуманизации образования в целом и категории “гуманизм” в частности.

Философский анализ “как связь наиболее широких представлений о мире, обществе и месте человека в нем с педагогической действительностью и ее отражением в этой специальной науке” (В.В.Краевский) позволит разрабатывать педагогические концепции гуманизации образования в русле единства многообразия системного видения педагогической реальности, обосновывать и раскрывать смысловую динамику понятий “гуманизм”, “ответственная свобода”, “общечеловеческие ценности”, “нравственные ценности”, “гуманистические ценности”... При этом обоснование и раскрытие философских и этических категорий, когда педагогическая наука использует их опосредованно, может осуществляться с

различных теоретических позиций. Главное, чтобы предлагаемые концепции и подходы встраивались в педагогическую действительность, стимулируя развитие образовательно-воспитательных процессов для достижения учителями-практиками их целей. Эти цели задаются социально, описываются (объясняются) философски, этически, формируются психологически, реализуются педагогически. Проблема целей образования и воспитания выходит за рамки данной работы. Существуют различные концепции и подходы в ее решении.

Философский анализ категории “гуманизм” предпринят нами, чтобы обосновать содержание и раскрыть сущность гуманизации образования. Он поможет, во-первых, выявить спектр научных воззрений на гуманизм с онтологической, гносеологической и аксиологической точек зрения; во-вторых, выяснить, является ли гуманизм ценностью или нормой; в-третьих, определить системы отношений, которые фиксирует данная категория;

Решение этих вопросов в какой-то мере позволит избежать подмены понятия “гуманизм” другими, взаимосвязанными с ним категориями.

Последнее представляется важным, ибо в научной литературе есть точка зрения, что существует ни много ни мало, как десять “гуманизмов”, пять “педагогик” (последних, согласно мнению О.Г.Прикота, может быть и семь, и восемь, и даже больше).

Обосновывая свою позицию относительно множества “гуманизмов” и “педагогик”, О.Г.Прикот подчеркивает, что осуществленная им классификация и “гуманизмов”, и “педагогик” есть лишь субъективный авторский взгляд, основывающийся на его (автора) здравом смысле (Прикот О.Г. 1995.С. 29).

Суть нашей позиции заключается в том, что есть один гуманизм, одна педагогика как наука. Последнее не анализируется в данной работе. Мы считаем, что это блестяще обосновывается и отстаивается В.В.Краевским. Употребление различных определений вместе с термином “педагогика”, например музыкальная педагогика, музейная педагогика, или, как в работе О.Г.Прикота, педагогика “черного ящика”, педагогика “эксперимента”, гуманистическая педагогика, педагогика отождествления, педагогика “Любви” (Прикот О.Г. 1995. 28-44) всего лишь метафора. В противном случае у каждой из этих педагогик должен быть свой понятийный аппарат, свой объект исследования и т.д.

О.Г.Прикот полагает, что, во-первых, понятие “гуманизм” многозначно и противоречиво. Во-вторых, всякий гуманизм есть насилие. В-третьих, гуманистические отношения являются прямой дорогой к угасанию совокупного сознания “человечества”, его деградации и последующей гибели.

На основе первого тезиса автор выделяет три “гуманизма”: гуманизм, провозглашающий свободу личности; свободу группы людей; свободу “человечества” в целом. Семя раздора, по мнению О.Г.Прикота, состоит в вопросе “свобода” от чего? От всего остального, – отвечает автор, – находящегося за пределами указанных субъектов и “полей” их интересов (Прикот О.Г. 1995. С. 6).

Данное утверждение подкрепляется ссылками на классический средневеково-возрожденческий вариант гуманизма, суть которого, как считает О.Г.Прикот, состоит в том, что свободная личность выступает против всех. Дальнейшие рассуждения в этом аспекте приводят автора к тому, что отстаивание абсолютной свободы в мире небезопасно, ибо существуют и другие свободные личности, выступающие “за себя”, “против всех” и против “тебя самого”.

С точки зрения О.Г.Прикота, классический гуманизм (в том виде, как он его понимает), равно как и “групповой” гуманизм, и гуманизм, признающий свободу “человечества” от всего, опасны. Эта опасность кроется в том, что “одна харизматическая личность подчиняет себе группу, а группа – “человечество” (Прикот О.Г. 1995. С. 8). Главное же, что у этих гуманизмов, как замечает автор, нет

счастливого конца (Прикот О.Г. 1995. С. 10). Это относится и к другим “гуманизмам”: гуманизму планетарному и космическому, гуманизму полезности и “комфортности” человека, естественному и неестественному гуманизму (Прикот О.Г. 1995. С. 12-15).

Размышления О.Г.Прикота относительно гуманизма, несущего опасность человеку и даже человечеству, приводят автора к мысли, что и система гуманистических отношений является самопоглощающей системой, отрицающей самоё себя. Привитие же общечеловеческих ценностей при одновременной “личностно гуманной ориентации” “разрывает” человека, мешает его самоопределению, вносит беспокойство в душу.

С точкой зрения О.Г.Прикота можно соглашаться, а можно и не соглашаться. У каждого есть право иметь свою точку зрения на гуманизм и гуманистические отношения.

Прежде чем выразить наше отношение к концепции О.Г.Прикота относительно гуманизма, несущего, по мнению автора, насилие всем, отметим, во-первых, что люди приобщаются к ценностям в общении и присваивают их в деятельности.

Во-вторых, гуманизм как ценность не прививается. Привитие, если употреблять этот термин вслед за автором, и будет насилием, против которого он выступает.

Речь должна идти о воспитании, которое представляет собой систему субъект-субъектных отношений между людьми. Привитие раскрывает иную, чем воспитание, систему отношений: субъект-объектные. Именно против такой системы отношений и направлено острие критики О.Г.Прикота, когда автор осмысливает методологические проблемы педагогики.

В-третьих, мысль О.Г.Прикота, что гуманизм – это насилие и несет в себе антигуманизм, не может быть иной, поскольку автор рассматривает его эволюцию только в рамках онтологии (Прикот О.Г. 1995. С. 12).

Тот факт, что онтологический анализ явно недостаточен для осмысления и раскрытия сущности понятий, так как не учитывает аксиологической их специфики, в науке уже осознан.

Онтологический этап осмысления системы ценностей, к которой относится и гуманизм, в истории философии, начавшийся, как пишет Г.П.Выжлецов, на рубеже VII-VI в. до н. э., закончился в XVI в. н. э. Этот этап включал, естественно, и бытие человека с его познавательными интересами и поисками смысла жизни.

На онтологическом этапе философия, опираясь на абстрактную способность сознания, получала первые общие понятия.

Следующий этап – гносеологический – закончился к концу 60-х гг. XIX в. Философия сделала попытку произвести переоценку ценностей и найти безболезненный культурно-ценностный выход из духовного кризиса. На этом этапе на первый план выходит функция целеполагания.

На третьем, аксиологическом этапе (2-я половина XIX в. – рубеж XX-XXI в.), аксиологическом, на первый план выходит саморегулирующаяся функция как внутренняя основа социокультурного самоконтроля, сам Человек, но уже как Личность (Выжлецов Г.П. 1996. С. 11-37).

Аксиологический этап формирования научных представлений о ценностях опирается на предшествующие этапы. Осмысление гуманизма как ценности с позиции аксиологии в целом раскрывает проявление человеческой духовности в современном социокультурном пространстве нестабильной России на рубеже XX-XXI вв.

Вызывает возражение также тот факт, что О.Г.Прикот рассматривает понятие “гуманизм” только на соотношении со свободой личности. К тому же со свободой “от”. Свобода является составной гуманизма. Он предполагает свободу личности как ее независимость в действиях и поступках.

Однако связывать гуманизм личности только со свободой – это значит, во-первых, не учитывать всего многообразия содержания гуманизма, обеднять это содержание.

Во-вторых, не учитывать того, что созидание и реализация гуманизма как ценности есть созидание и реализация других нравственных ценностей в межличностных отношениях, в общении, в деятельности, в поведении.

Взгляд О.Г.Прикота на гуманизм исключительно как свобода “от” (всего), естественно, не может не привести к тому, что гуманизм превращается в антигуманизм.

Проблема свободы человека “от” была поставлена и осмыслена Э.Фроммом (Фромм Э. 1995), для которого “Свобода от...” не идентична позитивной свободе. “Свобода от...” в представлении Э.Фромма является негативной свободой. К тому же ученый анализировал проблему “свободы от...” в единстве со “свободой для...” в контексте исторического социокультурного развития общества, раскрывая двойственный, противоречивый характер свободы человека в различные периоды исторического и социального развития общества.

Для современного человека, – писал Э.Фромм, – “свобода имеет двоякий смысл: он освободился от прежней власти и превратился в “индивида”, но в то же время стал изолирован и бессилён, стал орудием внешних целей, отчужденным от самого себя и от других людей” (Фромм Э. 1995. С. 224).

Однако это не мешает Э.Фромму утверждать, что свобода может и победить. Победит она тогда, когда демократия разовьётся в обществе, в котором индивид, его развитие и счастье станут целью и смыслом, в котором индивидом не будут манипулировать, а его сознание станет действительно собственным и будет выражать стремления, вырастающие из особенностей его собственного “Я”. Позитивная свобода означает полную реализацию способностей индивида, даёт возможность жить активно и спонтанно. Для этого необходимы экономические и социальные перемены, которые и позволят индивиду стать свободным в смысле реализации его личности (Фромм Э. 1995.С. 224-225).

А это и есть гуманистические отношения, которые не могут истреблять личность.

Только “свобода от...”, о которой пишет О.Г.Прикот, и может, говоря словами автора, насиловать личность человека. “Свобода от...” – это цель всех революционных изменений, это отсутствие ответственности перед самим собой, перед людьми, перед обществом.

Речь должна, по-видимому, идти об ответственной свободе. Свобода каждого человека предполагает соотнесение им своих интересов с интересами других людей, с их свободой. Сама по себе свобода без самореализации и саморазвития не есть фактор становления человека как личности, индивида и субъекта деятельности.

“Человек рожден для общежития, – утверждал А.Н.Радищев, – он “существо общественное” и создан “жить в обществе себе подобных” (Цит. по: Очерки по истории школы...).

О.Г.Прикот отмечает, что его рассуждения о гуманизме связаны с созданием такой технологии коммуникации, которая должна быть направлена на “запараллеливание” человеческих интересов. Для этого следует найти для каждого человека его собственную сущностную нишу, свой индивидуальный предмет, уникальный, характерный только для него (Прикот О.Г. 1995. С. 17).

Реализовать себя, свою индивидуальность, уникальность только для себя? Или для себя, а также во имя и на благо других людей, во имя собственного развития и становления и развития и становления других? Вот в чем вопрос. Вопрос и в том, что и учитель, если следовать О.Г.Прикоту, тоже должен найти свою нишу. Его деятельность в данном случае не ориентируется на развитие и становление ребенка как личности, индивида и субъекта деятельности. Если это так, то становится понятным, почему система гуманистических отношений в представлении автора

становится самопоедающей.

Ответ на вопрос следует искать только в созидании и реализации гуманизма как ценности, как нормы межсубъектных отношений, а не в отгораживании своей ниши, какой бы прекрасной она ни была, как бы она ни помогала человеку реализовать себя.

О сущности гуманизма учителя можно говорить только тогда, когда самореализацию и саморазвитие себя самого педагог воплощает в развитие способности к самореализации и саморазвитию у ученика.

Точка зрения О.Г.Прикота относительно того, что гуманизм превращается в антигуманизм, не является новой в истории научной мысли.

Эта идея была обоснована и раскрыта Н.А.Бердяевым (Бердяев Н.А. 1993.С. 7), который, не ограничиваясь констатацией того, что "действительный результат всего гуманистического процесса истории: гуманизм переходит в анти-гуманизм" (Бердяев Н.А. 1993. С. 121), вскрывает противоречия гуманизма, свойственные конкретной исторической эпохе, этапы его развития; показывает пагубную роль революций как величайших гуманистических экспериментов, проверяющих внутренние противоречия, задания и результаты гуманизма; прослеживает, как происходит разложение гуманизма в области познания и морали.

Н.А.Бердяев рассматривал гуманизм в контексте исторического развития общества и человека в нем. Пессимизм философа оптимистичен. "История, – писал Н.А.Бердяев, – есть прежде всего судьба и должна быть осмыслена как судьба, как трагическая судьба. Трагическая судьба, как и всякая трагедия, должна иметь последний, всеразрешающий акт" (Бердяев Н.А. 1993. С. 160). По мысли Н.А.Бердяева, каждое поколение имеет цель в самом себе, несет оправдание и смысл в своей собственной жизни, в творимых ценностях – ценностях культуры, которые бессмертны, ибо в культуре есть неумирающее начало. В гуманизме как ценности, – подчеркивал Н.А.Бердяев, – "заключается и положительное начало, которое будет иметь огромное значение для будущей судьбы человека и его истории" (Бердяев Н.А. 1993. С. 153), ибо в нем раскрылись и человеческие потенции, и цель человека в самом себе, сущность которой состоит в гуманности (Бердяев Н.А. 1993. С. 115).

Гуманизм как ценность в его адекватном нравственном значении и становится тем заданием перед человеком и обществом, которое, будучи неисчерпаемым по своей сути, должно быть выполнено. Гуманизм – это мера человечности, это характеристика конструктивных отношений между людьми, отношений, создающих и собирающих человеческое в человеке. Человеческое в человеке с позиции гуманизма – это человечность, гуманность.

Гуманизм – это не насилие. Насилие свойственно деструктивным отношениям между людьми, которые разрушают человеческое в человеке, не позволяют ему реализовать себя. Деструктивные отношения не только не позволяют проявляться человечности, гуманности, но и гасят в человеке эти принадлежащие только человеку свойства.

Рассматривая гуманизм вне контекста исторического и социокультурного пространства и тех отношений, которые он реализует, исключительно в онтологическом плане, О.Г.Прикот и пришел к мнению, что гуманизм есть насилие.

"Запареллеливание" же человеческих миров по принципу "мой мир – моя ниша", "твой мир – твоя ниша" и есть аспект деструктивных отношений. Отгораживание от других людей не дает развиваться человечности, гуманности.

Мир учителя и мир ученика – это не параллельные миры, не отдельные ниши. Их миры должны быть созвучны. Основой, определяющей созвучность миров, являются ценности, в системе которых находится и гуманизм как смыслообразующее начало человечности (гуманности) в человеке.

Проблему гуманизма следует рассматривать с позиции того, какую систему отношений он фиксирует во взаимоотношениях между педагогом и школьником (школьниками). Отношения (нравственные, гуманистические) порождают соответствующие свойства (гуманность, доброту, отзывчивость...) и реализуются в этих свойствах.

Проблема отношений, которые фиксируются понятием “гуманизм”, остается за кадром размышлений автора. Это во-первых.

Во-вторых, мнение О.Г.Прикота, что классический средневековый гуманизм – “это когда свободная личность против всех” (Прикот О.Г. 1995. С. 6), – не соответствует, на наш взгляд, действительному представлению о гуманизме эпохи Возрождения.

Формирование такого понятия как “гуманизм” подвержено влиянию социокультурной ситуации. На теоретическое определение категории, которая употребляется как в специальной, так и в художественной, публицистической и научно-популярной литературе, влияют общекультурные традиции эпохи. Начиная с момента, когда гуманизм стал объектом специального научного изучения, и вплоть до настоящего время развитие представлений о гуманизме постоянно испытывало на себе влияние социокультурных образовательных процессов, происходящих в обществе.

Образец того, к каким выводам можно прийти относительно сущности гуманизма, если изучать и осмысливать его в социокультурном и образовательном пространстве эпохи Возрождения, мы находим у Д.Реале и Д.Антисери (Реале Д., Антисери Д. 1995. С. 212-224).

Собственно, само понятие “гуманизм”, как отмечают Д.Реале и Д.Антисери, ссылаясь на Ф.Ниетхаммера, появилось совсем недавно и было использовано с целью указания на ту область культуры, которая связана с изучением классики (Реале Д., Антисери Д. 1995. С. 212).

Понятие “гуманист” появилось в XV в. Этим словом называли преподавателей гуманитарных дисциплин (“*studia humanistatis*”, “*studia humanora*”): философию, риторику, мораль, грамматику... (Например, учитель-гуманист в произведении Франсуа Рабле “Гаргантюа и Пантагрюэль”).

Слово “гуманитарный” имело значение “воспитание и образование человека”.

В эпоху Возрождения, когда научная мысль обратилась к прошлому, открыла прошлое, считалось, что гуманитарные дисциплины являются наиболее пригодными для развития духовности человека, для его воспитания и образования. Древность для эпохи Возрождения (Древняя Греция и Древний Рим) была образцом для культурной и педагогической деятельности.

В спектре всех философских воззрений эпохи Возрождения, существующих в настоящее время, как считают Д.Реале и Д.Антисери, можно выделить две самые известные его интерпретации.

Согласно первой точке зрения, принадлежащей П.О.Кристеллеру, понятию “гуманизм” надо оставить технический смысл, ограничивающийся сферой риторико-литературных дисциплин. П.О.Кристеллер ограничивает и даже исключает философское и теоретическое значение гуманизма. С его точки зрения, гуманисты не занимались философией, а следовательно, и не были истинными реформаторами философской мысли.

“Гуманизм эпохи Возрождения, – пишет П.О.Кристеллер, – не был философской системой, это была скорее культурная и педагогическая программа, которая разрабатывала важный, но ограниченный сектор знаний... кроме того, гуманитарное знание включает философию и этические дисциплины, но исключает логику, философию природы, а также математику...” (Реале Д., Антисери Д. 1995. С. 214).

Согласиться с тем, что гуманисты эпохи Возрождения (не только Италии, но и других стран Европы) не были философами, нельзя. Другое дело, что у них не было

законченной философской системы. Их научное наследие многогранно. В частности, Т.Мор, Э.Роттердамский развивали гуманистический взгляд на риторику и как на практическое искусство, и как на философию, воздействующую на социальную практику; обосновывали идею красоты и совершенства риторического искусства как источника познания и просвещения, как средства для распространения нравственных ценностей; полагали, что проблема счастья является главной в этике.

Подтверждение этой точки зрения мы находим у Э.Гарэна, отстаивающего наличие философской проблематики у гуманистов. “Гуманисты, – пишет Э.Гарэн, – выносят приговор тому типу философии, который господствовал на протяжении четырех веков (схоластике – В.Б.), являясь тормозом свободной мысли (Реале Д., Антисери Д. 1995. С. 216).

Чувство истории и исторической размеренности – одна из характерных черт в философствовании гуманистов нового типа. Они создали известную культуру.

Сущность гуманизма эпохи Возрождения состоит в способе познания прошлого, в отношении к прошлому. “Отношение к культуре прошлого, – читаем у Э.Гарэна, – ясно определяет сущность гуманизма. И особенность такого отношения заключается... в определенном историческом сознании... В гуманизме не различается открытие древнего мира и открытие человека, потому что это все одно; обнаружить древний мир как таковой – значит соразмерить себя с ним, и отделить, и установить отношение с ним. Определить время, и память, и направление человеческого созидания, и земные дела, и ответственность” (Реале Д., Антисери Д. 1995. С. 217).

Итак, трактуя гуманизм эпохи Возрождения, мы видим, что два значения, представляющие собой подходы к анализу одной и той же проблемы, раскрывают онтологию ренессансного гуманизма.

Понятие “гуманист” указывает на профессию (учитель, преподаватель), вовлекающую гуманистов в активную жизнь и совмещающую “новый тип философствования” – новый дух жизни в историческом измерении.

Гуманисты, обратившись к прошлому, не пытались вдохнуть жизнь в погибшие цивилизации. Они хотели новой жизни. Эпоха Возрождения есть возрождение той жизни, где люди пользовались гуманитарными науками для обновления, совершенствования человеческой природы. Гуманизм эпохи Возрождения выполнял миссию очеловечивания посредством гуманитарных наук, которые воспитывают и образуют человека.

Гуманизм эпохи Возрождения – это культурное движение, это явление общественной жизни. Подход к гуманизму как к культурному движению, явлению общественной жизни данной эпохи раскрывает бытие Ренессанса. А это и есть онтология ренессансного Гуманизма, сущность которого может быть понята только в рамках и в единстве с эпохой Возрождения.

Онтологию гуманизма нельзя рассматривать, соотнося с каким-либо одним понятием, например свободой, как бы значима она ни была для человека и общества. Это обедняет смысл ренессансного Гуманизма. Гуманизм данной эпохи есть Возрождение человеческого духа, есть возвращение человека к себе, обретение человеком новой действительности, благодаря своим познавательным интересам и поискам смысла жизни.

Гуманизм эпохи Возрождения утверждал духовное начало в человеке, придавал смысл индивидуальной жизни, открывал возможность человеческих взаимоотношений среди людей. “Человек же, – писал Т.Кампанелла, – лучшее и высшее существо, высшее, нежели мир и элементы” (Выжлецов Г.П. 1996. С. 19).

Открещивание от духовного может привести (и приведет) к опасным последствиям. Человечность требует духовной “революции”. Если даже и соотносить гуманизм со свободой, то речь должна идти о свободе “для”, а не о

свободе “от”. Свобода “для” – это и есть духовная свобода человека как личности. На этом уровне может сбыться идея Н.А.Бердяева, что не человек есть часть мира, а весь мир есть лишь часть человека. Гуманизация человека как раскрытие его человечности приведет к гуманизации социальной и природной Среды.

“Человечность, – писал Н.А.Бердяев, – есть раскрытие полноты человеческой природы, то есть раскрытие творческой природы человека. Эта творческая природа человека должна обнаружить себя и в человеческом отношении человека к человеку” (Бердяев Н.А. 1993. С. 319).

Человек должен делать общество гуманным, потому что он свободен духовно.

Критика гуманистического опыта, неверие в гуманизм, с одной стороны, ведет и приведет к отрицанию человечности в человеке. С другой, как критика, так и такое отрицание приводят к смешению понятий «человеческое» и «человечное».

“Человеческой массой, – писал Н.А.Бердяев, – управляли и продолжают управлять, бросая хлеб и давая зрелища, управляют посредством мифов, пышных религиозных обрядов и праздников, через гипноз и пропаганду и всего более кровавым насилием. Это человеческое, слишком человеческое, но не человеческое» (выделено нами – В.Б., Ю.К.) (Бердяев Н.А. 1993. С. 317).

Сквозь призму человечности можно непредвзято, изнутри увидеть не только всю нашу реальную социальную жизнь, но и духовно-культурные корни современной власти, разглядеть, кто есть кто в жизни, каков дух конкретного руководителя и власти в целом.

Наряду с рассмотрением гуманизма как явления общественной жизни, бытия (онтологический аспект) важно философское осмысление ценности человеческого бытия, отношений между людьми (аксиологический аспект).

Анализ понятия “гуманизм” с аксиологической точки зрения, то есть как ценности, позволяет раскрыть ту систему отношений, которую он фиксирует, а качества и свойства человека – это уже результат этих отношений.

Гуманизм как характеристика конструктивных отношений выражает отношение человека к человеку, отношение между людьми, человеком и обществом, обществом и человеком. Специфика гуманизма как ценности проявляется в “субъект-субъектных отношениях”, в которых он реализуется.

Человечность как свойство человека есть результат гуманистических отношений между людьми как субъектами деятельности и общения. Человечность (отзывчивость, гуманность, доброта...) реализуется в гуманистических отношениях, которые и могут быть поняты только как субъект-субъектные отношения.

Там, где насилие, попрание свободы другого человека, где свобода “от”..., не может быть и речи о субъект-субъектных отношениях. Это будут уже субъект-объектные, к тому же превращенные отношения, не отвечающие их действительному назначению.

Подтверждение нашей точки зрения, что гуманизм как аксиологическая категория фиксирует субъект-субъектные отношения, мы находим у Г.П.Выжлецова.

“Специфика ценностей, – пишет автор, – их проявление и функционирование в обществе определяются не субъектно-объектными, а прежде всего и именно межсубъектными отношениями, и в них же, в свою очередь, реализуются.

Отношение же субъекта к объекту с точки зрения его значимости определяет специфику оценки, а не ценности. Это позволяет четко различать понятия оценки как субъектно-объектного отношения, и ценности, фиксирующей наиболее общие типы отношения между субъектами любого уровня от личности до общества в целом, исполняющие обратную нормативно-регулирующую роль в обществе” (Выжлецов Г.П. 1996. С. 36) – в образовательном пространстве, в педагогической деятельности.

Субъекты образования (учитель, ученик) выполняют нормативно-регулирующую роль по отношению друг к другу. Там, где есть нормативность, регуляция со стороны

одного субъекта другим субъектом, там есть и объект регуляции, педагогического воздействия.

Рассмотрение гуманизма как ценности, регулирующей межсубъектные отношения, ставит вопрос о субъекте и объекте образования, обучения, воспитания. Если есть объект, то правомерно ли говорить о гуманизме, фиксирующем субъект-субъектные отношения? Не вступает ли это в противоречие с тем, о чем речь шла выше? Нет. Никакого противоречия в этом нет. Говоря о ценностях, реализация которых может быть понята только в системе субъект-субъектных отношений, мы тем не менее имеем в виду, что ученик может быть объектом и педагогического воздействия и педагогического руководства.

Характерные черты школьника (доброта, отзывчивость...) есть результат гуманистических (субъект-субъектных) отношений, в которых они проявляются. Но чтобы они проявились, были реализованы в деятельности и общении, эти личностные качества должны быть воспитаны, сформированы. Воспитание, формирование – это уже область педагогической деятельности, педагогического руководства развитием и становлением ученика как человека. Только в процессе воспитания происходит становление и развитие личностных качеств ребенка, проявляющихся в отношениях между ним и педагогом.

Система объективных ценностей педагога формирует субъективную ценностную систему учеников (студентов). Речь идет о формировании как процессе, осуществляемом в системах “общество – человек”, “человек (создатель системы как субъект общества, выполняющий его заказ) – человек (учитель)”, – так как оно реализуется при взаимодействии объективных и субъективных факторов. К субъективным факторам относится и воспитание. Именно во второй своей системе формирование имеет точки соприкосновения с воспитанием, которое реализуется в межсубъектных отношениях системы “человек – человек”.

Речь идет о формировании как оформлении достигнутого в определенный период обучения и воспитания студентов (школьников) уровня личностного развития, уровня знаний, умений, опыта деятельности и системы норм отношений к миру, к людям и самому себе, а не о формировании, которое, как считают Н.Е.Ковалев, Б.Ф.Райский и Н.А.Сорокин, придает чему-либо законченность, устойчивость, зрелость (Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. 1975. С. 20).

Мы не разделяем также точку зрения С.П.Баранова относительно того, что формирование есть становление нравственных качеств личности в процессе развития (Баранов С.П. 1987. С. 13).

В данном случае формирование, определяемое через становление, является тождественным ему.

Становление – это “приращение” определенных качеств, свойств, образований в структуре личности, ее деятельности, сознании и общении от некоторого исходного предпосылочного состояния (оно создается в результате формирования) до состояния личности как субъекта деятельности, общения, познания, способной к саморегуляции профессиональной деятельности, общения и поведения, к дальнейшему собственному развитию и персонификации, то есть к осознанию своих потребностей, интересов и стремлений.

Становление выражает отношение человека к самому себе. Результат становления выражается в том, что человек (студент, учитель, ученик, преподаватель вуза) начинает черпать цели собственного развития, саморазвития, деятельности и общения “из себя”. Это и есть осознание себя как личности, это и идентификация “Я” среди людей, среди норм и ценностей морали и культуры.

Анализ научной литературы, отражающей проблемы объекта и субъекта в педагогическом процессе в целом и в гуманистической педагогике в частности (а значит и в процессе гуманизации образования), выявляет два подхода к ее

решению.

Суть первого, обосновываемого И.А.Колесниковой (Колесникова И.А. 1994), О.Г.Прикотом (Прикот О.Г. 1995), состоит в том, что если во всяком научном исследовании есть его объект, то в гуманистической педагогике действуют сплошь субъекты.

Становление гуманистической педагогике, как подчеркивает О.Г.Прикот, является делом весьма далеким. Гуманистическая педагогика – это человеческая деятельность, в рамках которой осуществляется поиск способов, позволяющих согласовать интересы субъектов педагогического процесса.

Действительно, целью гуманизации образования должно быть согласование интересов взаимодействующих в педагогическом процессе субъектов. Действительно и то, что в научном исследовании есть его объект.

Однако, если принять точку зрения О.Г.Прикота, заключающуюся в том, что в гуманистической педагогике действуют только субъекты, что не может быть и речи об объекте, значит, никаких научных исследований в гуманистической педагогике не может быть. Из этого должно последовать, что гуманистическая педагогика не является наукой.

Между тем О.Г.Прикот считает важным и необходимым проводить научное исследование в контексте гуманистической педагогике. Каким же образом уважаемый автор проводил исследование, если в нем, когда речь идет о гуманистической педагогике, не должно быть объекта? Между тем результаты такого исследования, представленные в работах О.Г.Прикота, заслуживают высокой оценки.

Если согласиться с тем, что гуманистическая педагогика – это человеческая деятельность, то, следовательно, надо обязательно признать и наличие объекта.

Деятельность, как это установлено наукой, есть единство субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. Не считаться с этим – значит не только отрицать роль и значение деятельностного и личностно-деятельностного подхода в воспитании гуманистически ориентированной личности школьника, но и подвергать сомнению развиваемую психологической наукой теорию деятельности.

В рамках второго подхода (относительно наличия объекта и субъекта) в гуманистической педагогике существует две точки зрения. Их различие состоит в том, что считать объектом, а что субъектом воспитания.

Так, О.Г.Газман считает, что объектом педагогической работы может выступать лишь образовательный материал - предметы, явления, символы, модели, ситуации, деятельность, общение, отношение, психологическая атмосфера. Этот материал осваивается, интериоризируется субъектами образования (учеником и учителем) в процессе выбора, исследования и преобразования. Здесь происходит саморазвитие и учителя, и ученика, и взаимодействующей группы в целом (Газман О.С. 1995. С. 17).

Мы согласны, что ученик является субъектом образования и обучения. Однако считаем необходимым сделать некоторые пояснения.

Во-первых, необходимо четко различать объект практической педагогической деятельности, каким является ученик, и объект научного исследования, то есть область педагогических фактов, явлений, которые возникают в практической деятельности, в процессе педагогического руководства (Краевский В.В. 1994. С. 36-37).

Исходя из этого, то, что О.С.Газман считает объектом педагогической работы, на самом деле является объектом научного исследования.

Во-вторых, разделяя точку зрения В.В.Краевского относительно проблемы субъект-объектных и субъект-субъектных отношений в образовании, считаем, что и в процессе гуманизации образования при гуманистическом подходе к ученику речь

может (и должна) идти о педагогическом воздействии, о педагогическом руководстве (не об управлении, не о манипулировании учеником, его деятельностью, сознанием, а именно о педагогическом руководстве).

Следует различать те системы отношений, в которых находятся и учитель, и школьник. Такие отношения не могут быть только субъект-субъектными. В этой связи В.В.Краевский подчеркивает, что ребенок, которого мы обучаем и воспитываем, в одном определенном отношении выступает как объект. В то же время он, конечно, и субъект. Однако он выступает как субъект в иной системе отношений, например становится субъектом собственной познавательной деятельности. Педагогическое же воздействие остается за педагогом. Педагог осуществляет педагогическое руководство (Краевский В.В. 1994. С. 34-37).

Учитель учит ученика учиться. Школьник воздействует на педагога в процессе обучения и воспитания. Однако это воздействие уже иное. Осмыслив продвижение (может быть, и замедление) ученика в нравственном, умственном... развитии, учитель-воспитатель осуществляет педагогическое руководство развитием ребенка. В процессе педагогического руководства он создает условия (предпосылочное состояние) для саморазвития ученика.

Между тем О.С.Газман, поставив вопрос об объекте и субъекте в гуманистической педагогике в том виде, как это отмечено выше, пишет, что в условиях обновления образования ученик должен быть обеспечен педагогическим руководством (Газман О.С. 1995. С. 44-45). А там, где есть педагогическое руководство, там есть и должен быть объект такого руководства.

В-третьих, по мнению О.С.Газмана, деятельность и общение являются объектами педагогической работы. Чья деятельность? Чье общение? Если это деятельность и общение ученика, то в данном случае он предстает как объект педагогической работы. Личность и деятельность, сознание и личность, сознание и деятельность личности едины. Не может быть деятельности без ее субъекта как объекта педагогической работы.

В-четвертых, в процессе общения дети приобщаются к ценностям, в деятельности они их присваивают, создают, реализуют.

Ценности вначале предстают перед детьми в объективной ценностной системе. Они отражаются школьниками, то есть еще являются ценностной предметностью, ценностью в потенции (Брожик В. 1982. С. 45). В данном случае они могут быть объектами педагогической работы. Однако когда ценности уже присвоены, стали достоянием личности, они определяют его субъективную ценностную систему.

Жестко ставить вопрос о разграничении объекта и субъекта образования, обучения, по-видимому, не следует даже в рамках гуманистической педагогики.

Проблема объекта и субъекта образования должна решаться конкретно, в зависимости от предмета исследования, от того, в какой системе отношений рассматриваются учитель, ученик, их деятельность. Главное, в рамках какой науки (психологии или педагогики) изучается ученик и его деятельность.

Противоречие во взглядах относительно того, может ли ученик быть объектом обучения и воспитания или он всегда субъект обучения и воспитания, снимается, если подходить к этой проблеме следующим образом: субъект-субъектное отношение, как пишет В.В.Краевский, существует внутри субъект-объектного, им определяется, им стимулируется.

Это противоречие снимается и в том случае, если ценности рассматриваются в аспекте субъект-субъектных, межсубъектных отношений, а не только как объект педагогической работы, когда они (ценности) предстают перед учеником в объективной системе.

Научить ребенка нравственности нельзя, нельзя научить и быть гуманным. Однако не следует подходить к ценностям, к деятельности и общению ученика как

объектам педагогической работы только на этом основании.

Этимологический анализ понятия “гуманизм” показывает, что оно означает “человеческий”, “человечный”. Уже в самом определении человек признан высшей ценностью. Следовательно, гуманизм относится к миру моральных ценностей.

Нравственные ценности – это одна из форм проявления моральных отношений в обществе. Под нравственной ценностью, во-первых, понимается нравственное значение личности и ее поступков, во-вторых, ценностные представления, относящиеся к области морального сознания.

Своим возникновением любая ценность, в том числе и ценность человека, обязана потребностям людей. Потребность учителя в ученике, ученика в учителе, их заинтересованность друг в друге порождают и определенную систему субъект-субъектных нравственных отношений.

Сведение гуманизма к потребностям – это один аспект его рассмотрения – с позиций аксиологии. Такой подход раскрывает в большей степени систему субъект-объектных отношений и сводится, главным образом, к полезности.

Люди удовлетворяют потребности, когда это приносит пользу. Однако это не позволяет понять специфику фиксирующего конструктивные отношения между учителем и учеником гуманизма как ценности. Гуманизм – это нравственная правда отношений между педагогом и школьником, конструктивных отношений. Гуманизм – это духовная основа достойного общества.

Профессиональная деятельность учителя и его поведение имеют моральную значимость, поскольку затрагивают интересы детей. Ученик, находясь в поле зрения учителя, становится объектом его потребностей и интересов.

В связи с излагаемым пониманием ценности конкретного ученика, точка зрения Ю.М.Смоленцева, что любой конкретный вид человеческой деятельности “может заключать в себе, в объекте данной деятельности некий специфический предмет моральной деятельности, с которой связана возможность возникновения моральной ценностной предметности, то есть потенциальной способности удовлетворять нравственные потребности субъекта этой деятельности” (Смоленцев Ю.М. 1989. С. 31), – чрезвычайно актуальна.

Анализ содержания понятия “гуманизм” свидетельствует о том, что право на свободу, счастье, развитие, проявление способностей, равенство и справедливость, человечность должны стать нормой взаимоотношений, деятельности и поведения.

Норма – это требование, предъявляемое человеку со стороны общества. Она выражает меру должного в деятельности, в поведении, в общении, во взаимоотношениях между учителем и учеником. Она выступает в качестве образца, на соотносении с которым, с одной стороны, строятся деятельность, поведение, а с другой – осуществляется их оценка.

Гуманизм учителя как морально должное и есть тот образец, который является точкой отсчета в его суждениях о моральных ценностях ученика. Гуманизм в данном случае становится и ориентиром педагогической деятельности.

Таким образом, гуманизм является и нравственной ценностью, и моральной нормой. Кажущееся противоречие, заключенное в понятии “гуманизм”, который относится к миру моральных ценностей, и выступает в качестве специфического нормативного регулятора деятельности, общения, поведения, снимается, когда, как это показано в работах (Л.М.Архангельского 1974; Н.Д.Зотова 1984; А.М.Коршунова и В.В.Мантатова 1988; Ю.М.Смоленцева 1989) и других, ценность, побуждающая человека к ее реализации, превращается в императив.

На первый взгляд, моральные ценности возникают на основе моральных норм. На самом деле ценность первична по отношению к моральному требованию, так как в деятельности, общении и поведении закрепляются те требования, которые представляют ценность для человека.

Факт отнесения гуманизма к нравственным нормам не входит в противоречие с тем, что ценности фиксируют субъект-субъектные отношения и реализуются в этих отношениях.

Присвоенные учеником (учителем) ценности оказывают нормативно-регулирующее воздействие на межличностные отношения между педагогом и учеником. И в данном случае нет никакого противоречия. Мораль не исключает нормативности. Она предполагает элемент долженствования, определенные нормативные моменты. Не следует только буквально понимать наличие нормативности как внешней заданности. Нормативность не отрицает свободы для развития, для творчества. Именно нормы, которые регулируют взаимоотношения между учителем и учеником, позволяют осуществлять свободный выбор между различными основаниями деятельности и поведения. Отсутствие нормативности в моральной сфере и приводит к хаосу, к безответственности, к своеволию. В конечном итоге, нормативность – это уже достигнутый уровень нравственного развития общества, это результат духовного производства, предстающий в качестве нравственного ориентира развития личности.

Гуманизм педагога – это принцип педагогической морали, который раскрывает сущность его профессиональной деятельности, ориентированной на развитие ученика, и нравственная норма, предписывающая ему реализацию гуманистического потенциала морали в педагогической действительности.

Проведенный нами семантический анализ значения понятия “гуманистический” показывает, что гуманистический – это человеколюбивый, свободомыслящий, просвещенный. Учитель является не только объектом нравственного требования со стороны общества, но и субъектом морали, нормативного общечеловеческого поведения. Он является субъектом морали потому, что реализует ее потенциал в профессиональной деятельности и общении. Потенциал морали заключен в том, что педагог должен быть гуманным, то есть отзывчивым, культурным, внимательным, заботливым, человеческим.

В основе гуманизма как принципа педагогической морали и деятельности лежит признание реального ученика высшей ценностью. Такое отношение к ребенку дает возможность отвлечься от абстрактной трактовки его личности, позволяет увидеть в учебно-воспитательном процессе конкретного школьника с его сильными и слабыми сторонами.

Осмысление педагогом понятия “гуманизм” должно привести его к признанию за учеником права на собственное достоинство, самостоятельность, вызвать уважение к его неповторимости и уникальности. Несмотря на то, что каждый школьник может отличаться от других по своим способностям, по уровню образованности, воспитанности, он не должен отличаться от них по такой ценностной характеристике, как человеческое достоинство.

Это заставляет учителя уважать личность ребенка, предполагая равенство возможностей в самоопределении, самореализации и проявлении себя как личности, что ведет к признанию за учеником соответствующих прав.

Это укрепляет чувство собственного достоинства каждого ученика. Оказывая уважение школьнику, учитель тем самым признает его ценность. Уважение к личности ребенка означает, что педагог ему доверяет. Уважение и доверие со стороны учителя к школьнику порождают отношения взаимной ответственности.

Гуманизм педагога порождает такие нравственные отношения, как любовь, внимание и забота об окружающих. Эти отношения имеют эмоциональную окраску, так как гуманный человек сочувствует, сопереживает, видит боль другого, не оставит в беде никого.

Гуманизм педагога проявляется в том, что он видит в ученике личность независимо от его жизненных ориентиров, от его приверженности к тем или иным

социальным взглядам, независимо от того, разделяет ли он его моральные понятия. Поэтому учитель-гуманист не требует, чтобы дети подчинялись идеям, которые властвуют над ним.

Осуществление такого стиля взаимоотношений в практике обучения и воспитания произойдет тогда, когда учитель не только примет моральные ценности гуманизма, но они станут определять направленность его деятельности и общения, что сделает их также моральной ценностью.

Гуманизация образования не замыкается на учителя. На этот процесс оказывают большое влияние как объективные, так и субъективные факторы обучения и воспитания. Однако ведущая роль в формировании и становлении личности школьника с его гуманистическими приоритетами и идеалами принадлежит учителю.

Процесс гуманизации образования осуществляется в педагогической действительности, которая обладает своими специфическими, присущими только ей связями и взаимодействиями, реализуемыми в рамках педагогических отношений. В педагогической действительности как объективной реальности апробируются различные теоретические концепции ученых, исследующих комплекс проблем, связанных и с гуманизацией образования. В ней, как в зеркале, отражается и социальная ситуация общества, его экономическое, политическое и нравственное состояние. В педагогической действительности реализуются как научно-теоретическая, так и конструктивно-техническая функция педагогической науки (Краевский В.В. 1994. С. 59), находят отражение результаты профессиональной деятельности и конкретного учителя, и педагогических коллективов, и отдельных ученых (философов, этиков, психологов, педагогов) – словом, всех, кто соучаствует в ее преобразовании в зависимости от решаемых научно-педагогических задач.

В педагогической действительности проявляется все многообразие отношений между учителем и учащимися, их глубина и сформированность.

В данном случае предметное поле педагогической действительности - система "учитель – мир ученика". Познание действительности в рамках этой системы означает последовательное ее осмысление в различных аспектах путем реализации учителем гуманистически направленной деятельности, сформированной еще в процессе профессиональной подготовки студента.

Педагогу, ориентированному на гуманизацию образования, осмысливающему различные тенденции этого многопланового социально-нравственного процесса, его сущность и природу, освоившему систему ценностей, которая определяет его профессионально-педагогическую позицию, реализуемую в деятельности и общении, представляется возможность преобразовывать действительность в соответствии с целями социального развития общества.

В результате деятельности учителя рождается новая действительность. Социальный статус учителя позволяет ему разрушать основы прежней социальной ситуации развития и создавать предпосылки для становления новой, соотнося их с процессами, происходящими в обществе.

Потребность общества в учителе, воспитывающем ученика, который сможет ориентироваться в изменяющемся мире на основе гуманистических критериев, различая добро и зло, осознавая, что зло, как двигатель общества к добру, не может быть никогда нравственным, поскольку достигаемое при помощи зла благо оказывается не моральным, а превращенным добром, – эта потребность реализуется тогда, когда ориентированность учителя на гуманизацию образования станет для него необходимостью, нравственным законом и будет определять содержание и направленность профессиональной деятельности и общения.

Объективная потребность общества в таком учителе поддерживается предписывающей силой морали как основного регулятивного механизма деятельности, общения и поведения педагога. Как отмечает Н.Д.Зотов, именно на

этом уровне, уровне нормативности как совокупности морально регулируемых конкретных практических поведенческих предписаний, и существует профессиональная мораль (Зотов Н.Д. 1984. 125), в том числе и педагогическая.

В педагогической морали мера должного, мера требуемого, нашедшего свое отражение и воплощение в гуманизации образования, повышается, составляя тем самым ядро, суть нравственного содержания деятельности, общения и поведения учителя.

Раскрыть сущность процесса гуманизации образования – значит определить основную ее характеристику. Такой основной характеристикой, определяющей сущность гуманизации образования, и является гуманизм как нравственная ценность, норма и принцип морали, в том числе и педагогической.

Уясним сущность гуманизации образования: она фиксирует нравственные субъект-субъектные отношения между учителем и учащимися. Данные отношения находят свою качественную определенность в гуманистическом подходе к личности школьника.

Перефразируя идеи Э.Фромма о действенности гуманистических ценностей в условиях индустриального общества, можно сказать, что гуманизация образования может быть осуществлена при условии реализации гуманистического подхода к личности школьника, то есть признания того, что каждый человек несет в себе все человеческое содержание, что нет ничего такого в другом человеке, что мы не могли бы прочувствовать как часть самих себя.

Осуществление гуманистического подхода к личности другого человека требует от него “очеловеченных переживаний”: сострадания и сопереживания, нежности, любви и сочувствия, а также таких, которые выражают не непосредственное отношение к другому человеку, а переживание внутри нас. Это интерес, ответственность, тождественность и целостность, свобода. Последнее является качеством очеловеченного бытия (Фромм Э. 1993. С. 279-284).

Добиться качества очеловеченного бытия, по мнению Э.Фромма, можно посредством изменения “социальной, экономической и культурной жизни... общества таким образом, чтобы оно стимулировало развитие человека и содействовало его жизнеутверждению вместо того, чтобы уродовать его; чтобы оно активизировало индивида вместо того, чтобы делать его пассивно воспринимающим; чтобы наши технологические возможности обслуживали развитие человека” (Фромм Э. 1993. С. 291-292).

Именно это является общей целью индустриального общества. Эта цель не противоречит и целям социального развития нашего общества, предъявляющего соответствующие данной цели требования к учителю и его деятельности.

Профессиональная деятельность и общение учителя в процессе гуманизации образования соотносятся с целями становления и развития школьника, его потребностями и интересами, с потребностями и интересами общества по формированию гуманистически ориентированной творческой личности школьника, способной к выбору моральных ценностей.

Особенностью процесса гуманизации образования является, на наш взгляд, наличие рефлексивности как на полюсе учителя, так и на полюсе ученика. Объект обучения и воспитания, становясь субъектом обучения и воспитания, имеет ту же рефлексивную природу, как и субъект (учитель), и становится активным участником процесса обучения и воспитания.

Именно такой подход обосновывается Ю.Н.Кулюткиным, который отмечает рефлексивную природу профессиональной деятельности учителя, надстраиваемой над деятельностью ученика, ставящей его в позицию активного субъекта собственной деятельности, развивающей у него способность к самоуправлению (Кулюткин Ю.Н. 1990. С. 13), субъекта, способного в результате

деятельности учителя к рефлексивному отображению своей деятельности, общения, благодаря наличию собственной позиции, а следовательно, проявляющего активность и самостоятельность в процессе овладения не только знаниями, но и опытом деятельности и взаимоотношений с людьми.

Анализ этой проблемы будет неполным, если не рассмотреть проблему гуманистического подхода к педагогической науке и роль преподавателя (учителя), соучаствующего в ней.

Основу профессиональной компетентности преподавателя педагогического вуза составляет научное педагогическое знание. Овладение теоретическим знанием происходит в процессе его научной деятельности, объектом изучения которой является практическая деятельность учителя-воспитателя.

Особенностью научной деятельности преподавателя является то, что она имеет социально-опосредованный характер, то есть осуществляется не только ради совершенствования профессиональной компетентности, но и ради будущего учителя, так как создает систему подготовки, формирующую гуманистическую направленность личности как один из факторов, обеспечивающих гуманизацию образования.

Направленность усвоенного преподавателем вуза теоретического знания на студентов, на создание системы подготовки в соответствии с объективно задаваемой обществом целью (учитель-гуманист) – это условие реализации как гуманистической сущности педагогической науки, так и гуманистической позиции самого преподавателя педагогического университета.

Гуманистическая сущность педагогики проявляется, во-первых, в том, что она соотносится с интересами и потребностями как общества, так и конкретного учителя в процессе воспитания гуманистически ориентированной личности школьника.

Во-вторых, усвоенное преподавателем педагогического университета теоретическое знание – это не абстрактная ценность, а средство формирования гуманистической направленности личности будущего учителя, который в процессе обучения в педагогическом университете осмысливает гуманистические проблемы.

В-третьих, теоретическое знание, будучи средством формирования гуманистической направленности будущего учителя, в процессе его реализации преподавателем в системе подготовки является “зоной ближайшего развития” студента, целью, к достижению которой он стремится, побуждаемый мотивами познавательной и практической деятельности.

При гуманистическом подходе деятельность преподавателя осуществляется таким образом, что будущие учителя являются сами по себе целью: целью собственного развития, самосовершенствования, становления как человека, как личности и как педагога, а не средством достижения целей общепедагогической подготовки, не средством манипулирования со студентами. “Действуй так, – писал И.Кант, – чтобы все разумные существа как таковые, были бы сами по себе целью, а не средством только для твоей цели” (Кант И. 1965. С. 270).

Для гуманистического подхода важно знание, направленное на личность будущего учителя, усвоив которое он в своей практической деятельности будет использовать во имя личности школьника.

Осмысление проблем гуманизации образования показывает, что данный процесс не является отрицанием того, что было в педагогической науке, в педагогическом опыте. Это, как пишет С.Г.Вершловский, создание условий для реализации гуманистического потенциала образования, когда на первый план выдвигается развивающая, “человекообразующая” функция, “не отменяющая”, а качественно преобразовывающая адаптивную его функцию (Вершловский С.Г. 1993. С. 6).

На наш взгляд, процесс гуманизации образования – это и переосмысление содержания образования, его переконструирование таким образом, чтобы оно,

будучи реализованным в школе, было обращено к ребенку, направлено на него, учитывало его интересы, удовлетворяло его потребности в самореализации, в самоутверждении, в осознании своего “Я” в изменяющемся мире.

Это и выбор адекватных ее сущности методов и приемов обучения и воспитания учащихся.

Это и единство содержательного и процессуального в деятельности учителя, когда усвоение школьниками основ наук, овладение навыками, умениями и опытом деятельности неразрывно связаны с формированием у них эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям и самим себе, оценочных суждений, с приобщением их к системе ценностей, которые, будучи осмыслены и усвоены детьми, становятся основой нравственной оценки социальной действительности, собственной деятельности и поведения, деятельности и поведения окружающих их людей.

Это и переосмысление того, как преподаватель педагогического университета (учитель средней школы) должен содействовать гуманизации образования, соучаствуя в ней.

Содействие, как пишет А.Г.Асмолов, является основой социализации личности. Процесс социализации идет в направлении от совместных актов, содействий, как исходных “клеточек” развития личности, к самоконтролю поведения, побуждаемому смыслообразующими мотивами. В основе данного явления лежит механизм интериоризации – экстериоризации, функционирующий в процессе совместной деятельности (Асмолов А.Г. 1990. С. 301-305).

В основе практической деятельности как единстве внутренней и внешней деятельности также находится процесс интериоризации, суть которого, согласно мнению А.Н.Леонтьева, “не в том, что внешняя деятельность перемещается в предшествующий внутренний “план сознания”; это процесс, в котором этот внутренний план формируется” (Леонтьев А.Н. 1983. С. 151).

Содействие – важный и необходимый момент в формировании мотивов, позволяющих будущим учителям (школьникам) овладеть содержанием образования в целом и системой ценностей, норм отношений в частности.

Однако если содействие в большей степени отражает операциональный компонент профессиональной деятельности, то соучастие в большей степени определяет личностный подход как в процессе подготовки студентов к осуществлению гуманизации образования, так и в процессе реализации преподавателем педуниверситета (учителем школы) гуманистической направленности деятельности.

Соучастие показывает не только то, во имя каких целей и ценностей действует преподаватель педагогического университета или учитель в школе, но и во имя кого, а следовательно, на кого и каким образом направлены деятельность и общение, побуждаемые конкретными мотивами.

Соучастие преподавателя педагогического университета (учителя) в совместной деятельности с будущими учителями – это мера участия, заинтересованности, проникновения в мир жизни другого, мир его сознания и деятельности.

А это уже с позиции теории интериоризации и экстериоризации не может быть объяснено. Интериоризация, как отмечает В.В.Давыдов, связана лишь с процессами возникновения индивидуальной деятельности на основе совместной (Давыдов В.В. 1990. С. 153).

В результате совместной деятельности, в которой протекают и данные процессы, создается неповторимая, уникальная ткань межличностных отношений. Совместная деятельность не только порождает систему межличностных отношений и связей. Она является и средством, с помощью которого эти отношения могут быть преобразованы.

Основой создания и преобразования межличностных отношений, по мнению А.В.Петровского, является принцип деятельностного опосредствования содержания совместной деятельности, раскрывающий, ради чего и во имя каких ценностей осуществляется совместная деятельность.

Согласно концепции А.В.Петровского, межличностные отношения и связи, возникающие в процессе совместной деятельности, опосредуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности. Личностные качества существуют в форме феноменов межличностных отношений (Петровский А.В. 1982. С. 223-225). Следовательно, звеном опосредствования межличностных отношений каждым субъектом совместной деятельности является ее содержание, ценности, ради которых и во имя которых она совершается, и личностные качества, которые проявляются в ней и существуют при таких отношениях.

В процессе интериоризации норм, опыта такое звено, которое есть в деятельностном опосредствовании, отсутствует. Наличие такого звена и позволяет выходить за рамки личностных образований в мир деятельности, которая порождает эти образования. А это уже мера участия, то есть соучастия в деятельности, а следовательно, и в развитии студента (школьника).

Если использовать метод категориальных оппозиций при изучении проблем гуманизации образования, как это делает В.Н.Сагатовский (Сагатовский В.Н. 1990. С. 72), содействие и соучастие и являются такими оппозициями (парными категориями), которые соответствуют разным уровням взаимодействия преподавателя со студентами в системе общепедагогической подготовки.

Суть метода, предложенного В.Н.Сагатовским, заключается в сопоставлении парных категорий и их анализе с точки зрения эвристических возможностей оппозиций.

На наш взгляд, содействие и соучастие могут быть рассмотрены как парные категории-оппозиции при обосновании проблем гуманизации образования. Однако они вплетены в деятельность на различных ее уровнях, а именно в системах "субъект-объект" и "субъект-субъект". Отправной точкой для содействия и соучастия является их ценностно-ориентационная представленность как "единство когнитивной, эмоционально-ценностной и операционной ориентаций" (Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. 1977. С. 45).

Отражая все-таки различные уровни взаимодействия преподавателя и студентов, они тем не менее представлены в деятельностном (содействие) и личностном (соучастие) подходах. Такая представленность и создает необходимые предпосылки для осуществления личностно-деятельностного подхода в процессе формирования у студентов эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям и самим себе.

Таким образом, в контексте гуманизации образования деятельность учителя направлена на ученика, на его развитие как личности, индивида и субъекта деятельности. Ее сущность раскрыта на основе осмысления этической категории "гуманизм" и педагогической интерпретации гуманизма как нравственной ценности и моральной нормы в деятельности учителя.

Природе гуманизации образования присущи инвариантные характеристики: рефлексивность на полюсе учителя и на полюсе ученика; гуманистический подход к личности школьника; соучастие учителя в формировании у детей определенных норм в отношении к миру, к людям и самим себе; признание ценности конкретного школьника; соотнесенность деятельности учителя с развитием и становлением ребенка.

Раскрыв сущность и природу гуманизации образования, обоснуем основные характеристики данного процесса.

Во-первых, гуманизация образования – это духовная и нравственная ориентация практической педагогики на систему адекватных нравственных ценностей, ядром

которой является ученик как личность.

Во-вторых, процесс гуманизации образования – это реализация в процессе обучения и воспитания адекватных его содержанию нравственных ценностей, уважение личности ребенка, поворот содержания образования и школы к ребенку на уровне принятия его личностных целей, запросов и интересов.

В-третьих, гуманизация образования – это многоплановый социальный процесс, включающий в себя также и широкий спектр нравственных проблем, связанных с личностью учителя, утверждающего своей деятельностью ее идеи, реально воплощая в практику обучения и воспитания ценностные элементы морали, систему адекватных нравственных ценностей, в структуре которой находится и гуманизм как нравственная ценность, моральная норма и принцип морали.

В-четвертых, гуманизация образования как духовная и нравственная ориентация практической деятельности на систему адекватных нравственных ценностей, ядром которых является ценность ученика как личности, индивида и субъекта деятельности, педоцентрична.

Педоцентризм в данном случае означает, что в центре внимания учителя-воспитателя находится система ценностей, ценностных ориентаций, установок ребенка, которые есть суть, особенности его существования и взаимодействия с миром, с людьми, и значимы они только в свете этого существования и взаимодействия.

В-пятых, частью процесса гуманизации образования как личностно ориентированной педагогической практики является переход от авторитарной системы отношений к системе нравственных, гуманистических отношений.

В основе авторитарных отношений находится иррациональный авторитет учителя как духовная власть над школьником, базирующаяся на неравенстве социального статуса, социальных ролей, ценностей.

Источник гуманистических отношений – рациональный авторитет как “гуманистическая власть” учителя над учеником. В основе такой власти находится гуманизм, созидание и реализация которого порождает систему конструктивных (человеческих) отношений. Гуманизм фиксирует систему конструктивных отношений, основанных на адекватных отрефлексированных учителем и учеником ценностей, раскрывающих связь между ними: обновление человеческого духа – гуманизм – ответственная свобода.

В-шестых, гуманизация образования - это личностно ориентированная педагогическая практика, суть которой проявляется в том, что гуманизм и свобода учителя, за реализацию которых он несет ответственность, приобретают для него смысл через развитие у ребенка способности присваивать гуманистические ценности, через становление у него свободы как творческой силы в созидании ценностей.

Взаимопонимание, взаимопостижение основываются на ответственной свободе, а не на иррациональном авторитете принуждения в образовании. Гуманизация образования личностна, но направляема социально.

Учитель гуманизирует действительность посредством личностно ориентированной деятельности как определенного типа отношение к миру, к ученикам, к самому себе. В процессе гуманизации педагогическая наука разрабатывает способы реализации личностно ориентированной деятельности как педагога, так и ученика, связывая их воедино как ориентацию на личность вообще.

Сущность личностно ориентированной педагогики состоит в том, что учитель осознанно овладевает теоретическим педагогическим знанием, инновационными подходами к образованию, обучению и воспитанию детей, затем осмысливает усвоенное знание, соотнося его с достигнутыми практическим результатами. Это позволяет педагогу критически оценивать (критичность рефлексии) научное знание,

используемое им опосредованно или непосредственно в своей профессиональной деятельности. Критичность рефлексии устраняет “силовую”, “принудительную” технологию развития педагогической компетентности, дает ему возможность на основе личностного и социокультурного конструирования научного знания подвергать сомнению такие подходы к образованию, которые не ведут к воспитанию гуманистически ориентированной личности школьника.

В-седьмых, процесс гуманизации выступает перед учителем в форме общественной потребности, морального долженствования.

Должное – это то, что необходимо осуществить. Таким должным для учителя является гуманизация образования. Такое долженствование выражает цель профессиональной деятельности и общения учителя. Их содержание характеризуется мерой освоения и осознания педагогом адекватных нравственных ценностей, которые определяют нравственную позицию, направленность личности и деятельности педагога.

На первый взгляд, это вступает в противоречие с социальными процессами, предполагающими свободу учителя: свобода как сознательный выбор возможных вариантов, путей и средств в обучении и воспитании детей; как сознательное принятие или отклонение ценностей, сконцентрировавших социальный духовный опыт человечества, которые, будучи осмысленными и освоенными, становятся ориентирами в его профессиональной деятельности и общении; как сознательное определение своей позиции, проявляющейся в деятельности, общении и поведении.

Никакого противоречия в этом нет.

Процесс гуманизации в образовании выражает интересы и общества, и школы. Он защищается обществом.

Общество, переориентируясь на адекватные непреходящие ценности и пытаясь отстаивать их в условиях нестабильной социальной ситуации, выбирает благо как для своего общественного и нравственного развития, так и для отдельного человека. “Выбирать себя так или иначе, – писал Ж.-П. Сартр, – означает одновременно утверждать ценность того, что мы выбираем, так как мы ни в коем случае не можем выбирать зло... ничто не может быть благом для нас, не являясь благом для всех” (Сартр Ж.-П. 1990. С. 324).

Проблема долга учителя не входит в противоречие с идеями гуманизации образования, гуманистического воспитания. Неправомерно, по-видимому, считать, что при решении вопросов, связанных с гуманизацией педагогического процесса, необходимо “смещение акцентов в мотивации учения с долга на интерес” (Газман О.С. 1995. С. 39).

Важно не смещение акцентов, а достижение единства между воспитываемым у ученика чувством долга и совокупностью учебно-познавательных и нравственных качеств, тесно связанных с его обязанностями в будущей социальной практике. И долг, и интерес являются мотивами учения. Преувеличивать роль каких-то одних мотивов в учебной деятельности ребенка и преуменьшать роль других неправомерно. Необходимо разностороннее развитие мотивационной сферы.

Речь должна идти о долге не как о чем-то внешнем, что заставляет ребенка учиться, а о долге в единстве с совестью как внутренним регулятором его деятельности, поведения и общения. Выведение совести за пределы как теоретических конструкций, так и личностно ориентированной деятельности и делает долг и учителя и школьника чем-то внешним, принуждающим.

Актуальными становятся идеи И.Канта о воспитании человечности, о создании нравственного закона в душе каждого человека. Это и есть категорический императив И.Канта, осмыслить который в современной социальной ситуации развития общества еще предстоит. Именно так ставит проблему категорического императива Б.М.Бим-Бад, отмечая необходимость для всех субъектов воспитания

осознать и усвоить педагогическую антропологию И.Канта (Бим-Бад Б.М. 1994).

Гуманизация образования является не только педагогической, но и социальной проблемой. Учитель, осмысливший и осознавший необходимость осуществления данного социально-нравственного процесса в современной действительности, преобразовывает ее на гуманистической основе. Это означает, что с реализацией целей и содержания образования, обучения и воспитания детей он передает школьникам социальный нравственный опыт, опыт взаимоотношений между людьми и т.д. Педагогические действия, поступки учителя в учебно-воспитательном процессе и во внеурочное время имеют общественную значимость, ибо в них выражается личностное отношение педагога к знаниям, к культуре, к жизни, к людям, к учащимся. Это отношение ценностно опосредуется школьниками, становится (может стать) основой для последующей оценки действий и поступков других людей, характера взаимоотношений между ними, самооценки действий и поступков, личностного отношения к миру, к людям и самому себе.

Учитель, реализующий в деятельности освоенные им нравственные ценности, формирующий у детей потребность в осмыслении, осознании, принятии, созидании и реализации данных ценностей в отношениях с другими учениками, людьми, самим учителем, выполняет социальный заказ по воспитанию гуманистически ориентированной личности школьника.

Соотнесение педагогической деятельности с жизнью общества дает ключ к пониманию того, что педагогическая деятельность не только вытекает из социальной ситуации, но и ведет к ее обновлению, изменяя ее в соответствии с целями общественного развития.

Раздел II. КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ

2. 1. Культурные смыслы педагогической науки[1]

В условиях переориентации общества на адекватные нравственные, общечеловеческие ценности, когда становится реальным переход от абстрактного гуманизма к реальному, от абстрактного человеколюбия к признанию самоценности личности, когда происходит повышение значения деятельности каждого человека, гуманистический подход к образованию имеет чрезвычайное значение.

В доперестроечный период все “делалось” во имя человека, ради его гармонического и всестороннего развития, являвшегося целью воспитания и обучения. Если исходить из того, что цель – это идеальный результат, которого надо достичь, то каким образом определить результат развития человека? Определить конечный результат развития невозможно. Эпоха воспитания всесторонне и гармонически развитой личности характеризовалась утопизмом и абстрактностью общественных идеалов, которые не были укоренены в жизни народа. Попытка достичь этого идеала обусловила деформацию сознания человека через его наполнение “превращенными формами” (М.Мамардашвили). Сознание человека было обособлено от действительных отношений, а содержание связей, в которые вступал человек, основывалось на узнавании, понимании смыслов жизни, освящаемых идеологией.

Процесс формирования человека, представавший как формообразование, как придание законченности, устойчивости, зрелости, очерчивал границу личностного развития, которая была обозначена идеологией и политикой. Этот процесс, получая самостоятельное значение, отчуждал человека от содержания реальных отношений. Воплощение в педагогической действительности абстрактных идеалов осуществлялось посредством детальных инструкций, регулировавших

взаимодействие учителя и учащихся, требовавших от учителя реализации превращенных, а не адекватных ценностей. Учебно-воспитательный процесс был обезличен. Обезличенность есть результат отчуждения учителя от творческой деятельности, которая возможна только в условиях свободного выбора содержания, форм и методов обучения и воспитания детей. Творческая деятельность не могла осуществляться под давлением внешних обстоятельств, поскольку не вписывалась ни в какие инструкции.

Педагогическая наука в советский период находилась в “прокрустовом ложе” не только потому, что разрабатывала содержание образования, формы и методы для достижения цели всестороннего и гармонического развития личности учащегося, но и потому, что всякое появление новых идей надежно охранялось одной единственной идеологией, обязывающей ученых и практиков руководствоваться строго очерченным базовым “набором” педагогической идей, понятий.

«Жрецы» идеологии потенциально и реально руководили развитием педагогической науки. Они разглядели ее политические возможности в приспособлении к корпоративным интересам. Общество, основанное на моноидеологии, не могло духовно развиваться, поскольку критерием рефлексии была все та же идеология. Задачей педагогической науки было обоснование содержания и методов формирования у учащихся мономировоззрения. Как результат мыслился человек-винтик, человек-фактор совершенствования и преобразования социума в соответствии со спускаемыми “сверху” ценностями и нормами, регулировавшими его взаимодействие с людьми, определявшими содержание и направленность его деятельности.

Отсутствие рефлексии в составе знания как одного из образующих содержание ценности становилось причиной того, что ценности, осваиваемые человеком, блокировали его возможность осуществлять свободный моральный выбор. Альтернативы ценностям, освящаемым моноидеологией, не было.

Политизация и идеологизация педагогики не давала и не дает возможность простора для движения научных идей. Общечеловеческая сущность образования, а следовательно, и педагогики как науки об образовании и воспитании подавлялась корпоративно-политизированным сообществом, а не учеными, в чьем профессионализме нельзя усомниться. Научным авторитетом для педагогической науки была правящая партия, “добивавшаяся” результатов воспитания и обучения политическим путем, а не профессионально-педагогическим.

Политическое насилие над педагогикой было препятствием для плюрализма научных идей, концепций и подходов к образованию, обучению и воспитанию. Авторитет идеологии и политики обуславливал единомыслие ученых, практиков и, как следствие, воспитание ребенка с определенными установками, взглядами и убеждениями.

Это дает нам основание утверждать, что кризиса в педагогике как такового в принципе не было. Не вина ученых и учителей, живших в конкретном социуме, исповедовавшем в силу известных причин превращенные ценности жизни. Был и есть кризис культуры, относительно которого кризис в педагогике, образовании является лишь его проявлением. Должна ли педагогика ждать, когда будет преодолен кризис культуры? Педагогическая наука, развивающаяся во многом под влиянием общественной жизни, в которой происходят качественные изменения, связанные с переориентацией на адекватные общечеловеческие, нравственные ценности, становится одним из факторов преодоления кризисных явлений как в обществе, так и в самой науке, “очистившейся” от идеологии, политики.

Современные реалии таковы, что изменение взгляда на человека, признание его ценности и самооценности (а не человека как ценности) послужили основой для изменения мировоззрения ученых, учителей-практиков. Педагогическая наука,

разрабатывающая способы реализации личностно ориентированных целей образования, также выступает мировоззрением. Собственно говоря, явления гуманизации образования, личностно ориентированного образования и т.д. имеют мировоззренческий статус, ибо дают ответ на вопросы: “Во имя чего?” и “Каков путь?” Во имя чего? – во имя человека, его развития и становления как личности, индивида и субъекта деятельности. Каков путь? – путь созидания жизни, достойной человека, способного жить в свободе и для свободы.

Путь развития педагогической науки – это стратегия ее движения, стратегия внутренней логики ее становления.

Внутренняя логика развития педагогической науки обуславливается тем, что она изучает “социально и логично детерминированную, целенаправленную деятельность по приобщению человеческих существ к участию в жизни социума” (Краевский В.В. 1996. С. 30).

Таким особым видом деятельности, выступающим в качестве объекта изучения педагогики, является деятельность образования, деятельность воспитания, деятельность обучения. Педагогическая деятельность носит социально-опосредованный характер, то есть осуществляется не столько ради учебно-воспитательного процесса, сколько ради ребенка.

Становление любой науки, в том числе и педагогической, обусловлено потребностями общества, переориентирующегося в современных условиях на адекватные нравственные ценности. Данные ценности, освящая жизнь человека, становятся основой для определения цели и содержания педагогической деятельности.

В настоящее время, когда возникла необходимость “возвращения человека в культуру”, особое значение приобретает выявление культурных смыслов педагогики, разрабатывающей адекватные социальному развитию теории и концепции образования и воспитания.

Задачей данной работы является исследование культурных смыслов педагогической науки.

Педагогическая наука как часть культуры воздействует на нее и в свою очередь, испытывает воздействие культуры на себя. Проблема единства культуры и науки, в том числе и педагогической науки как социального института и как вида деятельности, стала в последнее время объектом науковедческого анализа.

Наука многолика и многофункциональна. Ведущей ее функцией является производство знаний. Но наука участвует не только в производстве знаний и их систематизации. Добываемые педагогической наукой знания обладают ценностью, поскольку оказывают воздействие на развитие сознания и мышления учителя, воспринимающего и обучающего ученика, и преподавателя вуза, осуществляющего подготовку будущих учителей.

«Наука, – пишет В.В.Краевский, – уже давно не отождествляется с систематизированным знанием» (Краевский В.В. 1994. С. 17). В результате анализа различных определений понятия «наука» ученый приходит к выводу, что в них отражается единство духовной и материальной деятельности, результата и процесса, знания и способов его получения.

Наука выполняет функции, связанные с осуществлением деятельности как по производству научного знания «Наука, – подчеркивает Г.Н. Волков, – это не только знание, но и деятельность, направленная на достижение знания» (Краевский В.В. 1994. С. 9), на формирование определенных норм познавательного отношения к действительности.

Культура, структурным компонентом которой является наука, в том числе и педагогическая, – это опыт деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности путем формирования (воспитания) человека. Деятельность

воспитания, деятельность образования – это особый вид деятельности, которая является объектом изучения педагогической науки. Педагогическая деятельность опирается на знание. Она всегда имеет содержание, определяемое целью, которую ставит и достигает учитель.

Знания, которые использует учитель для достижения результата деятельности (обученность и воспитанность), реализуемые во имя ребенка, ради его развития, начинают «участвовать» во всех жизненных процессах как индивида, так и человечества.

Наряду с этой функцией знания отчетливо проявляется другая, не менее важная. Речь идет о том, что «наука производит субъекта этих знаний, человека» (Постижение культуры. 1997. С. 22).

Учитель, обладающий научным знанием и реализующий его во благо ребенка, «погружает» его в культуру, поскольку «наука не только фиксирует наличный опыт культуры, придает ему структурированную устойчивость, упорядочивает «жизненный хаос», но и выступает силой, способной создавать новые культурные возможности, выходить за рамки культурной обусловленности и становиться условием любой возможной культуры» (Постижение культуры. 1997. С. 22).

Педагогическая наука, изучающая социально и личностно детерминированную, целенаправленную деятельность по приобщению человеческих существ к жизни социума (Краевский В.В. 1996. С. 30), реализует отмеченные выше функции, присущие любой науке.

Педагогическая деятельность не только сохраняет, транслирует культуру, но и участвует в ее созидании. Механизмом сохранения, трансляции и созидания культуры является деятельность воспитания и образования.

Итак, единство культуры и педагогической науки заключается в том, что систематизирующим компонентом и культуры, и науки является деятельность, направленная на формирование и воспитание ребенка.

Когда речь идет о культуре как опыте деятельности, то имеется в виду опыт деятельности, который, чтобы быть воспроизведенным, был освоен учащимися: учащиеся овладевают знанием, опытом осуществления известных способов деятельности, опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к освоенному знанию и т.д. Когда речь идет о педагогической науке как деятельности по производству научного знания, то имеется в виду деятельность, являющаяся «общим знаменателем» для науки и практики. Научная и практическая деятельность в конечном счете, выполняет одну и ту же функцию подготовки подрастающего поколения к участию в жизни общества путем приобщения каждого человека к культуре.

В этом, с нашей точки зрения, проявляется единство науки и практики, или научной и практической деятельности в сфере образования, которая является транслятором, передатчиком культуры.

Приобщение к культуре есть не что иное, как воспитание культурного человека. В единстве научной и практической деятельности и следует, на наш взгляд, искать культурные смыслы педагогической науки.

Для раскрытия культурных смыслов педагогической науки необходимо вновь обратиться к науке как деятельности по производству знания.

Движение и развитие любой науки, в том числе и педагогической, «направляется идеалом – регулятивной идеей истины. В поисках истины исследователи выдвигают смелые гипотезы и подвергают их самым строгим опытным проверкам; рано или поздно «рациональная критика» приводит к опровержению данных гипотез, взамен которых выдвигаются новые, и так без конца. Истина – высшая культурная ценность науки, а стремление к этой ценности – высшая моральная обязанность ученого» (Постижение культуры... 1997. С. 23).

Итак, мы видим, что истина, к которой стремится наука, является культурной ценностью. Ценности, как известно, являются аксиологической формой культуры.

Проблема соотношения истины и ценности может быть рассмотрена с точки зрения того, что истина и ценности, будучи близкими понятиями, по своей модальности различны.

То, что истина и ценность действительно различны, отчетливо проявляется в естественно-математических науках. Сложнее дело обстоит с гуманитарными, общественными науками, в том числе и с педагогической.

Анализ научной литературы, отражающей проблему соотношения истины и ценности, выявляет два подхода к ее решению.

Суть первого, обосновываемого М.С.Каганом, состоит в том, что истина и ценность являются различными понятиями (Каган М.С. 1997. С. 69-76). Суть второго подхода, обосновываемого С.Ангеловым, заключается в том, что ценностное и научное, нормативное и факультативное представляют две стороны единого духовного усвоения мира (Ангелов С. 1979. С. 132).

Обратимся к данным подходам и рассмотрим, каким образом и почему истина и ценность как феномены культуры определяют культурные смыслы педагогической науки.

Истина, как отмечает М.С.Каган, не является ценностью, ибо она не есть «значение для субъекта». Понятие «истина» употребляется в двух значениях – онтологическом и гносеологическом: в первом оно обозначает нечто, действительно существующее, подлинное, во втором – адекватное знание субъектом объекта. Гносеологическая истина есть «отношение между...», тогда как ценность есть «реальное отношение объекта к субъекту», а ценностная оценка – выявление отношения субъекта к объекту (Каган М.С. 1997. С. 9).

Действительно, в рамках духовного отношения к миру истина и ценность различны. Различие это определяется способами освоения мира. Для научного познания характерно отражение объектов в форме знания об их связях и отношениях, о закономерностях.

В педагогической действительности, как подчеркивает В.В.Караевский, можно обнаружить различные закономерности: гносеологические, психологические и др. Педагогические закономерности – это инвариантные связи, специфические для педагогической деятельности. Например, специфически педагогическим отношением являются отношения «преподавание-учение» или отношение «учитель – учащиеся».

С онтологической точки зрения, это означает, что педагогические закономерности действительно существуют в педагогической реальности. С гносеологической – что у учителя имеется адекватное знание об этих закономерностях. Педагогические закономерности имеют статус истины в том смысле, что они объективны. Их выявление явилось результатом познавательной, практически-преобразовательной деятельности.

Внутри отношений «преподавание – учение», «учитель–учащиеся» существуют свои подсистемы отношений: субъект-объектные, субъект-субъектные, субъект-объект-субъектные. Данные подсистемы отношений имеют ценностное значение, так как ценность – это отношение, «причем специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а с объектом, то есть носителем социальных и культурных качеств, которые и определяют сверхиндивидуальное содержание духовной деятельности» (Каган М.С. 1996. С. 67).

Благодаря наличию подсистем в более широкой системе становится возможным переход от «отношения между...» (учителем и учащимися) к «отношению к ...» – отношению учителя к учащимся, учащимся к учителю. Естественно, «отношения к...» могут быть структурированы по-разному. Структура «отношений к...» раскрывает

способ организации системы «учитель – учащиеся», которая является функциональной и развивающейся. На полюсах отношения «учитель– учащиеся», с нашей точки зрения, находятся субъект-объектные отношения, которые в результате и благодаря взаимодействию субъектов совместной деятельности преобразуются в субъект-объект-субъектные отношения.

Мы полагаем, что только в рамках последнего отношения можно делать выводы об эффективности, продуктивности педагогической деятельности, можно объяснить педагогические факты и явления, можно обнаружить реальные противоречия.

Такие противоречия, как подчеркивает В.Н.Сагатовский, можно найти только в субъект-объект-субъектных отношениях и ни в коем случае не в подсистеме «субъект – объект». В последнем варианте действие, по отношению к которому общение лишь форма, ведет не к субъект-субъектному диалогу, а к субъект-объектному манипулированию (Сагатовский В.Н. 1997. С. 201-201).

Отметим, что ведущим, но не абсолютным в педагогической деятельности является субъект-объектное отношение, внутри которого возникают субъект-субъектные, субъект-объект-субъектные отношения. Вместе с тем все эти отношения являются диспозиционными отношениями в том смысле, как это понимает В.А.Ядов (Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. 1979. С. 3). Однако диспозиционное отношение может реализовываться как в рамках традиционной парадигмы образования, так и в рамках гуманистической. Исходя из этого, и взаимодействие учителя с учащимися может быть авторитарным или демократическим, гуманным.

В рамках традиционного обучения ученик может признаваться ценностью, но не быть ценностью для учителя. В рамках гуманистического обучения ученик представляет значение (ценность) для учителя.

Итак, педагогические закономерности, с одной стороны, объективны, то есть имеют статус истины в онтологическом и гносеологическом ее значении. С другой стороны, педагогические закономерности не могут не иметь ценностного значения. Суть противоречий в сознании, в образовании, которые разрешает учитель, заключается в совместности истинностного и ценностного, или рационально-логического и ценностного при осмыслении достигнутых и поставленных целей деятельности. Такое совмещение возможно как в рамках перехода от «отношения между...» (истина) к «отношению к...» (ценность), так и внутри «отношения к...».

В последнем случае речь идет о субъект-объект-субъектных и субъект-субъектных отношениях. Суть ценностных аспектов педагогических закономерностей, предстающих в качестве истины, заключается в том, что и учитель, и ученик в рамках гуманистической парадигмы образования ставят себя в центр деятельностного взаимодействия. Такая центрация обуславливает роль каждого как субъекта целеполагания. «Именно как такой центр человек и выступает субъектом культуры. Отсюда положение индивида как субъекта культуры антиномично» (Туровский М.Б. 1997. С. 179-180).

Способом разрешения антиномий является деятельность. Учитель и ученик формируются как центр деятельности через посредство усвоения норм взаимоотношений и взаимодействий, то есть через реализацию интериоризованных норм. «Это формирование, – пишет М.Б.Туровский, – составляет содержание рефлексии индивида, степень развития которой определяет меру развития его как субъекта культуры» (Туровский М.Б. 1997. С.181).

Содержание процесса формирования включает в себе антиномию, суть которой состоит в том, что и учитель, и ученик оказываются заданными «целями-нормами и рефлексивно стремящимися к освобождению от этой заданности для поиска решения целей как проблем» (Туровский М.Б. 1997. С. 181).

В рамках педагогической деятельности учитель, будучи центром взаимодействия,

приобщает детей к ценностям, формирует у них систему ценностных отношений к миру, к людям и к себе. Ученик также является центром взаимодействия. В качестве субъекта взаимодействия и учитель, и ученик ставят себя в центр взаимодействия. Разрешение этой антиномии и составляет процесс их формирования как субъектов культуры.

Из такого понимания педагогических закономерностей как истин следует, что в них получает отражение центрация на себя и учителя, и ученика в деятельности, а вместе с ней и их рефлексия на себя. Благодаря рефлексии на полюсе учителя и на полюсе ученика возможна ценностная квалификация объективных отношений (педагогических закономерностей), возникающих в процессе совместной деятельности.

Выявление педагогических закономерностей связано с реализацией научно-теоретической функции педагогической науки, или с отображением педагогической действительности, как она есть, как сущее.

Целью научного познания в педагогике является получение такого знания о педагогическом процессе, его принципах и т.д., которое обеспечило бы успешность практической педагогической деятельности для достижения цели образования, для воспитания культурного ученика.

Чтобы получить достоверное, истинное знание, субъект познавательной деятельности «должен устранить себя из содержания этой информации, устранить именно как субъекта, со всеми атрибутивными свойствами, в частности, его отношением к...» (Каган М.С. 1997. С. 69-70).

Однако может ли учитель полностью устранить себя из этой информации. С одной стороны, он обязан устранить себя именно как субъекта. С другой стороны, он не может этого делать, поскольку педагогическая деятельность – это всегда отношение к ученику, к его деятельности, к себе и т.д.

В педагогической деятельности сопрягаются и истина, и ценность, или «отношение между...» и «отношение к...» Наиболее отчетливо такое сопряжение истины и ценности проявляется в том, что, наряду с научно-теоретической функцией, педагогическая наука реализует и конструктивно-техническую, то есть педагогика отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть. «Педагогическая наука, – пишет В.В.Краевский, – не может ограничиться лишь отображением действительности, хотя бы и самым достоверным. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее» (Краевский В.В. 1996. С. 50).

Педагогическое знание о должном приобретает статус ценности. Специфика ценности заключается в том, что она объемлет и сферу сущего, и сферу должного. «Ценность, – подчеркивает П.В.Выжлецов, – несводима ни к значимости как своему основанию, ни к норме либо идеалу, а является единством значимого и должного, средства и цели, сущего и идеала» (Выжлецов Г.П. 1996. С. 58).

Возможность отнесения ценности к сфере должного объясняется тем, что она (ценность), как подчеркивает Б.С.Братусь, создает образ, эскиз будущего, ту перспективу развития личности, которая прямо не вытекает из наличной, сегодняшней ситуации (Братусь Б.С. 1985. С. 31).

Таким образом является «образ культурного человека».

Итак, и истина, и ценность, с нашей точки зрения, несмотря на то, что это «разнородные по их природе феномены культуры, принадлежащие к разным ее сферам – познавательной и ценностно-осмысляющей по отношению к бытию» (Каган М.С. 1997. С. 72), по отношению к педагогической деятельности, определяют культурные смыслы педагогической науки.

Процесс раскрытия истины в педагогике органически связан с проблемой ценностей, поскольку научный и ценностный подходы не исключают друг друга, а

проникают друг в друга. Единство между истиной и ценностью, как подчеркивает С.Ангелов, их взаимное проникновение друг в друга отчетливо видно, когда раскрываются ценностные моменты в науке (педагогической науке – В.Б.) и истина в ценностях (Ангелов С. 1979. С. 132).

Результаты познавательной деятельности в конечном счете обращены к практике, несмотря на то, что в педагогической науке существуют различные теории, концепции, например, гуманизации образования или личностно-ориентированного обучения и т.д. Познавательная деятельность, результатом которой является постижение истины о педагогических явлениях, фактах, органически связана с проблемой ценностей.

Каково же взаимоотношение между истиной и ценностью в рамках взаимодействия научного и ценностного подходов к исследованию педагогических проблем?

Анализ научной литературы показывает, что эта проблема достаточно аргументированно раскрыта С.Ангеловым, который обосновывает три аспекта взаимоотношения между истиной и ценностью.

Суть первого состоит в том, что истина есть соответствие оценочных суждений общественному содержанию поступков (действий – В.Б.) людей. Суть второго: истина есть соответствие нормативных суждений, принципов и идеалов социальным потребностям. Суть третьего: наличие абсолютного и относительного в ценностях (Ангелов С. 1979. С. 132-133).

Осмыслим данные аспекты взаимоотношения между истиной и ценностью в рамках объекта педагогической науки.

Первый аспект данной проблемы отчетливо виден, если исходить из того, что проблема истины есть не только проблема научного, но и морального познания. «Сущность морального познания, – пишет С.Ангелов, – как рационального процесса включает в себя суждение о факте (педагогическом – В.Б.) и ценностное суждение (Ангелов С. 1979. С. 133) о соответствии, например, суждение о соответствии действий учителя критерию, каким выступает ценность, – ценность цели, ценность научного знания и т.д. или ценностное отношение.

В структуру ценностного отношения, как известно, входят ценность и оценка. Познание учителем ученика и оценка его достижений по критерию развития школьника, познание закономерностей процесса обучения и воспитания и их оценка с точки зрения отношений, возникающих в рамках отношения «учитель – учащиеся», есть не что иное, как значение и наделение смыслом этого значения. Значение и смысл – это неразрывные детерминанты целей учителя и действий, операций, с помощью которых он их достигает.

Учитель осуществляет оценку на основе знания, которым владеет. Оценка, выявляя то, чего удалось достичь, начинает выполнять прогностическую функцию. Результаты оценки становятся основой для определения цели как в аспекте собственной познавательной деятельности, так и в аспекте деятельности учащихся. Вслед за задаванием цели следует целеполагание, на этапе которого «происходит рефлексивный отбор способов достижения цели» (Туровский М.Б. 1997. С. 191). Однако программа достижения цели – это не только способы деятельности. Способы деятельности должны быть возвращены к цели. «Успешность этой работы прямо зависит от развития рефлексивной способности индивида, то есть от степени его приобщения к культуре» (Туровский М.Б. 1997. С. 191).

Особое значение, с нашей точки зрения, приобретает рефлексия в составе знания, входящего в структуру оценки, а следовательно, и в структуру ценности. Рефлексия – это и рациональный, и личностный процесс. Как личностный процесс, она не может осуществляться без выражения ценностного отношения как к ученику, так и к научному знанию.

Познавательный момент всегда присутствует в моральном познании. Там, где педагогика сознательно связывает свои цели с возникшими в образовании проблемами, она вступает в тесный союз с этикой, предметом изучения которой является мораль.

Отправным для развития педагогики является обоснование таких подходов к образованию и воспитанию, реализация которых позволяет развивать у человека способность к реализации ценностного отношения к миру, к людям и к себе. В ценностном отношении динамический (отношения) и аксиологический (ценности) аспекты образования и воспитания находятся в единстве и взаимосвязи. Данные аспекты предстают компонентами целостности (субъект образования – социально-педагогическая реальность – отношения), которая задается содержательной стороной образования (ценности) и создается в процессе образования и воспитания через приобщение учащихся к ценностям, через присвоение ими ценностей в организуемой учителем разнообразной деятельности.

Наделению смыслом значения предшествует научное познание морали, ценностей морали, а также познание о познании морали. В последнем случае мы входим в область методологии, проблемы которой в данной работе не анализируются и не исследуются, поскольку выходят за ее рамки.

Ценностно-смысловая направленность развития педагогической науки как компонента культуры обусловлена спецификой ее объекта. Процесс включения детей в систему общественных отношений с целью их подготовки к жизни и труду освящен как объективным характером научного педагогического знания, так и субъективными смыслами, связанными с трансляцией и сохранением культуры и ее форм. Мир учителя – это мир его ценностей.

Культура (а в ее структуре находится и педагогическая наука) является опосредующим звеном между социальным и личностным развитием, в процессе которого происходит освоение ценностей, обуславливающих выбор цели и способов ее достижения, а знания обосновывают данный выбор. Речь идет не только о выборе цели, но и о моральном, ценностном выборе. Выбор, как известно, не может быть осуществлен без знаний, теоретических или этических.

В связи с обоснованием соотношения между истиной и ценностью в рамках морального познания следует отметить, что, во-первых, ценности нельзя объяснить логически. Несмотря на то, что ценности объективны, в аксиологии речь идет об их объективности в том плане, что они существуют вне сознания человека, но только для него и в связи с конкретной общественной потребностью, которая осознается с момента ее появления. Объективность в аксиологической области отличается от объективности в области гносеологии.

Наличие такого различия между объективностью в гносеологии и объективностью в аксиологии свидетельствует о возможности выделения ценностных аспектов в истине, в педагогических закономерностях.

Второй аспект соотношения между истиной и ценностью связан с анализом нравственных норм. В педагогике понятие нравственной, этической нормы наиболее адекватно понятию принципа педагогической деятельности (Проблема соотношения нормы и ценности будет раскрыта ниже).

Отметим, во-первых, что истина – это соответствие нормативным суждениям, принципам, идеалам, общественным потребностям. Во-вторых, посредством нравственных взглядов, выражающих нормы и отношения учителя к ученику, используемых им для оценки результатов деятельности, и норм, принципов деятельности, «можно получить, хотя и косвенным путем, истину о той или иной стороне» (Ангелов С. 1979. С.133) педагогической действительности.

Третий аспект проблемы соотношения между истиной и ценностью заключается в том, что ценность и абсолютна, и относительна, а раскрытие единства и различия

между абсолютным и относительным в ценностях есть раскрытие объективной истины ценностей (Ангелов С. 1979. С. 133).

Мы не раскрываем проблемы единства и различия между абсолютным и относительным в ценностях, поскольку это приоритет этической науки. Вместе с тем считаем необходимым подчеркнуть, что проблема абсолютной ценности глубоко и аргументированно раскрыта И.Кантом. В теории императива И.Канта речь идет собственно не об абсолютном в ценности, а об абсолютной ценности, какой является человек.

И.Кант в результате анализа проблемы объективного и субъективного моментов в целеполагании, осуществленного под углом зрения рефлексии на идею закона нравственности, пришел к выводу, что категорический императив требует полагать субстанциональную ценность и реальность в своем лице и в лице всякого другого, всякой максимой своей воли утверждать в себе и в другом ценность личности как цели, а не средства. Абсолютной целью, согласно И.Канту, является всякая личность. Эта цель должна быть таковой для себя самой и для всякой личности. «Действуй так, – писал И.Кант, – чтобы использовать человечность как в твоём лице, так и в лице всякого другого, всегда в то же время как цель, никогда как сугубо средство» (Судаков А.К. 1988. С. 105).

При различных формулировках категорического императива: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству» (Кант И. 1995. С. 90); «Поступай согласно такой максиме, которая в то же время сама может стать всеобщим законом» (Кант И. 1995. С. 97); «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства» (Кант И. 1995. С. 147)– формулировка, в которой человечность предстает как цель личности, как цель других, адекватна современным представлениям о деятельности учителя, ориентированной на воспитание учащихся через их приобщение к ценностям. В системе этих ценностей абсолютной ценностью является человек, а человечность как качество его личности является целью педагогической деятельности.

Абсолютной ценностью, с нашей точки зрения, является и золотое правило нравственности, универсализуемость которого в форме его обращаемости есть всеобщее, предстающее перед учителем, учеником в виде ориентира их совместной деятельности. Как ориентир, золотое правило нравственности задает общее направление по реализации педагогом всех форм культуры по приобщению учащихся к ее ценностям.

Итак, рассмотрение соотношения между истиной и ценностью, определяющих культурные смыслы педагогической науки, показывает, что, с одной стороны, истина и ценность фиксируют различные системы отношений. С другой стороны, единство между ними заключается в том, что познание невозможно вне и без оценки, а оценка осуществляется на основе того знания, которое есть в сознании. Поэтому истина и ценность являются результатом взаимодействия познания (научного и морального) и оценки. Критерием оценки являются ценности, в структуре которых находится знание.

В области аксиологии категория истины применима к ценностям тогда, когда речь идет не о различиях между истиной и ценностью, а об объективной истине ценностей. Ценности, как подчеркивает О.Г.Дробницкий, объективны. Ученым установлено, что ценность – это свойство общественного предмета. А общественный предмет уже не нуждается в ссылках на субъекта для объяснения его ценности. Человек (не как отдельный индивид, а как общество в целом со всей его историей, способом производства и обычаями) уже заключен в данном предмете. Ценность предмета зависит от законов социального движения и в этом смысле

принадлежит предмету объективно. Ценность объективна (Дробницкий О.Г. 1967. С. 327-328).

Как объективное, ценность, в том числе и ценность научного знания, относится к социальному бытию, к педагогическому пространству, в рамках которого учитель находится в определенных отношениях и связях с учащимися.

Переход ценностей из объективной ценностной системы в субъективную ценностную систему учителя, в мир его нравственности, которая предстает перед учащимися в форме объектности (человечность учителя, например, как образ предстает перед детьми в форме объектности, которая ценностно опосредуется ими), – это, например, путь развития педагогической компетентности, поскольку ценностно-смысловой аспект пронизывает все структурные компоненты педагогической компетентности учителя.

Рассмотрение истины и ценности как феноменов культуры, через посредство которых мы сделали попытку раскрыть культурные смыслы педагогической науки, влечет за собой постановку проблемы, не изучавшейся ранее. Речь идет о ценности научного знания, феномен которого позволяет по-новому взглянуть на проблему соотношения между истиной и ценностью и обосновать сущность их единства.

Научное знание – это способ существования сознания, которое «находится на страже границы Я/МИР» (Глухов А.А. 1999. С. 43) и позволяет обрести себя в этом многоликом изменяющемся мире.

Обретение учителем себя и создание условий для обретения учеником себя есть событие, содержащее проблематичность, снять которую возможно в результате обогащения сознания знанием. Рефлексия учителя над знанием выявляет то, на что должно быть ориентировано его познание, ибо «неполнота знания означает и некую нерешенную задачу, и недостаточную обоснованность принятых решений. Поэтому стремление к полной ясности оказывается постоянным фактом сознания» (Гутнер Г.Б. 1999. С.57).

Знание – это не только составляющая информации. Событие знания раскрывает «связь, точнее систему взаимосвязей, идеальный проект, позволяющий впоследствии воспроизвести схваченный объект» (Гутнер Г.Б. 1999. С. 48).

Ценность также «схватывается» сознанием, поэтому способ бытийствования учителя в социокультурном педагогическом пространстве «присущ именно смысловой составляющей знания» (Катречко С.Л. 1994. С. 67).

Смысловая составляющая знания, с нашей точки зрения, наполняет информацию учителя смыслом, осознание которого есть не что иное, как ценность, в том числе и ценность знания.

Феномен «ценность знания» сливает воедино процессы обоснования выбора ценностей (знание обосновывает этот выбор) и освящения морального выбора (ценности освящают этот выбор).

Качество выбора учителем способов и средств педагогической деятельности зависит от того, насколько он владеет научным знанием, которое, благодаря смысловой своей составляющей, входит в структуру ценности.

В этой связи следует отметить, что знание учителя предшествует информации, поскольку он может познать то, что уже в каком-то смысле знал. Ориентация учителя на ценность научного знания становится моментом обогащения его информации об ученике, о способах его обучения и воспитания и т.д.

2.2. Педагогическая деятельность в контексте культуры

Современное общество с его глобальными проблемами востребует человека не столько информированного, сколько стремящегося, познающего социум, людей и себя в этом многоликом, быстро изменяющемся мире, сохраняющего то ценное, что

есть в культуре, ценностно осмысливающего результаты своей деятельности, своих взаимодействий с социумом, с людьми через человека, через его общительную связь с другими людьми.

Сегодня, когда перестраиваются основания прежних способов жизнедеятельности, когда поддерживается и ценится постоянная генерация новых образцов, идей, концепций, необходимы соответствующие усилия людей по возвращению человека в культуру, несущую в себе образ народа, образ культурного человека.

Решение этой задачи зависит и от учителя, деятельность которого, обеспечивая сохранение и трансляцию культуры как опыта деятельности, несет в себе образ этой деятельности, образ ее субъекта, каким является (должен быть) образ “культурного человека”. Образ “культурного человека” есть образ такого учителя, который осознает свою преемственность относительно “прошлой” культуры и свою ответственность перед учащимися как создателями новой культуры. На этот образ, который находит свое внешнее выражение в деятельности учителя как определенном типе “проживания” педагога в культурном пространстве образования, учащиеся начинают реагировать, принимать или отклонять ценности, реализуемые педагогом во взаимодействии с ними.

Воспитание учащихся посредством образа, суть которого может быть представлена следующим образом: субъектность учителя может стать перспективой развития ученика, – необходимое, но не достаточное условие для воспитания учащихся в направлении развития у них способности к свободному и ответственному моральному и ценностному выбору, способности гибко и конструктивно строить свои отношения с миром и людьми, включаться в различные социальные общности.

В современных условиях требуется воспитание “для образа”. Обоснование деятельности учителя, ориентированного на воспитание учащихся “для образа”, связано с обоснованием субъектности индивида, способного к целеполаганию. “Любое отношение к окружающему миру имеет целевой характер: цель не является производной от этого отношения, но воспроизводится с этим отношением в процессе общения” (В.В.Сильвестров 1998. С. 150), в процессе взаимодействия учителя с учащимися.

Воспроизведение учителем отношений, способствуя сохранению и трансляции культуры, может быть устремлено и в будущее. Образование в силу своего перспективного характера способно заглядывать в будущее, то есть создавать образ культурного человека. В содержании данного образа термины “образованный” и “информированный” не расходятся с понятием “культурный человек”, которое становится критерием для наполнения содержания понятий “образованный человек” и “информированный человек”.

В современной социальной ситуации развития в условиях переоценки ценностей речь идет о «возвращении» человека в культуру. Механизмом возвращения человека в культуру являются образование и воспитание как особый вид деятельности, которая является объектом изучения педагогической науки.

Посмотреть на объект педагогической науки с позиции культуры – это значит определить место деятельности образования и воспитания.

Решение этой задачи осложняется отсутствием у ученых единой точки зрения относительно определения понятия “культура”. Это говорит не о слабости культурологии, а о том, что научная мысль постоянно стремится познать “бездонный колодец” явления культуры.

Естественно, мы не анализируем категорию “культура”. Однако в зависимости от решаемых нами задач используем культурологическое знание опосредованно или непосредственно. Среди множества существующих определений понятия “культура” мы выбираем такие, которые соотносятся с объектом педагогической науки.

В результате анализа научной литературы мы пришли к выводу, что наиболее адекватным объекту педагогики является определение понятия “культура”, данное В.А.Коневым: “Культура – это накопленный человеком опыт деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности путем формирования (образования) человека” (Конев В.А. 1996. С. 48).

Из такого понимания культуры следует, что в ней получает отражение центрация учителя в деятельности, ориентированной на формирование ученика, становящегося способным воспроизводить опыт освоенной им под руководством педагога деятельности. Важно отметить, что в культуре находит свое выражение и рефлексия учителя на себя и свою деятельность, на ученика и его деятельность. Решающее значение в становлении учителя, формирующего у ученика способность к осмыслению, имеет то, что овладение педагогом способами репродуктивной или творческой деятельности в процессе, например, повышения педагогической квалификации осуществляется в результате опосредования отношений, которые создаются учителем и в которые он включает учащихся. При этом, как подчеркивает М.Б.Туrowsкий, само опосредование играет роль конституирующего начала отношений (Туrowsкий М.Б. 1997. С. 119).

Речь, таким образом, идет о том, что задачей современной школы становится поиск оптимальных способов включения учащихся в культуру, освоение которой осуществляется под знаком развития у них способности к рефлексии. Решение этой задачи позволяет достигать цели образования: “Дать каждому школьнику базовое образование и культуру, затрагивающие ВСЕ стороны личности на уровне, элементарно достаточном для равного с другими старта саморазвития” (Газман О.С. 1995. С. 23).

Обратимся к модели культуры, описанной В.А.Коневым (Конев В.А. 1996. С. 48-61), и рассмотрим, каким образом становится возможным включать учащихся в культуру в процессе педагогической деятельности.

Осмысление модели культуры, в которой В.А.Конев выделяет три ее уровня, базируется на идее единства культуры и образования. Суть такого единства заключается, во-первых, в том, что культура есть функция и сфера человеческой жизни, а образование транслирует культуру. Во-вторых, культура есть условие образования, а образование есть условие культуры.

Согласно В.А.Коневу, акты деятельности всегда дискретны во времени и пространстве, но сама деятельность непрерывна. Механизмом, обеспечивающим непрерывность деятельности, в том числе и педагогической, является культура, которая обеспечивает сохранение и воспроизводство человеческой деятельности. Культура, будучи всегда конкретной, несет в себе образ деятельности, образ народа, нации.

Реализация педагогической деятельности в рамках первого уровня культуры, на которой она выступает в качестве опыта, обеспечивающего сохранение и воспроизводство человеческой деятельности, связана с тем, что педагогическая деятельность несет в себе образ этой деятельности, образ субъекта этой деятельности.

Образование, как подчеркивает Б.М.Бим-Бад, это и есть становление и совершенствование образа человеческого, есть процесс выявления в человеке образа творца, и притом творца добра (Бим-Бад Б.М. 1994. С. 16).

Разделяя данную точку зрения, отметим, что “образ” может быть использован в различных сочетаниях с понятием “воспитание”. С одной стороны, воспитание “для образа”, с другой стороны, воспитание посредством образа.

Воспитание учащихся посредством образа есть не что иное как воспитание личностью учителя, образ которого воспринимается детьми. “Воспитатель, – писал К.Д.Ушинский, – поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе

заключает всю возможность успехов воспитания” (Ушинский К.Д. С. 168). На этот образ школьники начинают реагировать, принимать или отклонять те ценности, которые педагог реализует во взаимодействии с ними. Образ учителя находит свое внешнее выражение в педагогической деятельности как определенном типе отношений учителя к своей деятельности, к учащимся, определенном типе “проживания” педагога в культурном пространстве образования. Одним из исходных, ключевых понятий для характеристики педагогической деятельности, в которой проявляется образ учителя, его субъектность, является педагогическая компетентность.

Обращение к философской науке показывает, что обоснование в ее рамках теории деятельности связано с обоснованием субъектности индивида, способного к целеполаганию. “Любое отношение к окружающему миру, – пишет В.В.Сильвестров, – имеет целевой характер: цель не является производной от этого отношения, но воспроизводится вместе с этим отношением в процессе общения” (Сильверстов В.В. 1998. С. 156).

Воспроизведение учителем отношений не только способствует сохранению и трансляции культуры, но и может быть устремлено в будущее. Образование в силу своего перспективного характера также способно заглядывать в будущее, то есть создавать образ человека будущего, каким является “культурный человек”.

Образ “культурного человека” есть образ такого учителя, который осознает свою преемственность относительно “прошлой” культуры и свою ответственность перед учащимися как создателями новой культуры.

Суть воспитания учащихся посредством образа может быть представлена следующим образом: субъектность учителя может стать перспективой развития учащихся.

Воспитание учащихся “для образа” имеет свои отличия от их воспитания посредством образа. В первом случае имеется в виду цель воспитания – культурный человек. В содержании этого образа термины “образованный” и “информированный” не расходятся с понятием “культурный человек”, которое становится критерием для наполнения содержания понятий “образованный человек” и “информированный человек”.

Идея нового образа человека базируется на требованиях, которые предъявляет общество, сама жизнь к человеку. Такими требованиями, как подчеркивает В.М.Розин, являются, во-первых, глубокие профессиональные навыки, что предполагает обученность конкретным видам знания и конкретным деятельности (сохранение и трансляция опыта деятельности – В.Б.); во-вторых, готовность к переходу от уже освоенной деятельности к новой деятельности, что предполагает способность человека к выработке новых способов деятельности и связанную с этим способность к самообучению и непрерывному обучению (Розин В.М. 1986. С. 16).

Выполнение этих требований возможно только через включение учащихся в культуру, благодаря чему происходит обогащение их субъектности.

Итак, на первом уровне культуры педагогическая деятельность обеспечивает сохранение и воспроизведение человеческой деятельности через воспитание учащихся посредством образа и для образа. Однако в современных условиях, когда речь идет о способности человека к самообучению, не менее важным становится такой аспект образования, как образование самого себя, “делание” себя. Человек, как писал А.П.Чехов, становится тем, что он сам из себя делает.

Воспитание “для образа”, с нашей точки зрения, полностью не вписывается в первый уровень культуры. Однако благодаря тому, что образование перспективно, педагогическая деятельность создает условия для “заглядывания” в будущее. С этих позиций воспитание “для образа” является связующим звеном между всеми уровнями культуры.

Суть второго уровня культуры, согласно В.А.Коневу, заключается в том, что опыт, передающий деятельность во времени, должен быть сохранен и транслирован. Механизмом сохранения и трансляции опыта, как подчеркивает В.А.Конев, также является культура, но уже не культура как опыт, а культура как формы хранения. Среди многообразия форм хранения и трансляции культуры ученый выделяет остенсивные формы, императивные формы, аксиологические формы и формы-принципы (Конев В.А. 1996. С. 49-50).

Данные формы разрабатываются самой культурой для себя и для выполнения своих задач – “задач организации культурного содержания и формирования культурного человека” (Конев В.А. 1996. С. 49-59).

Всякая форма культуры содержательна и этим своим содержанием порождает деятельность человека по сохранению и трансляции культуры как опыта.

Кроме своего содержания, каждая форма культуры несет в себе абстрактное содержание, которое превращает формы трансляции в категории культуры.

Категории культуры – это не абстракции, а, как подчеркивает В.А.Конев, формы закрепления в культуре универсальных общественных способностей человека, которые превращают его в общественного субъекта (Конев В.А. 1996. С. 53).

С педагогической точки зрения, важным является указание ученого на то, что содержание категорий культуры не указывает на конкретные поступки и действия. В их содержании есть общее представление об общественной значимости самой деятельности и о направленности деятельности на утверждение человеческой сущности.

Педагогическая деятельность, направленная на утверждение человеческого в ребенке, на постижение им сущности человека, обеспечивает связь между формами культуры. Осмысление идей В.А.Коневых о логике взаимосвязи форм культуры показывает, что освоение человеком содержания остенсивных, императивных, аксиологических форм и форм-принципов культуры есть процесс упорядочивания опыта человеческой деятельности. В этом смысле фиксируемый и развиваемый опыт обеспечивает преемственность между формами культуры, в которых заключена логика становления культурного человека.

Каждая из форм культуры специфична, в силу чего организация деятельности учащихся по овладению данными формами также имеет свои особенности.

Так, если овладение учеником содержанием остенсивных и императивных форм культуры обеспечивает формирование “личности в себе”, то становление “личности-для-себя” происходит в процессе овладения учащимися содержанием аксиологических форм и форм-принципов культуры.

Соответственно и способы организации деятельности детей по овладению содержанием той или иной формы культуры различны.

Остенсивные формы культуры (примеры, образцы, обычаи, традиции и т.д.) демонстрируются учителем. Однако демонстрация традиций или обычаев, сложившихся в группе, в классе, в обществе, в силу того, что формы культуры в целом имеют неинституциональный характер, сопряжена с определенными трудностями. Речь идет о том, что обычай и традиция, например, есть единство должного и сущего, которые совпадают в них. “Нечто – писал О.Г. Дробницкий, – является должным именно потому, что оно сущее, что так поступают все” (Дробницкий О.Г. 1974. С. 266).

Следующая трудность в демонстрации остенсивных форм культуры заключается в том, что они являются основанием морального действия для ученика. Обычай, например, должен иметь “оправдание”, соответствовать требованиям нравственности.

Демонстрация учителем требований нравственности также сопряжена с различными трудностями. Речь идет о том, что научить быть справедливым,

независимым в действиях и поступках нельзя. Это воспитывается. Воспитание в данном случае вводит учащихся в мир человеческих отношений, в которых выявляется, проявляется, насколько люди справедливы, независимы в действиях и поступках, в суждениях и оценках и т.д.

Следующая трудность в демонстрации учителем остенсивных форм культуры заключается в том, что они не указывают, каким должно быть конкретное действие. Они лишь “заостряют” внимание учащихся на требованиях нравственности, заключенных в обычаях, традициях, приоткрывают перспективу личностного развития и становления.

Демонстрация учителем обычаев и традиций, образцов и примеров становится отправным моментом регуляции действий и поступков. Регулятивная функция остенсивных форм культуры заключается в том, что овладение учащимися их содержанием становится отправной точкой для соблюдения обычаев, поддержания традиций, для следования образцам, которые подобают человеку.

На базе остенсивных форм культуры возникают императивные ее формы (нормы, запреты, призывы, лозунги и т.п.).

Ведущей идеей норм и запретов является долженствование, которое как обязующая сила, побуждает к деятельности, достижению ее целей.

Особенностью императивных форм культуры является то, что они, имея значение для многих, приобретают всеобщий характер, выступают под видом универсалий.

Следующая особенность императивных форм культуры заключается в том, что они очерчивают границы возможного взаимодействия учащихся с миром и людьми, определяют меру должного и запрещенного в деятельности и поведении.

Следует подчеркнуть, что нормы и запреты являются формализованными регуляторами поведения учащихся, поскольку они поступают к ним извне. Как внешнее, они могут быть интериоризованы (а могут быть и не интериоризованы). Будучи усвоенными, нормы и запреты регулируют отношения учащихся к миру, к людям и к себе. В норме деонтический компонент преобладает над оценочным, хотя норма есть своего рода образец, на соотносении с которым ученик осуществляет оценку действий и поступков. Норма является средством оценки, поскольку посредством оценивания выявляется моральное качество поступка, действия, отношения.

Предписательный характер остенсивных и императивных форм культуры, выполняющих регулятивную функцию деятельности и поведения, и обуславливает становление ученика как функционера, как “личности-в-себе”. Это объясняется тем, что в силу волепринудительного характера данных форм культуры отсутствует возможность выбора. Речь идет не о выборе норм поведения как таковых, а о том, что долженствование, заключенное в них, “исключает” возможность выбора.

Должное – это то, что с необходимостью ждет своего осуществления. Поэтому выбор при достижении должного весьма ограничен. Речь не идет также и о выборе способов достижения должного, который, естественно, может быть широк. Мы имеем в виду, что внешнее, детерминируя деятельность и поведение учащихся, отражает отношение зависимости человека от группы, общества. Такая зависимость “связывает” человека, не дает ему осуществлять свободный моральный или ценностный выбор.

Становление ученика как “личности-для-себя” происходит в результате овладения им содержанием аксиологических форм и принципов-форм культуры.

Ценность – это значение того или иного объекта, предмета, явления для человека. Ее отличие от нормы заключается в том, что ценность – это внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности и поэтому воспринимается им как его собственная духовная интенция, а не имперсональный, надличностный, отчужденный от него регулятор поведения” (Каган М.С. 1997. С.

164).

Освоенные учеником ценности принимают форму мотива действия, поступка. В явлении ценности заключена альтернатива, которая отсутствует в норме в силу обязывающего характера последней. Наличие альтернативы в содержании ценности обуславливает преобладание ценностного над нормативным. В данном случае речь не идет о том, что является первичным, ценность или норма, а о том, чтобы нормы, выработанные человечеством, обществом, становились ценностями жизни.

Если норма является своего рода внешним регулятором деятельности, поведения, то ценность – это внутренний регулятор. Саморегуляция учеником поведения, деятельности – это его действия и поступки согласно принятым и исповедуемым ценностям, согласно тем нормам, которые приобрели для него ценностное значение.

Направленность человека на ценности, как известно, составляет его ценностные ориентации, что обуславливает характер и содержание его отношений к миру, к людям, к нормам. Ценностная ориентация как внутренний регулятор деятельности и поведения “исходит из внутреннего побуждения, выступающего в форме переживания, а не из добровольного и сознательного принятия некой системы норм” (Каган М.С. 1997. С. 166).

Становление ценностных ориентаций происходит в результате выбора целей и средств их достижения. Человек выбирает то, что имеет для него значение или представляет ценность. Выбор ценностей делает человека свободным. Человек, говоря словами Ж.П.Сартра, “приговорен к свободе”, то есть ценностному выбору собственного бытия.

Следует подчеркнуть, что ценности, в отличие от норм, не могут быть интериоризованы. К ценностям приобщают, их присваивают. Присвоение ценностей обеспечивает превращение ценностей социума в личные ценности. В этом и заключается суть воспитания как приобщения учащихся к ценностям. Ценности нельзя навязать, их нельзя заучить. “Воспитание, – пишет М.С.Каган, – формирование системы ценностей человека, с ее специфическим содержанием и иерархической структурой” (Каган М.С. 1997. С. 176).

Присвоенные учеником в организуемой педагогом деятельности ценности делают его относительно свободным от требований и норм, предъявляемых к нему со стороны учителя, группы, общества, что и делает его “личностью-для себя”.

Следующей формой культуры являются принципы, которые “передают культурные значения в самой культурно-абстрактной форме, задавая фундаментальные и последние основания деятельности в каких-либо областях культуры” (Конев В.А. 1996. С. 51).

Само понятие “принцип” обозначает уже обретшее форму моральное содержание. Для нашего исследования особое значение имеет положение В.А.Коневы о том, что в культурно-абстрактном содержании принципа как категории культуры отражается глубинная сущность отношения “личность – общество” (Конев В.А. 1996. С. 55).

С нашей точки зрения, данное отношение в силу универсальности моральных требований, которые при определенных условиях становятся внутренними регуляторами деятельности и поведения человека (ценности), раскрывает движение личности к обществу и общества к личности. Учитель является опосредующим звеном движения ученика к обществу и общества к ученику. Учитель, деятельность которого базируется на принципах морали, предстает тем образом (образ педагога), на соотношении с которым учащиеся оценивают себя и других, свои действия и поступки и действия и поступки других.

Принцип, выступая в качестве основания деятельности учителя, ученика, порождает у них способность к осмысленному пользованию своей свободой, суть которой “заключается в понимании объективных пределов действия и усилиях по их

расширению” (Гусейнов А.А. Апересян Р.Г. 1998. С. 267).

Свобода учителя, учащихся выражается в свободе выбора ценностей, которые они научаются распознавать. В контексте свободы моральные законы, императивные формы культуры получают новое звучание: “Моральный закон, – пишет Ю.А.Шрейдер, – не должен лишать его моральной независимости, заменяя освоение ценностей подчинением закону. Главное, ради чего дается закон, – это воспитание, основанное на познании” (Шрейдер Ю.А. 1998. С. 84).

Воспитание, основанное на познании, создает, с нашей точки зрения, условия для обеспечения единства ценностного и рационального в сознании учащихся, учителя. На каких же принципах должно строиться воспитание, приобщающее учащихся к ценностям, если подходить к принципам как категориям культуры и морали? Речь в данном случае идет не просто о принципах воспитания, а о принципах как категориях культуры и морали. Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо выяснить, что такое “принцип морали”.

Анализ научной литературы показывает на отсутствие единой точки зрения ученых относительно определения понятия “принцип морали”.

Так, А.Г.Харчев, опираясь на положение А.Ф.Шишкина о том, что моральные принципы есть не что иное как наиболее общие моральные нормы, предлагает классифицировать рациональные моменты морали по степени их обобщенности. Первый вид обобщенности отражает всеобщность нравственной ситуации. Второй вид означает определенную степень абстрагирования от конкретного содержания ситуации (Харчев А.Г. 1973. С. 76-77).

Категории – это узловые понятия этики как науки, отражающие главное, существенное в морали и ее развитии. Категории фундаментальны настолько, что в них представлена мораль как таковая. С этой точки зрения, этические категории соответствуют моральным принципам. Поэтому, как подчеркивает А.Г.Харчев, они (категории) должны быть научным выражением этих принципов как элементов морали в целом, в единстве их содержания и формы, исторической и логической структур (Харчев А.Г. 1973. С. 77).

Если исходить из того, что этические категории соответствуют моральным принципам, то долг, ответственность, благо, добро как категории являются принципами морали.

По-видимому, такого вывода делать не следует. Равно как и другого, согласно которому принципы не являются моральными нормами в полном смысле этого слова.

Принципы морали – это одна из форм нравственного сознания, в которой моральные требования (требования долга, например) выражаются наиболее обобщенно. Принципы, в отличие от норм, которые регулируют деятельность и поведение, в обобщенной форме раскрывают содержание нравственности, формами которой, наряду с сознанием, являются нравственные отношения и нравственная деятельность (практика). Принципы морали обосновывают нормы поведения, взаимоотношений между людьми. С педагогической точки зрения, такое обоснование есть не что иное, как своего рода указание к достижению цели образования и воспитания.

Общим в этической категории и моральном принципе является высокая степень обобщения. Благодаря этому становится возможным руководствоваться принципом везде и всегда. Это, во-первых. Во-вторых, этические категории и моральные принципы правомерно рассматривать в общем ряду нравственных ценностей, поскольку ценностные характеристики категорий (и принципов – В.Б.) не противоречат их статусу узловых научных понятий (Архангельский Д.М., Джафарли Т. 1973. С. 157).

Различие между категорией и принципом заключается в том, что категория

отражает не только сущее, но и переход от сущего к должному. Принцип, напротив, раскрывает должное. Таким должным в педагогической деятельности является норма. Именно этот смысл понятия “принцип”, как подчеркивает В.В.Краевский, по традиции и по существу следует считать адекватным содержанию и задачам педагогической науки (Краевский В.В. 1994. С. 52).

Однако принципы педагогической деятельности и принципы морали не тождественны, хотя в педагогической деятельности принципы морали, в силу всепроникающего ее характера, преломляются своеобразным образом.

Анализ научной литературы по проблемам педагогической морали показывает, что ученые единодушны относительно номенклатуры принципов педагогической морали: принцип гуманизма, педагогического оптимизма, педагогической солидарности и коллективизма, гражданственности и патриотизма и т.д.

Итак, анализ научной литературы выявил, что моральные принципы, с одной стороны, есть наиболее общие моральные нормы, а с другой стороны, категории являются научным выражением этих принципов.

Перед нами “замкнутый круг”, поскольку термины “принцип”, “норма”, “категория” оказываются как бы “заключенными” в одно пространство – моральное пространство. А объяснение понятия “принцип” осуществляется посредством привлечения других понятий из морального пространства.

Попытаемся выйти из этого круга посредством логического анализа, который позволяет обнаружить, что мораль, система морального регулирования представляют собой переплетение ряда взаимосвязанных компонентов. В нашем случае речь идет о переплетении понятий “принцип”, “норма”, “категория”. Как бы ни трактовалось понятие “принцип”, на ветви данной культурной категории, как отмечает В.А.Конев, развивается теоретическое мышление.

Осмысление принципов морали, в том числе и педагогической, требует работы ума, который, говоря словами Д.Локка, занимается приобретенными им идеями при помощи размышления о своей собственной деятельности внутри себя (Локк Д. 1985. С. 155).

Задачей теоретического мышления в целом и педагогического в частности, под которым “понимается способность полагать разнообразие отдельностей под видом всеобщего” (Туровский М.Б. 1997. С. 120), является “поиск общих закономерностей и, следовательно, отвлечение от всего частного и единичного (Кулюткин Ю.Н. 1993. С. 17).

Для уяснения природы способности человека полагать отдельности под видом всеобщего требуется определить ее содержание. Таким содержанием является обобщение, которое нетождественно всеобщему. Обобщение, связанное с отвлечением, анализом, синтезом, есть “всего лишь частный, операциональный аспект всеобщего” (Туровский М.Б. 1997. С. 121).

Если исходить из того, что в философии мышление исходно понималось как сила мыслительного конструирования людьми освоенного мира, то теоретическое мышление стремится “схватить” диалектику общего и отдельного.

С этих позиций становится возможным объяснить положение А.Ф.Шишкина, согласно которому моральные принципы есть наиболее общие моральные нормы. Общее, или всеобщее, будучи закономерностью, отражается в форме понятий, категорий. С этой точки зрения этические категории соответствуют моральным принципам.

Итак, на втором уровне культура приобретает целостность. Учитель сохраняет и транслирует опыт деятельности через формирование ученика как культурного человека.

“Введение” ученика в культуру на втором ее уровне предполагает организацию культурного содержания, которая осуществляется посредством форм хранения

культуры: остенсивные формы, императивные формы, аксиологические формы и формы-принципы.

Второй уровень культуры, представленный своими формами и культурными категориями, также передается в сохранении и трансляции во времени и пространстве. Для этого, как подчеркивает В.А.Конеv, должен возникнуть механизм, обеспечивающий такое сохранение, то есть третий уровень культуры. Данный уровень – это работа с культурными формами, в процессе которой “культурные формы выделяются или создаются, упорядочиваются и систематизируются, тем самым становятся осознанными в культуре” (Конеv В.А. 1996. С. 60).

В процессе педагогической деятельности учитель, сохраняя культурные формы, передает учащимся накопленный в культуре опыт. Учащиеся, овладевая данным опытом, воспроизводят деятельность.

Воспроизведение деятельности – это есть собственно культурная деятельность, поскольку учащиеся под руководством учителя познают значения и, наделяя смыслом культурные значения, присваивают их.

В какой бы форме ни осуществлялась культурная деятельность, как подчеркивает В.А.Конеv, главным является то, что культурной деятельностью выступает всякая рефлексия значимости в жизни человека, а культурная деятельность по своей сущности совпадает с деятельностью становления личности (Конеv В.А. 1996. С. 61).

Проблема, однако, заключается в том, чтобы обосновать закономерности деятельности учителя как субъекта культуры в педагогической и социальной действительности. Одной из таких закономерностей педагогической деятельности является рефлексивное отношение учителя к себе и к ученику, к своей и к его деятельности. Результатом такого отношения является объяснение как прием познания (реализация научно-теоретической функции педагогической науки). Объяснение педагогических фактов и явлений невозможно без рефлексии на себя и на культуру, в которую учитель вводит учащихся.

Рефлексия учителя на себя и на культуру становится условием смыслонаполняемости педагогической деятельности, благодаря чему “объяснение как признак непрерывной преемственности деятельного освоения мира образует познавательное отношение соответствия между действиями человека и объектами мира” (Туровский М.Б. 1997. С. 123), между действиями учителя и объектами воспитания.

Вступая во взаимодействие с учеником, педагог, проецируя на него культурный опыт, выступает тем самым субъектом культуры. Здесь обнаруживается противоречие: учитель, накладывая на объект воспитания определения опыта, объективирует их, или, говоря словами М.Б.Туровского, трактует их как принадлежащее ученику. Чтобы разрешить это противоречие, учитель “делает объектом рефлексии объективацию, а тем самым и себя как субъекта культуры” (Туровский М.Б. 1997. С. 123).

Познание объекта воспитания неизбежно порождает в учителе рефлексии на культуру, которая (рефлексия) выявляет “укорененность” педагога в культуре. “Укорененность” учителя в культуре есть образец (образ), ценностно опосредуемый учащимися. В такой рефлексии знание об ученике выступает опосредованным знанием о себе, о своей компетентности.

Достижения ученика, его успехи и неудачи в деятельности учения, например, предстают в качестве критерия его педагогической компетентности, в которой рационально-логическое и ценностно-смысловое, благодаря рефлексивной способности учителя, совмещаются.

Педагогическая деятельность как культурная деятельность, взятая с точки зрения ее смысла и значения – воспитание культурного человека – через посредство

сохранения и трансляции культуры как опыта деятельности, культуры как формы хранения опыта, культуры как работы с культурными формами, указывает на педагога как на человека и профессионала, на его потребности и запросы, которые удовлетворяются в различных формах педагогической деятельности (формы повышения педагогической квалификации).

Когда педагогическая деятельность рассматривается с точки зрения взаимодействия учителя с учащимися, мы имеем дело с моральными проблемами. Благодаря рефлексии учителя на себя, на ученика и на культуру, педагог познает как себя, так и ученика, устанавливает отношение между личностным “Я” и “Я” учащихся, в результате чего познавательное отношение (рефлексия – это рациональный процесс) превращается в аксиологическое отношение. Полюсами ценностного отношения, как известно, являются ценность и оценка. Последняя невозможна без познания, в том числе и морального познания, которое осуществляется посредством работы учителя с формами культуры.

Так в педагогической деятельности совмещаются три уровня культуры. Благодаря такому совмещению педагогические действия “замыкают” всю систему “культура – деятельность” на саму себя, возвращают ее “к исходному началу, но на другой основе – основе личностной деятельности” (Залесский Г.Е. 1994. С. 61).

2. 3. Вопросы теории взаимодействия этического и педагогического знания

Осуществление гуманизации образования во многом зависит от того, какие ценности определяют социальную, нравственную позицию учителя, гуманистическую направленность его личности и деятельности.

Основу процесса приобщения учащихся к ценностям должна составлять соответствующая теоретическая концепция. Данная концепция послужит отправной точкой при создании проекта деятельности, необходимого учителю, чтобы, реализуя посредством научной и практической деятельности этот проект, приобщать учащихся к ценностям, формировать систему ценностных ориентаций.

Однако педагогика не изучает ни личность, ни деятельность, ни сознание и т.д. Деятельность человека, его личность изучаются философией, психологией. Различные компоненты личности и ее деятельность исследуются социальной психологией и этикой.

Педагогика обращается к указанным наукам, чтобы достичь цели образования, которая задается социально, описывается философски и этически, осуществляется психологически.

Философское, этическое и психологическое знание необходимо педагогике. Этот тип научного знания она не получает, а использует, чтобы выяснить, например, как формировать ценностные ориентации учащихся, как вырабатывать у детей ценностное отношение к действительности, к другим людям и их деятельности, к самим себе и т.д.

Философское, этическое, психологическое знание необходимо как для обоснования теоретической концепции (знание в данном случае является источником обоснования и применяется опосредованно), так и для его непосредственного использования в конкретной ситуации, возникающей в процессе профессионально-педагогической деятельности.

Обоснованию теоретической концепции должно предшествовать уяснение того, как педагогическое знание взаимодействует с философским, этическим и психологическим, ибо механистический перенос научного знания на педагогическую действительность приведет к “растворению” того или иного типа научного знания в теоретической концепции приобщения учащихся к ценностям или, напротив, к “выпадению” из нее. Впоследствии это может привести (и приведет) к просчетам в

практической деятельности учителя и помешает достигнуть намеченной цели в ориентации учащихся в мире альтернативных ценностей.

Знания, почерпнутые из указанных наук, при обосновании теоретической концепции “выстраиваются, ориентируясь на педагогическую науку, в иерархической системе” (Краевский В.В. 1994. С. 106).

Обращаться к этим знаниям необходимо, чтобы уяснить содержание практической деятельности учителя и его воздействие на объект. Таким объектом являются учащиеся (в других отношениях они и субъекты). Но изучается не личность ученика, не его сознание и деятельность, а исследуется проблема приобщения учащихся к ценностям, формирования у них системы ценностных ориентаций.

Ученик является объектом педагогической деятельности преподавателя. Для психологии, как это подчеркивает В.В.Краевский, объект педагогической практики является объектом ее как науки (Краевский В.В. 1994. С. 35).

Это означает, что мы не изучаем ни закономерности, ни механизмы становления и развития сознания, личности и т.д. Это приоритет психологической науки.

В практической деятельности психологическое (и философское, и этическое) знание используется не для формирования теории и не для обоснования педагогических норм, а для того, чтобы осмыслить конкретные моменты практической деятельности по приобщению учащихся к ценностям.

Исходя из такой роли вышеперечисленных знаний (философского, этического, психологического) в педагогических исследованиях, отметим, что проблема приобщения учащихся к ценностям, формирования у них системы ценностных ориентаций осмысливается через психологическое знание, что следует учитывать в зависимости от конкретно решаемых практических задач.

Это и руководство познавательной деятельностью учащихся (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобской), и теория интериоризации (Л.С.Выготский, Л.С.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, А.В.Брушлинский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, В.П.Зинченко, В.А.Лекторский и другие), и теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, В.П.Зинченко и другие), и теория деятельностного опосредствования (А.В.Петровский), и другие психологические знания.

Аналогичным образом в исследовании используется философское и этическое знание.

Для педагогического исследования важно определить условия, необходимые для приобщения учащихся к ценностям, при этом используется знание данных наук. Но применяется оно в рамках процесса интеграции научного знания.

Именно так обосновывается проблема взаимосвязи и взаимодействия педагогического и психологического знания В.В.Краевским (Краевский В.В. 1994. С. 91-106) и Ю.Н.Кулюткиным (Кулюткин Ю.Н. 1993. С. 10-17).

Ученые, рассматривая проблему подготовки учителей с точки зрения формирования и развития их педагогической деятельности, единодушны в том, что чем глубже предшествующий анализ и дифференцирование, тем богаче и содержательнее интегративные процессы.

Однако изучают они педагогическую деятельность уже в рамках объекта своих наук – педагогики или психологии.

Не будем останавливаться подробно на анализе проблемы взаимосвязи педагогического и психологического знания, поскольку она отражена в работах В.В.Краевского, Ю.Н.Кулюткина. Используем психологическое знание в рамках процесса интеграции с педагогическим знанием в том смысле, как это было обосновано выше, а именно применительно для научной или практической деятельности учителя, преподавателя педагогического вуза.

Это обусловлено, во-первых, тем, что анализ научной литературы, имеющей

непосредственное отношение к данному научному исследованию, показывает, что эта проблема не нашла своего отражения в педагогических исследованиях. Между тем важно определить момент взаимодействия этического и педагогического знания в научной и практической деятельности преподавателя, поскольку педагогическая наука использует “готовое” знание о системе ценностей, в структуре которой находится и знание о гуманизме, предоставляемое ей этикой.

Во-вторых, ценности относятся к области сознания (нравственного сознания), которое развивается в процессе деятельности и взаимодействия с учащимися.

В-третьих, проникновение в сущность гуманизации образования, в сущность и содержание гуманистической направленности деятельности, гуманистической позиции и т.д. требует от учителей этической осведомленности о процессе гуманизации образования, его природе, его характеристиках и т.д.

Этика как наука о морали выполняет и теоретическую, и практическую функцию.

Изучая мораль как специфическое общественное духовное явление, этика дает теоретическое знание о морали и для педагогов, и для психологов, то есть для всех, кто в своих исследованиях пользуется ее научным аппаратом, который необходим не только для описания моральных явлений и процессов, но и для обоснования теоретической концепции исследования.

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).

В работе не рассматривается проблема выделения структурных компонентов этики в целом и прикладной в частности. Отметим только, что В.П.Кобляков относит к прикладной этике нормативную (Кобляков В.П. 1979. С. 64), В.Момов – педагогическую и профессиональную, особо выделяя при этом дескриптивную (Момов В. 1975. С. 35).

Взаимодействие этики и педагогики может быть рассмотрено на пути восхождения от абстрактного к конкретному и от конкретного к абстрактному (См.: Таблицу №1).

Согласно этому принципу, исследование нужно начинать с абстрактного, в качестве исходного материала для которого выступает мораль, определяющая все стороны изучаемого явления.

Философия морали, играющая центральную роль в теоретико-методологической этике, выясняет сущность морали, законы ее развития, ее место и значение в социальной жизни. “Мораль предстает перед теоретиком, – пишет О.Г.Дробницкий, – не как непосредственный объект, а как культурно осмысленный предмет, выделенный этикой из сложного переплетения общественных и жизненных явлений сквозь призму исторического опыта многих поколений (Дробницкий О.Г. 1974. С. 214).

Другими словами, задачей этики как философии морали является “вхождение” теории “внутрь” изучаемого ею предмета исследования.

Проникновение этики в моральное сознание, то есть в область ее социально-практического приложения, возможно только тогда, когда в любом сознательном и целенаправленном предметном вербальном или невербальном действии, акте поведения вычленяется их внутренний, не сводимый к практическому смысл, который становится мотивом действия, поступка. Другими словами, проникновение этики “внутрь” нравственного сознания начинается с того этапа, на котором выявляется система наиболее общих и существенных условий общественной жизни (в том числе и профессиональной деятельности, поведения), воздействующих на сознание человека, которое отражает действительность, реагирует на нее, оценивает ее, принимает или отвергает какие-то ее факты и явления.

Интерес этики к нравственному сознанию и одновременно ее теоретическая

задача, как пишет О.Г.Дробницкий, состоит в раскрытии того, что составляет духовную потребность морального субъекта, то есть объективных предпосылок и перспектив человеческой жизнедеятельности, а также возможности выбора человеком субъективной позиции и образа действия, адекватных существующим условиям и его внутренним возможностям.

Такое "отождествление" этической теории и морального сознания совершается в плане мировоззренческого, общеисторического видения человеческого мира, его обобщенного понимания и истолкования (Дробницкий О.Г. 1974. С. 224).

Проникновению этики "внутрь" нравственного сознания, а следовательно, и взаимодействию этики с педагогикой, которая разрабатывает способы формирования нравственного сознания, а также когнитивной, эмоционально-ценностной и операционной ориентации человека, разработка предшествует общей теории морали и системы этических категорий. При этом изучаются деонтологические, аксиологические, социологические и психологические аспекты этики, которые имеют теоретическое значение.

Прикладной характер этики, проявляющийся при ее практической реализации, состоит в том, что этика "разрабатывает способы... практического воздействия на нравственное сознание и поведение людей, охватывая теорию нравственного воспитания, то есть педагогическую этику и профессиональную этику" (Момов В. 1975. С. 35). Это дает возможность приложения педагогики как науки для объединения явлений и процессов нравственного характера, в том числе процесса приобщения учащихся к ценностям, формирования гуманистической направленности личности ученика.

Задачей этики является объяснение морали, которое в скрытой либо в явной форме связано с обоснованием конкретной системы моральных идеалов, принципов и норм. Объясняя мораль, этика дает личности нормативно-ценностные рекомендации, ориентиры в нравственных исканиях и нравственном самосовершенствовании (нормативная этика).

В данном случае знания о морали становятся базой для нравственного просвещения, этического образования учащихся, учителей, которые, расширяя спектр морального видения мира, приводят в систему ценностные представления нравственного сознания, поднимая его на научный уровень.

По существу это означает, что в процессе этического просвещения, образования происходит приращение актуального этического знания, которое способно оказывать влияние на нравственное развитие ученика, учителя, а применение его в профессиональной деятельности обеспечит нравственное развитие школьников, вследствие чего становится возможным преобразование как педагогической, так и социальной действительности на основе ценностей и норм морали.

Прикладной, консультативный характер этики проявляется в том, что этическое знание, используемое при обосновании теоретической концепции, применяется учителем, преподавателем педагогического вуза и в его практической деятельности, что повышает ее эффективность.

Именно на прикладном уровне этики начинается ее взаимодействие с педагогикой. При обосновании теоретической концепции учитель, преподаватель пользуется знанием о морали, системе нравственных ценностей, теорией оценки поведения, поступков и т.п. как "готовым" знанием, которое берет из теоретической этики.

Нормативная этика, давая конкретные нравственные ориентиры, рекомендации, дает возможность теоретически обосновать способы проникновения морали "внутрь" нравственного сознания личности.

Педагогика не исследует мораль теоретически. Однако учителям, чтобы овладеть знанием о гуманизме, о сущности и природе гуманизации образования, необходимы

общетеоретические знания о морали. В то же время одними этическими средствами при изучении морали в личностно-индивидуальном аспекте этика обойтись не может. Как теоретическая наука, она нуждается в частно-научном обеспечении.

Рассмотрим некоторые стороны взаимосвязи и взаимодействия 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, выясняет, какие средства, формы и методы обучения и воспитания или подготовки будущего учителя способствуют формированию ценностных ориентаций, гуманистической направленности ученика, его нравственного сознания. Средствами педагогической науки, которая в данном случае опирается на психологическое знание, можно проследить характер изменений, происходящих в нравственном развитии учащихся, студентов. Другими словами, педагогика позволяет увидеть диахронию индивидуального нравственного сознания, нравственного развития личности.

Таким образом, разрабатывая проблемы нравственного поведения, раскрывая сущность морального поступка, его структуру и оценки, проблемы морального выбора, этика предоставляет педагогике знания о нравственном качестве поведения, о системе нравственных ценностей.

Учитель, осмысливая аспекты нравственного поведения, сообщает детям знание о системе ценностей, обосновывает их социальную значимость и организует их потребление школьниками.

Этика предоставляет педагогике знания о моральных нормах, учитель в своей практической деятельности обеспечивает их интериоризацию школьниками.

Этика вскрывает сущность моральной рефлексии – учитель, включая детей в деятельность, общение, нравственную практику, “организует” сопереживание детей, дает им возможность отождествлять себя с ценностями.

Использовать этическое знание как теоретическую базу концепции для формирования гуманистической направленности будущего учителя немислимо без психологии. Педагогика учитывает соответствующие разработки психологической науки, когда, например, вычленяет специфические качественные состояния развивающегося нравственного сознания, раскрывает психологическое строение деятельности и т.д.

Нормативная этика также является базой, позволяющей обосновывать нормы профессиональной морали, в частности педагогической.

В профессиональной деятельности нормы и принципы морали своеобразно преломляются, находя свое выражение “в специфическом ситуативно-содержательном воплощении моральных требований, обусловленном своеобразием той или иной деятельности” (Зотов Н.Д. 1984. С. 124).

Однако в условиях педагогической деятельности единые моральные нормы и принципы не просто конкретизируются, преломляясь через ее ситуативно-содержательное своеобразие, а главным образом, как отмечает Н.Д.Зотов, отличаются прямой обращенностью к педагогу, когда “мера должного оказывается повышенной сравнительно с другими профессиями и нуждается в моральных гарантиях” (Зотов Н.Д. 1984. С. 124).

Так, гуманизм, содержание которого обосновывается и разрабатывается теоретической этикой, используется как норма, пронизывающая поведение и деятельность всех людей, представителей всех профессий. Однако требования гуманизма повышаются в профессиях типа “человек-человек”.

Обращенные к учителю требования морального долга: заботиться в своей

профессиональной деятельности об их интеллектуальном и нравственном развитии и т.д. – становятся непреложными, приобретая статус моральной нормы для любого педагога.

В педагогической деятельности нормы гуманизма конкретизируются в зависимости от определенной ситуации, наполненной нравственным содержанием. Конкретизация гуманизма осуществляется в виде моральных требований, выполнение которых требует от учителя уже чисто педагогических знаний, а именно знания содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, возрастных, психологических особенностей детей и т.д.

Неоценимую помощь педагогу в данном случае оказывает дескриптивная этика, которая, исследуя и описывая моральную практику людей, в том числе и педагога, его нравственные отношения, нравственное сознание и поведение, имеет эмпирический характер.

Эмпирический характер дескриптивной этики, описывающей практику нравственных отношений между учителем и учащимися, их нравственное сознание и поведение в конкретных или своеобразных ситуациях, предоставляет материал для теоретической и прикладной этики. Происходит “возвращение” конкретного знания, осмысление которого этикой ведет к дальнейшей разработке способов “проникновения” морали в нравственное сознание личности. Другими словами, осуществляется восхождение знания от конкретного к абстрактному. Такое “восхождение” и “возвращение” теоретического и конкретного знания повышает действенность как этической, так и педагогической науки.

Одна из форм нормативной этики – этика воспитания, задачами которой, как считают В.И.Бакштановский и Ю.В.Согомонов, являются, “во-первых, развертывание фундаментальных исследований социальных закономерностей и тенденций развития в сфере воспитательной деятельности; во-вторых, доведение результатов исследования до прикладного уровня и создания методик их внедрения в практику нравственного воспитания” (Щербак Ф.Н. 1985. С. 177).

Практическая направленность этики воспитания заключается, на наш взгляд, во-первых, в поисках и определении ценностных ориентиров профессиональной деятельности учителя, во-вторых, – в деятельности по усвоению школьниками нравственных ценностей, формированию у них эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям и к самим себе.

В процессе деятельности учитель вступает в контакт с учеником, коллективом. Такое взаимодействие затрагивает профессиональные интересы первого и личные (познавательные, профессиональные и т.п.) второго. В то же время оно обеспечивается и достигается через освоение норм профессиональной педагогической морали, которые, в свою очередь, регулируют отношение учителя к объекту своей деятельности, а также к своей профессиональной деятельности и поведению.

Специфическую природу “проникновения” морали в нравственное сознание школьников невозможно постигнуть средствами нравственного сознания, находящегося на обыденном, а не научном уровне. Чтобы осмыслить практику гуманизации образования, нужны теоретические знания о морали, которые педагогике предоставляет этика, взаимодействующая с ней и находящая свое практическое применение на всех уровнях.

Знание этической теории необходимо педагогу и по той причине, что учитель, не владеющий им, будет приобщать детей к нравственным ценностям на основе личного опыта с помощью лишь запретительных и побудительных санкций, то есть сформирует стереотипы поведения, а не научит принимать самостоятельные решения в ситуации морального выбора. Это будет стихийное приобщение детей к ценностям, а не сознательно-целеполагающее.

Этика и педагогика, имеющие свои предметы исследования, – это науки, соучаствующие в нравственном развитии и становлении и учителей, и школьников. Каждая из них располагает своими знаниями, способами и средствами проникновения морали в нравственное сознание человека, которое осуществляется со своих, присущих только этике или только педагогике “этажей” науки.

Нормативная и дескриптивная этика, учитывая изменения в социальной и нравственной практике жизни общества, определяют характер отношения учителя к ученику, их взаимоотношений, предписывая тем самым педагогу цели и задачи обучения и воспитания личности школьника.

С позиций сегодняшнего дня ясно, что профессиональная деятельность, наполненная гуманистическим содержанием, имеющая выход на конкретного ребенка для его приобщения к гуманистическим ценностям и идеалам, способна уберечь законы педагогики послушания, обеспечивавшей приспособление ученика к социальным условиям жизни, но не воспитывавшей у него способности изменять ее условия, не формировавшей адекватное эмоционально-ценностное отношение к изменяющейся социальной ситуации в обществе.

Осмысление педагогом норм и требований морали, системы ее ценностей ведет, с одной стороны, к его собственному нравственному развитию, обретению им духовности, свободы морального выбора, а с другой – способствует приобщению учащихся к гуманистическим ценностям, обеспечивая тем самым действенность своего влияния на формирование у школьников эмоционально-ценностных оценок.

Осуществление отмеченных выше задач, во-первых, способствует сопряжению различного уровня научного знания этики, педагогики, психологии, во-вторых, уточняет целеполагающую сторону педагогической деятельности – создание условий жизнедеятельности школьников, открывающих им нравственные ценности, приоритетное место среди которых в структуре личности должны занять гуманистические ценности, идеалы и ориентиры.

Ценности, реализованные в профессиональной деятельности и общении педагога ради другого, то есть во имя ученика, направленные на его развитие, образование и воспитание, на его становление как личности, приобретают статус гуманистических ценностей.

Из этого можно сделать вывод, что все нравственные ценности автоматически становятся гуманистическими. Однако это не так, поскольку, по-видимому, необходимо различать ценности “для себя” и ценности “для другого”. Последние и приобретают статус гуманистических.

Слово “гуманистический” означает “направленный на человека”, на ученика как ценность, как цель педагогической деятельности, то есть ценности ради другого, реализованные в деятельности и общении в рамках гуманистического подхода к личности школьника.

Гуманистический подход к личности школьника и создает те отношения, которые определяют гуманистическую направленность педагогической деятельности и общения учителя. Гуманистическая направленность деятельности и общения, в свою очередь, фиксирует гуманистические отношения между учителем и учащимися (взаимный переход ценностей “для себя” и “для другого”), которые подчиняют себе другие типы отношений. В гуманистических отношениях находят свое выражение потребности и интересы учителя в деле воспитания гуманистически ориентированной личности школьника.

Взаимоотношения, порождаемые в результате гуманистической направленности деятельности учителя, и есть проявление его позиции как педагога-гуманиста, воспитывающего человека, который в любых условиях сохраняет человечность.

Таким образом, взаимодействие этики и педагогики - это взаимодействие двух разных по своему содержанию, по своей природе и по объекту исследования наук.

Существует такой уровень научного знания, где теории различных наук не могут не взаимодействовать. Однако это взаимодействие осуществляется не прямо, а, как это было показано, между конкретными “этажами” этики и педагогики.

Использование знания других наук, соучаствующих в гуманизации образования, учитывая выявленный нами характер и уровни взаимодействия этического и педагогического знания, а также раскрытый учеными характер взаимодействия психологического и педагогического знания, позволит обосновать и практически апробировать теоретическую концепцию приобщения учащихся к ценностям, формирования у них системы ценностных ориентаций, гуманистического сознания и мышления.

При обосновании и раскрытии “этажей” взаимодействия этического и педагогического знания выделен уровень методологии педагогики. Несмотря на то, что данная работа не является методологической в том смысле, что собственно вопросы методологии не считаются предметом осмысления и анализа, необходимо остановиться на некоторых проблемах методологии педагогики. Это обусловлено тем, что в ряде работ есть материал для дискуссии.

В педагогической литературе обосновывается точка зрения, согласно которой существуют две методологии: объективная и субъективная (Прикот О.Г. 1995. С. 17-28).

Объективная методология, по мнению автора, – это некая абстрактная модель, наполненная знаниями о методах и способах деятельности, снабженных инструкциями “по наиболее эффективному их использованию” – прочитай и пользуйся, пробуй, мучайся (Прикот О.Г. 1995. С. 28). Традиционные методологические идеи “универсальны”, “объективны”. Главное же, как считает О.Г.Прикот, проблемы индивидуальности в русле этих идей носят чисто дидактический характер и ни о каком ценностном самоопределении и, соответственно, о свободе воли методолога речь не идет. Основной задачей для автора, обосновывающего наличие двух методологий, является избавление субъекта методологической деятельности от методологического насилия, то есть насилия объективного. Это насилие, с точки зрения уважаемого О.Г.Прикота, осуществляется Б.С.Гершунским, В.И.Загвязинским, В.В.Краевским, В.С.Шубинским, являющимися представителями методологической традиции (Прикот О.Г. 1995. С. 20).

Субъективная методология – это человеческая деятельность, в процессе которой происходит самоопределение человека к уже существующему методу, отождествление себя с ним как с частью мира и (или) разработка универсальных, присущих только данному человеку (субъекту деятельности) методов деятельности. Предметом субъективной методологии является процесс самоопределения и (или) разработки и использования собственных уникальных методов. В такое определение, как подчеркивает О.Г.Прикот, можно подставить слова “наука”, “ученый”, “педагог”, “педагогическая практика” (Прикот О.Г. 1995. С. 189).

Каждый ученый имеет право на собственную точку зрения, на свою позицию относительно категориального аппарата педагогической науки или педагогических фактов и явлений и т.д. Ничего в этом предосудительного нет. Наоборот, наличие различных, может быть, даже диаметрально противоположных, взглядов является фактором развития педагогической науки. Главное, чтобы позиция ученого при этом не приводила к терминологической путанице, которая станет тормозом для развития не только педагогической науки, но и практики.

На наш взгляд, не может быть несколько методологий педагогики. Есть одна педагогика, следовательно, и одна методология.

Согласно О.Г.Прикоту, существует пять педагогик. Следуя логике автора, должно быть столько методологий, сколько педагогик, то есть пять. О.Г.Прикот выделяет две

методологии. Непонятно, что это: методологии отдельных наук (каких?) или это методологии одной науки. Если второе, то, по-видимому, каждый ученый в конкретном педагогическом исследовании имеет свой (“субъективный”) взгляд относительно осознания собственной научно-познавательной деятельности и вынесения такой рефлексии за рамки индивидуального опыта.

Методология педагогики – это учение о том, как исследуется научная деятельность в области педагогики.

У О.Г.Прикота вызывает серьезную озабоченность наличие четырех уровней в методологии науки в целом, а также определение методологии педагогики и ее предмета, данное В.В.Краевским.

Тезис о неоднородности методологии, о выделении в ней различных уровней методологического анализа не является новым. Это положение было обосновано В.А.Лекторским, В.С.Швыревым, Э.Г.Юдиным, конкретизировано применительно к педагогической науке В.В.Краевским.

Различение уровней методологии: философская методология, общенаучная методология, конкретно-научная методология и методика и техника исследования (Краевский В.В. 1994. С. 16), – наоборот, позволяет предотвратить расширение проблематики философии за счет методологических проблем, относящихся к педагогической науке.

Философская методология задает направленность изучения и осмысления педагогических проблем. Она выполняет методологическую функцию по отношению к педагогике в целом.

Общенаучная методология воздействует на педагогическую науку. Ни у кого, по-видимому, и у О.Г.Прикота не вызывает возражения важность и необходимость использования системного анализа, возникшего под влиянием идей системного подхода, в исследовании педагогических проблем.

Конкретно-научная методология – это и есть уровень специальной науки, какой является педагогика.

Методика и техника исследования, в том числе и педагогического, позволяет ученому-педагогу получать достоверный эмпирический материал, обрабатывать его и включать в массив наличного педагогического знания.

Какие могут быть возражения, есть в каждом конкретном исследовании ученый может использовать такие процедуры, которые адекватны его предмету. Применение таких процедур позволяет определиться или, говоря словами О.Г.Прикота, “осуществить процесс ценностно-парадигмального самоопределения к существующему и (или) создаваемому “субъективному” методу” (Прикот О.Г. 1995. С. 18).

Надо приветствовать такого ученого, который создает “субъективные” уникальные методы. Однако какие бы методы он ни создавал, ни апробировал в своем исследовании, разве он не будет подвергать педагогические проблемы философскому анализу, не будет использовать системный подход и системный анализ? В частности, заслуживает высокой оценки реализация О.Г.Прикотом системного подхода при обосновании, раскрытии и описании системно-деятельностного игротехнического события (Прикот О.Г. 1995. С. 124-154).

Вызывает удивление тот факт, что О.Г.Прикот, подвергая философскому анализу педагогические факты, явления, эффективно использующий системный подход и системный анализ, в то же время подвергает сомнению наличие уровней в методологии науки.

Автор не возражает против того, что в состав методологического обеспечения педагогического исследования входят положения философии в ее методологической функции, (Такие, как тезис о единстве теории и практики, предполагающем и их различия). Для О.Г.Прикота важно единство теории и практики, их различия. Автор

эффективно использует этот принцип в своей научной и практической деятельности.

Возникает вопрос: почему тогда предметом методологии педагогики, согласно О.Г.Прикоту, не может быть “соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке”? (Прикот О.Г. 1995. С. 24). Как же не исследовать, каким образом педагогическая теория ориентируется на отражение и преобразование педагогической действительности?

Почему начинающие ученые, да и те, у кого уже есть ученые степени, не должны учиться тому, как следует вести научную работу? Этому необходимо учиться всегда, если считаешь себя ученым. Этот факт также вызывает возражение у О.Г.Прикота (Прикот О.Г. 1995. С. 24).

Мы считаем справедливым высказывание С.И.Гессена: “Мы образовываемся всю жизнь, – и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования” (Гессен С.И. С. 35).

На наш взгляд, признание факта наличия двух методологий внесет путаницу в педагогическую терминологию, в категориальный аппарат педагогической науки.

Чтобы этого не было, надо четко представлять область методологии педагогической науки.

Методология педагогики обслуживает свой собственный вид деятельности – научное исследование в области педагогики.

Необходимо также четко различать объект научного исследования и объект практической педагогической деятельности, а также объекты методологического анализа и объекты специально-научного анализа. При этом в рамках педагогического исследования деятельность ученого, учителя-практика должна представлять в социопрактическом, а не психологическом срезе.

И педагогическая наука, и ее методология существуют ради практической деятельности, а не только, как считает О.Г.Прикот, для “касты бессмертных”, то есть ученых-методологов, которые приписывают методологическому знанию некий “эзотерический” характер (знания “для узкого круга посвященных”, скрытого от “глаз людских” и недостижимого для всех “иных”) (Прикот О.Г. 1995. С. 18).

По-видимому, можно согласиться с О.Г.Прикотом только в следующем: “А если ее нет (надо понимать методология - В.Б.), то тогда я не знаю, что делать” (Прикот О.Г. 1995. С. 28).

Наши положения, обосновываемые в данной работе, являются дискуссионными. Можно с ними соглашаться, а можно и нет. Только дискуссия должна быть предметной.

Наш подход к проблемам гуманизации образования не претендует на свою завершенность. Созданы и создаются другие концепции гуманизации образования.

Каждая концепция, относительно которой может быть и отличный от авторского взгляда, имеет право на существование. Положения О.Г.Прикота можно принимать, а можно и не принимать. Главное, подчеркиваем еще раз, состоит в том, чтобы избежать разногласия в понятийном аппарате педагогики. Она нанесет вред научным педагогическим исследованиям, объектом которых является область педагогических фактов, явлений, возникающих в практической педагогической деятельности, в процессе педагогического руководства. В конечном итоге это скажется и на результатах практической педагогической деятельности.

2. 4. Ценностный подход к приобщению учащихся к ценностям

Исследование проблемы ориентации учителя на приобщение учащихся к ценностям связано с обоснованием стратегии его деятельности. От педагогической

стратегии зависит: а) диапазон ориентации учащихся на освоение системы ценностей, их способность к оценке достигнутых результатов по критерию ценности; б) характер складывающихся отношений между участниками учебно-воспитательного процесса; в) содержание и направленность взаимодействия, организуемого в процессе обучения; г) развитие у учителя способности к рефлексивному ценностному целеполаганию как системообразующего компонента целостной педагогической и моральной рефлексии; д) развитие у учителя способности к реализации адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности.

Решение названных задач становится реальностью, когда создаются условия, обеспечивающие ориентацию учителя на овладение педагогической теорией, реализуемой в отношении к ребенку в практической деятельности, становление у него ценностного диспозиционного отношения к ребенку.

Создание этих условий требует такого подхода, который послужит основой для приобщения учащихся к ценностям. Таким подходом, который может быть рассмотрен в качестве методологии приобщения учащихся к ценностям, является ценностный подход.

Проведенный анализ научной литературы и исследований, тематически связанных с нашим, выявил, что ученые используют ценностный подход, как правило, при изучении морали, фактов и явлений нравственного характера. В педагогических исследованиях в целом и при изучении проблем современного образования ценностный подход используется не в полной мере.

На наш взгляд, это объясняется тем, что, во-первых, этическая наука пришла к осознанию использования этого подхода совсем недавно. Во-вторых, ученые-этики, указывая на необходимость его использования в различных науках, изучающих человека и его деятельность, недостаточно раскрывают его сущность. Главное же состоит в том, что не выявлены педагогические условия, позволяющие его эффективно применять в педагогических исследованиях.

Ценностный подход в настоящее время приобрел статус междисциплинарного подхода к исследованию явлений и фактов социально-нравственного характера. Этот подход, отражая реалии многообразных сфер жизнедеятельности человека, его отношений к миру, к людям и к себе, фиксирует конкретную область применения, конкретную систему отношений. В русле ценностного подхода исследуется общая для всех наук, изучающих человека, проблема – ценностные основания жизнедеятельности. С нашей точки зрения, определить сущность ценностного подхода – значит выявить системообразующее, смыслообразующее его начало, представляющее способом его реализации и выражения.

Сущность ценностного подхода следует определять исходя из смысла термина «ценностный», который, на наш взгляд, в первую очередь означает относящийся к ценности. Это дает основание утверждать, что в основе данного подхода находится теория ценностей.

Однако наука как сфера человеческой деятельности направлена на выработку и теоретическую систематизацию объективных знаний о действительности, в том числе и педагогической. Этика – это наука о морали, при изучении которой ведущим является этический подход как особый способ духовно-практического освоения мира (При изучении морали используют и гносеологический подход, рассматривая мораль как форму общественного сознания, и социологический, при котором мораль – регулятор поведения).

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 непознавательное отношение субъекта к объекту, что и должно ... в конечном счете привести к осознанию этого отношения как ценностного» (Каган М.С. 1997. С. 13).

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

Чтобы раскрыть процессуальные и содержательные характеристики ценностного подхода, необходимо определиться с понятием «ценность», поскольку анализ научной литературы указывает на наличие различных точек зрения относительно определения этой категории:

1. Проблема ценности есть проблема «значимости» (Geltung) ценности. Ценности не относятся ни к области объектов, ни к области субъектов. Они образуют совершенно самостоятельное царство, лежащее по ту сторону субъекта и объекта (Риккерт Г. 1998. С. 23).

2. Ценность есть избирательный принцип, избирательная установка, производная от потребностей. Ценности – это характеристики «вочеловеченности», это то, к чему стремится «вочеловеченный» человек (Маслоу А. 1997. С. 146).

3. Ценность – это некий личностный смысл, это категория «значимости», а не категория знания (Олпорт Г. 1998. С. 133).

4. Ценность (ценное, благое) – это то, «что содействует более полному развертыванию специфических человеческих способностей и что поддерживает жизнь» (Фромм Э. 1993. С. 286).

5. Ценности – это «ориентиры субъективной деятельности в мире социальных отношений» (Архангельский Д.М. 1973. С. 155).

6. «Суждение ценности представляет собой мыслительное выражение ценностного отношения человека к действительности» (Бакурадзе О.М. 19825. С. 18).

7. «Ценности – это осознанные смыслы жизни» (Б.С.Братусь – 13, 26).

8. Ценность – это «соответствующие свойства (значимость данной вещи для людей) и отношения (общественное отношение)» (Блюмкин В.А. 1981 С. 5).

9. Ценности – это система смысла вещей и явлений, окружающих человека (Вичев В. 1978. С. 14).

10. «Специфика ценностей, их присвоение и функционирование в обществе определяется не субъектно-объектным отношением, а прежде всего межсубъектными отношениями и в них же, в свою очередь, реализуется» (Выжлецов В.П. 1996. С. 35).

11. Ценность – это свойство общественного предмета. Ценность предмета зависит от законов социального движения и в этом смысле принадлежит предмету объективно (Дробницкий О.Г. 1974. С. 328).

12. Ценность – это значение данного предмета для субъекта, это «отношение, причем специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим

объектом, а с субъектом ... Ценность возникает в объектно-субъектном отношении не будучи ни качеством объекта, ни переживанием другого объекта – человека» (Каган М.С. 1997. С. 67).

13. «Ценность – это моральная значимость деяния» (Кирьязева М.А. 1989. С. 26).

14. Ценность – это «предмет человеческих потребностей», это свойство предмета, ее основой является субъективное отношение индивида к вещам (Михалик М. 1978. С. 64-70).

15. «Ценности – это обобщенные, устойчивые представления о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, в которых сконцентрирован предшествующий опыт субъекта ...» (Сагатовский В.Н. 1982. С. 16).

16. Ценности, или жизненные смыслы, выражают ценностное отношение человека к миру, его сущностные силы (Сагатовский В.Н. 1982. С. 16).

17. Ценности – это «идеальные представления, смыслы моральных понятий» (Титов В.А. 1988. С. 13).

18. Ценность отражает центрацию индивида в деятельности, а вместе с ней и его рефлексию на себя, поскольку «осуществление в предмете мастерства и цельности личностного начала человека становится символом деятельного могущества ... это начало обретает самостоятельное, опредмеченное существование ... это субъективно-символическое содержание предметного богатства человеческой культуры и выражается ценностными определениями» (Туровский М.Б. 1997. С. 130-131).

19. Ценности (в широком смысле слова) – это определенные явления или их свойства, так или иначе включенные в процесс освоения мира человеком и удовлетворяющие определенную человеческую (утилитарную, познавательную, эстетическую, этическую) потребность (Шишкин А.Ф., Шварцман К.А. 1973. С. 103).

Осмысление представленных выше определений категории «ценность» (мы не выясняем, насколько корректна та или иная позиция ученых с точки зрения этической науки, тем более не пытаемся дать определения данной категории) показывает, что основные разночтения 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 приобщения учащихся к ценностям, постольку нам необходимо четко дифференцировать такие важные, с нашей точки зрения, аспекты явления ценность: ценность – это значение или значимость, а также какую систему отношений она фиксирует. Обоснуем нашу позицию, а затем раскроем, как посредством ценностного подхода становится возможным развивать гуманистическое мышление учащихся, как благодаря целостной педагогической и моральной рефлексии снимается противоречие между адаптивной и гуманистической функциями педагогической деятельности.

Осмысление этой проблемы требует обратиться к научной литературе, которая вводит нас в проблему ценностей как осознанных и принятых человеком наиболее общих смыслов его жизни.

Попытаемся вычленив такие аспекты изучения понятия «ценность», которые, имея непосредственное отношение к нашему исследованию, не в полной мере освещены в педагогической литературе. Речь идет о философском осмыслении феномена ценность.

Для нашего исследования важное значение имеет положение ученых о том, что ценность – это значение, а не значимость. На первый взгляд, это не столь существенное различие.

Между тем трактовка ценности как значения или ценности как значимости приводит ученых, исследующих явление ценности как отношения, ценности, фиксирующей систему отношений, к диаметрально противоположным выводам.

Понимание ценности как значения свидетельствует, что ценность объективна. Данное положение, обоснованное О.Г.Дробницким, получило свое развитие в исследованиях М.С.Кагана, который подчеркивает, что ценность «возникает в объектно-субъектном отношении, не будучи поэтому ни качеством объекта, ни переживанием другого объекта - человека» (Каган М.С. 1997. С. 67).

Если исходить из того, что ценность есть значение, становится возможным познать значение как нечто объективное. В данном случае встает вопрос, о каком познании идет речь: о научном, о моральном или об их единстве и взаимосвязи (Данная проблема будет раскрыта ниже).

Понимание явления ценности как значения, то есть как объективно существующего феномена, не противоречит идеям А.Н.Леонтьева о том, что «значения выступают перед субъектом в своем независимом существовании в качестве объектов его сознания» (Леонтьев А.Н. 1983. С. 179).

«Психологически значение, – писал А.Н.Леонтьев, – это ставшее достоянием моего сознания обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже умения как обобщенного образа действия, нормы поведения и т.д.» (Леонтьев А.Н. 1981. С. 298).

В своем единстве совокупность значений может быть представлена как культура, поскольку в опыте зафиксированы понятия, знания, нормы и т.д. Такой подход к культуре не противоречит идее А.Н.Леонтьева о том, что значение – это та форма, в которой человек овладевает обобщенным и отраженным человеческим опытом (Леонтьев А.Н. 1981. С. 298).

Овладение или неовладение человеком значением, его усвоение или неусвоение зависят от того, какой «субъективный, личностный смысл оно для меня имеет» (Леонтьев А.Н. 1981. С. 299).

Понятие «смысл» – это многозначное понятие. Например, А.Н.Леонтьев трактует понятие «смысл» различным образом. Такая трактовка, как показывает анализ трудов А.Н.Леонтьева, обусловлена тем, какую проблему исследовал ученый.

Исследуя проблему эволюции психического и развития психики животных, А.Н.Леонтьев употреблял понятие «смысл» для обозначения отношения внутри системы значимых для жизни воздействий.

В рамках психолого-педагогического контекста изучения личностного смысла как одного из образующих сознания понятие «смысл» определяется как субъективное отношения к предметному содержанию, отражающемуся в сознании.

Исследуя проблему деятельности и ее структуры, А.Н.Леонтьев определяет смысл как отношение мотива деятельности к цели деятельности.

Мы не анализируем понятие «смысл», поскольку это выходит за рамки данного исследования. Отметим, что проблема смысла получила свое развитие в трудах и работах А.Г.Асмолова, Б.С.Братуся, Ф.Е.Васильюка, В.К.Вилюнаса, Д.А.Леонтьева и других ученых. Важным для нас является то, что смысл всегда выражает отношение человека к миру, будь это его «реальное жизненное отношение к тому, на что направлено его действие» (Асмолов А.Г. 1979. С. 303), или «связь между объективными жизненными отношениями субъекта, предметным содержанием сознания и предметом его деятельности» (Леонтьев Д.А. 1999. С. 303).

Отношение, с точки зрения В.Н.Мясищева, есть система индивидуальных, избирательных и сознательных связей человека с миром и людьми (Мясищев В.Н. 1995. С. 15). 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 идеям

А.Н.Леонтьева о том, что и смысл есть отношение. Подтверждение данной точки зрения мы находим у М.С.Кагана, который пишет, что смысл есть «способ обнаружения субъектом значения объекта для своего субъектного бытия, иными словами – придание ценности всему, что входит в пространство культуры из мира природы и, тем более, всему, что создается самой культурой» (Каган М.С. 1997. С. 53).

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. «Перевод» ценностей из объективной ценностной системы общества, группы в субъективную ценностную систему человека осуществляется и посредством образования, воспитания. Воспитание есть приобщение к ценности, а «психологическим объектом воспитания является смысловая сфера личности, системы личностных смыслов и реализующих их в деятельности смысловых установок» (Асмолов А.Г. 1990. С. 314).

Если исходить из того, что ценности есть осознанные смыслы жизни, а направленность человека на ценности есть его ценностные ориентации, то объект воспитания с психологической точки зрения есть нравственно-ценностная сфера ученика, структурным компонентом которой являются осознанные смыслы в том значении, в каком их понимает Б.С.Братусь, а именно - как личностные ценности.

Личностные ценности указывают вектор смысловой сферы человека, смыслового поля его сознания, ибо они выражают отношение человека к другому человеку, действиям и поступкам человека. Это отношение может быть как непосредственным, так и опосредованным.

В том случае, когда объектом оценки становятся результаты деятельности субъекта, с которым оценивающий субъект не вступает в отношения, речь идет об оценке как об удвоенном процессе. Результатом оценки становится оценочное отношение, являющееся, в свою очередь, ступенькой ценностного отношения, поскольку полюсами последнего, как отмечает М.С.Каган, являются ценность и оценка (КаганМ.С. 1997. С. 147).

Итак, анализ научной литературы показывает, что ценность является отношением. Такое отношение, если следовать идеям А.Н.Леонтьева о личностном смысле, выделяется для субъекта как его отношение и осознается им, а смысл есть отношение, которое создается в жизни, в деятельности субъекта. Однако ценность как значение не есть собственно знание, в силу чего отношение не является познавательным.

В нашей работе мы придерживаемся точки зрения М.С.Кагана и считаем, что ценность является значением (КаганМ.С. 1997. С. 68); она фиксирует систему субъектно-объектных отношений (КаганМ.С. 1997. С. 51); ценностное отношение – это отношение к., а не отношение между... (КаганМ.С. 1997. С. 69).

Подход к ценности как значению (значение объекта существует независимо от сознания человека) показывает, что ценности объективны. Они находятся в объективной ценностной системе, а следовательно, могут быть присвоены человеком в деятельности.

Присвоить ценности – значит наделить смыслом значение объекта, в качестве которого выступает ученик, другой человек. «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» (КаганМ.С. 1997. С. 53).

Такой подход к значению и смыслу означает, что значение может иметь широкий

спектр смыслов, поскольку мир субъективности людей различен. Это находит своё выражение в различных позициях людей относительно социальных процессов в обществе и т.д.

Так, педагогически интерпретированное с этих позиций явление гуманизма в деятельности учителя означает, что педагог должен принимать ребенка таким, каков он есть, видеть в нем все человеческое содержание независимо от того, каких взглядов ребенок придерживается, какова его жизненная философия (естественно, в рамках морали).

Из этого следует важный методический аспект руководства деятельностью учащихся и организации взаимодействия: учитель не имеет права навязывать мысли и идеи, которые довлеют над ним. Педагог создает «запас свободы», одновременно развивая у учащихся чувство ответственности за свои действия и поступки, главное, – за их результаты в аспекте оценки последствий деятельности, критерием которых являются ценности как значения. С этой точки зрения, критерий оценки представляется объективным.

Известно, что объективность в аксиологии трактуется как связь ценностей с объектами, которые, существуя вне сознания, тем не менее существуют для них и в связи с конкретной потребностью в деятельности (познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной и т.д.), во взаимодействии с учащимися, людьми, миром.

Деятельность учителя и направлена на то, чтобы учащиеся осваивали систему ценностей, их содержание (мировоззренчески-смысловое). Содержание ценностей, «схваченное» сознанием, детерминировано общим социокультурным контекстом, в котором ценности рождаются и «работают». Сознание всегда содержит элемент знаний лишь постольку, поскольку знание есть содержание оценки. Знание, берущееся в отношении к объекту (ученику), становится основой (объективной) оценочной деятельности, критерием которой являются ценности как значения.

Определение сущности ценностного подхода, которая заключается в том, что он направлен на понимание смыслов значений, на развитие способности учащихся к осмыслению, позволяет утверждать, что понимание как познавательная процедура свойственна гуманистическому мышлению.

Такая характеристика гуманистического мышления, как понимание, раскрывает, каким образом в сознании учителя (ученика) устанавливается соответствие освоенного научного знания (в том числе и педагогического) понимаемой (осмысливаемой) действительности по критерию, каким являются ценности.

Истина (отношение между...) не включается непосредственно в понимание, в то время как ценность (отношение к...) инициирует и направляет деятельность учителя (ученика) в действительности, в которой он живет и взаимодействует с учащимися. Наделение смыслом в процессе понимания становится условием установления связи между личностью и социокультурным контекстом.

Рефлексивное ценностное целеполагание выявляет, насколько научное знание адекватно поставленной цели и решаемым посредством конкретных средств задачам. Мысль о научном педагогическом знании как значении (речь не идет об истине), то есть ценности, объединяет, на наш взгляд, рационально-логическое и ценностное в мышлении. Это объединение не в прямом смысле этого слова, а скорее сопряжение, представляющее точкой отсчета их взаимодействия.

Понимание как характеристика гуманистического мышления позволяет ценностно опосредовать познавательную деятельность. Благодаря этому рационально-логическое начинает ориентировать сознание на определенные ценности, а ценностные характеристики мышления придают научной рациональности ценностную ориентацию. Это позволяет нам указать на такую важную функцию гуманистического мышления, как ценностно-ориентационную. Ее сущность

заключается в ценностном осмыслении бытия, взаимодействия и т.д. Благодаря этой функции разнородные по своему характеру и содержанию характеристики гуманистического мышления начинают смещаться, сопрягаться. Благодаря этой функции внеценностное бытие (техничко-технологическое, социально-организационное) становится ценностным, поскольку «практика, выражающаяся в воздействии на мироощущение и мировоззрение людей, то есть на системы ценностей, требует ... познания ценностей, а не внеценностного бытия» (Каган М.С. 1997. С. 72).

Система ценностей, освоенная учителем, определяет приоритеты и критерии оценки, становится основой при определении целей деятельности, раскрывает позицию учителя. Позиция как совокупность основных отношений учителя к миру, людям и себе задается системой ценностей, которые в свою очередь есть отношения к миру, людям и себе. Реализация ценностей есть реализация позиции, которая становится особенно прочной, когда они осмыслены (отрефлексированы).

Ценностный подход к приобщению учащихся к ценностям нацелен на раскрытие смысла объекта, понятий и т.д. в аспекте их соотношения с явлениями социально-нравственной жизни общества. Раскрытие учащимся смысла значений, то есть ценностей реализует такую функцию этого подхода, 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» (Краевский В.В. 1994. С. 50), то есть как должное. Ценности как значения, к которым учащиеся приобщаются и которые присваивают, становятся формой их ориентации в социальной и педагогической реальности, во взаимоотношениях и взаимодействии с учителем, с людьми.

При подходе к ценностям как значениям становится понятной сущность рефлексивного ценностного целеполагания: мысль о мысли предстает как наделение смыслом (осмысление) цели, идеального (должного) результата, которого надо достичь. Значение и смысл становятся детерминантами целей и педагогических действий, операций, посредством которых они достигались.

С этих позиций может быть рассмотрен и механизм движения педагогического знания в процессе принятия решений, разработанный и экспериментально апробированный Ю.Н.Кулюткиным (Кулюткин Ю.Н. 1990. С. 43-53). Опираясь на идеи ученого, попытаемся уяснить, как движение научного знания позволяет развивать у студентов целостную педагогическую и моральную рефлексию, как уровни рефлексии соотносятся с идеями Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской о нормальной двойственности сознания индивида («Я-исполнителя» и «Я-контролера») (Личность: внутренний мир и самореализация. 1996. С. 48-52).

Механизм движения научного педагогического знания, описанный Ю.Н.Кулюткиным, включает в себя: 1) формирование у учителя ведущей идеи, которая задает общую направленность его деятельности; 2) идея отражает опыт в его противоречивости, в тенденциях развития; 3) идея выполняет в практическом мышлении функцию конструктивного принципа действия и функцию критерия анализа и оценки ситуации; 4) конкретизация идеи решения в конкретную схему (модель, проект); 5) конструктивная схема – регулятор деятельности учителя (Кулюткин Ю.Н. 1990. С. 47-53).

Рассмотрим, как этот механизм позволяет развивать у учителя целостную педагогическую рефлексию, уровнями которой являются общенаучная, теоретическая и практическая педагогическая рефлексия, и моральную рефлексию, уровнями которой являются: осмысление «Я» среди своих желаний, намерений и

т.д.; «Я» среди людей; «Я» среди ценностей и норм морали и культуры.

Педагогические цели определяются с точки зрения результатов деятельности ученика, а не с точки зрения педагогических действий учителя. Это важное положение, подчеркиваемое особо Ю.Н.Кулюткиным, в нашем исследовании предстает как мысль о мысли детей в аспекте результатов своей деятельности. Цель, которую ставит учитель и которую принимают дети, характеризует процесс деятельности технологически. Эта технологическая цепочка и раскрывает то, что входит в структуру механизма движения знаний от ведущей идеи до конструктивной схемы.

Ценностное рефлексивное целеполагание раскрывает механизм движения знания содержательно, смыслово. Мысль о мысли детей в аспекте принятия ими цели деятельности предстает их отношением к этой цели. Мысль об отношении учащихся к цели совместной деятельности становится не только отправной точкой для организации взаимодействия, но и для руководства деятельностью учащихся в контексте взаимодействия.

При реализации ценностного подхода следует учитывать, что ведущим становится определение значения цели, то есть ценности цели. Наш подход к цели деятельности учащихся как ее ценности позволяет конкретизировать функции цели в структуре деятельности. Цели «направляют действия на получение нужного результата; они интегрируют и упорядочивают последовательность действий и операций; они позволяют оценивать продуктивность действий путем сопоставления реально достигнутых результатов с заранее выдвинутыми прогнозами» (Кулюткин Ю.Н. 1990. С. 51).

Функцией ценности цели (наряду с выделенными Ю.Н.Кулюткиным функциями цели в структуре деятельности) является ценностно-ориентационная, которая не только ориентирует, регулирует действия, но и дает конкретное представление о критерии оценки цели, какой является результат, берущийся в отношении к продвижению ученика, достижению им успеха.

В рамках ценностно-ориентационной функции отношение к ценности цели есть ценностное отношение, содержание которого смысловое, а форма – психологическая (ценность цели «схватывается» сознанием).

В процессе рефлексивного ценностного целеполагания цель предстает уже не просто в качестве результата деятельности, а ценности этого результата. Это позволяет утверждать, что рефлексивное ценностное целеполагание является системообразующим компонентом целостной педагогической и моральной рефлексии.

Какой бы уровень рефлексии учителя ни был ведущим при осмыслении цели своей деятельности с точки зрения достижения учащимися конкретного результата, рефлексивное ценностное целеполагание всегда предстает в отношении к ученику. Так рефлексивное ценностное целеполагание принимает форму морального закона как обязующей силы, которая оказывает воздействие на педагогические действия учителя, а цели ребенка, который сам по себе есть цель, становятся (насколько это возможно) целями педагога.

Уровень общенаучной рефлексии (в контексте ценностного подхода он может быть определен как философско-этический) раскрывает ценностное рефлексивное целеполагание в аспекте осмысливающего отношения к ценности ребенка. Это и есть мировоззренчески-смысловой уровень ценностного отношения, позволяющий учителю выходить за рамки конкретной социальной или педагогической ситуации, которая заключает в себе возможность выбора среди ценностно неоднородных альтернатив одной из оптимальных, обретающей смысл лишь в постижении учителем ценности ребенка, ценности его жизненной философии.

В контексте теоретической педагогической рефлексии рефлексивное ценностное

целеполагание предстает как мысль о мысли детей о принимаемых ими аксиологических ориентирах (ценностях), позволяющих педагогу соотносить их (ориентиры) с нравственным развитием учащихся, выявлять, по каким критериям школьники начинают оценивать результаты своей деятельности и характер взаимодействия.

В контексте практической педагогической рефлексии рефлексивное ценностное целеполагание предстает как мысль о мысли детей о значении для них конкретных действий при достижении ими цели деятельности.

Будь то абстрагирование, будь то конкретизация в процессе движения различного типа научного знания, рефлексивное ценностное целеполагание выполняет ценностно-ориентационную функцию в педагогической деятельности.

Эту же функцию рефлексивное ценностное целеполагание выполняет в процессе движения этического и морального знания, которое становится критериальным для конкретного уровня целостной моральной рефлексии учителя: 1) осмысления «Я» среди своих намерений, желаний, целей, установок и т.д.; 2) осмысление «Я» среди людей; 3) осмысление «Я» среди ценностей и норм морали и культуры.

Внутренняя связь между этими уровнями рефлексии проявляется в том, что движение мысли о мысли осуществляется или посредством абстрагирования, или посредством конкретизации.

Рациональный процесс самодиагностики с собой и с другим по поводу «Я» среди своих желаний и «Я» среди учащихся есть деятельность сознания, которая благодаря отражательной функции сознания исследует значение намерений, целей, установок, значение взаимодействия с учащимися с позиции ценностей и норм морали и культуры. Этот рациональный процесс, осуществляемый в отношении к ученику, к цели его деятельности, с одной стороны, выявляет, насколько адекватны оценки результатам деятельности учащихся с позиции той системы ценностей, которую они присвоили, и действительно ли они стали критерием оценки результатов деятельности самими учащимися.

С другой стороны, учитель, размышляющий над отношением к ребенку, его деятельностью и целью этой деятельности, встает на точку зрения ученика, «погружается» в его нравственный мир, «поднимается» до уровня детского развития, начинает оценивать себя с позиции своей направленности на личность школьника.

Размышления над отношением к ученику есть ценностное отношение, мировоззренчески-смысловое содержание которого исходит из ценности ребенка и оценки его возможностей в самореализации в жизнедеятельности.

Рефлексивное ценностное целеполагание, становясь основой для формирования у учащихся ценностного отношения, полюсами которого являются ценности и оценки, связывает воедино педагогическую действительность, ценности и смысл.

Педагогическая действительность подвергается объяснению (научно-теоретическая функция педагогической науки), значение (ценность) наделяется смыслом, смысл истолковывается. Движение мысли, согласно этой логике, с нашей точки зрения, задействует все уровни как педагогической, так и моральной рефлексии.

Движение знания по уровням рефлексии (рефлексия всегда есть работа с фактическим знанием, которое есть в сознании учителя) выявляет (может выявлять) незавершенность взаимодействия между учителем и учащимися, предопределяющую необходимость дополнительного познания ребенка как объекта практической педагогической деятельности, дополнительного ценностного осмысления педагогической реальности и формирования (на основе полученной новой информации о достижении учащимися успеха, об их продвижении) новых целей совместной деятельности, взаимодействия.

Осмысление «Я» среди своих желаний, намерений и т.д. и среди учащихся с позиции ценностей и норм морали и культуры выводит моральную рефлексию на этический уровень, который и создает «запас свободы» для того, чтобы никакой авторитет не довлел над педагогом.

Ценностный подход к приобщению учащихся к ценностям, при котором рефлексивное целеполагание является системообразующим компонентом педагогической и моральной рефлексии, выполняющей ценностно-ориентационную функцию, позволяет соотнести ее уровни с механизмом рефлексивного самоуправления, при котором учитель «выступает для себя и как объект управления (как Я – исполнитель), и как субъект управления (как Я – контролер), который планирует, организует и анализирует собственные действия» (Личность: внутренний мир и самореализация... 1996. С 51).

С нашей точки зрения, «Я-контролер» – это уровень общенаучной, теоретической педагогической и этической рефлексии, «Я-исполнитель» – это уровень практической педагогической рефлексии и такие уровни моральной рефлексии, как «Я» среди своих желаний и т.д. и «Я» среди людей.

Рефлексивное ценностное целеполагание, освещая выбор ценностей, становится базой или для абстрагирования, или для конкретизации различного типа научного знания применительно к конкретной педагогической ситуации.

Итак, ценностный подход, реализуемый в деятельности учителя, направленной на приобщение учащихся к ценностям, предполагает развитие целостной педагогической и моральной рефлексии, которая позволяет ему ценностно осмысливать свое отношение к ребенку, его деятельности и его отношение к совместной деятельности и взаимодействию.

Результатом ценностного осмысления становится ценностное отношение, которое и обуславливает направленность ориентации учителя в социальной и педагогической действительности, в его деятельности, во взаимодействии с учащимися.

Таким образом, ценностный подход как реализация ценностей во имя, во благо и ради ребенка находит свое выражение в отношении учителя к ценности ученика и 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» (Каган М.С. 1997. С. 189-190).

Ценностный подход к организации деятельности учащихся, в процессе которой они присваивают ценности, обеспечивает как реализацию адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности в их единстве, так и смещение, качественное преобразование адаптивной функции. Суть такого смещения в контексте ценностного подхода заключается в том, что на первый план в деятельности учителя выходит приобщение детей к системе ценностей, а не их подготовка к выполнению социальной роли. Приобщение детей к системе ценностей – это и есть деятельность воспитания.

Такой подход к воспитанию учащихся, к формированию гуманистической направленности личности ученика чрезвычайно важен для современной социальной ситуации развития, поскольку возрастает действенность ценностных ориентаций для выработки жизненной стратегии в условиях глобальных проблем современности.

Несмотря на то, что эти функции дихотомичны, их единство и взаимосвязь, благодаря ценностному подходу, реализуются полиморфно. Полиморфность в контексте этого подхода означает, что ценности реализуются как при репродуцировании, исполнении, так и при продуцировании, творчестве. Благодаря полиморфности снимается абсолютизация репродуктивного или творческого в

деятельности, происходит смещение как адаптивной функции педагогической деятельности, так и рационально-логического в структуре гуманистического мышления. На первый план выходят ценностно-целевые структуры, освещающие путь научной рациональности.

Адаптивная функция, обеспечивающая сохранение культуры и ее ценностей, в своей основе базируется на сохраняющемся содержании общечеловеческих ценностей. Гуманистическая функция, проявляющаяся в обновлении, в инновациях, в которых реализуется единство традиционного с креативным, становится базой для нового содержания этих ценностей, которое и позволяет осуществлять их переоценку.

Так разрешается противоречие между этими функциями. Взаимодействие повторяющегося, сохраняющегося с обновлением и переоценкой раскрывает диалектику ценностно осмысленного, отраженного отношения к ребенку, «очеловечиваемой» учителем педагогической действительности.

В этом взаимодействии встречаются общество и культура, социальное и культурное. Если первое требует, чтобы ученик был адаптирован к условиям жизни, «вошел» в систему общественных отношений, то второе создает «запас свободы», ибо культура, содержащая в себе ценности, выносит «их за ограниченные пределы современной каждому поколению социальной системы в хранилище человеческого опыта и тем самым предоставляет каждому новому поколению и каждому индивиду «присваивать» себе ту или иную долю этого духовного богатства» (Каган М.С. 1997. С. 179).

Благодаря встрече культуры и общества происходит не только смещение адаптивной функции, но и достраивание того, что заложено адаптацией. Достраивание, осуществляемое, в частности, посредством развития ценностных структур сознания, мышления, – это приоритет гуманистической функции, ибо «присвоение» учеником духовного богатства осуществляется в деятельности, организуемой педагогом.

Достраивание (в аспекте создания «запаса свободы»), осуществляемое посредством приобщения детей к системе ценностей, способствует формированию такого ученика (студента), в сознании которого соотносятся рационально-логическое и ценностное. Главное же состоит в том, что благодаря этому студент (ребенок) не становится только исполнителем, транслятором «готовых» мыслей, что так свойственно технократическому мышлению.

Достраивание, говоря словами Л.Н.Лесохиной, «способствует воспитанию сомневающегося человека (или человека, подвергающего все сомнению), человека достаточно четкого в оценках и вместе с тем приверженного определенным принципам, отстаивающего свои убеждения, но способного и к их пересмотру» (Лесохина Л.Н. 1995. С. 18).

Тенденция формирования «чистого» исполнителя, транслятора опыта деятельности устраняется благодаря полиморфности ценностного подхода к воспитанию учащихся, к формированию образа жизни, достойной человека. Жизнь, достойная человека, – это реализация добра в аспекте создания условий для самореализации всех потенций, сущностных сил ребенка, для саморазвития.

2.5. Функции ценностей и ценностных ориентаций

Ученик «проживает» в социокультурном пространстве, которое, с нашей точки зрения, есть единство опыта деятельности и опыта отношений учащихся к миру, к людям и к себе. Оно необходимо как для воспроизведения, трансляции этого опыта, так и для развития у них способности к моральному творчеству, к кристаллизации нравственных ценностей.

В явлении «социокультурное пространство образования» культура предстает в качестве функции и сферы жизни ученика. Освоение культуры как опыта деятельности осуществляется в процессе образования и воспитания, которые выполняют функцию трансляции «остенсивных, императивных и аксиологических форм культуры» (В.А.Конев).

Однако образование выполняет не только функцию трансляции культуры. Оно, будучи перспективным по своей сути, способно осуществлять как регулятивную, так и ориентационную функцию. В реальном функционировании образование, уходящее своими корнями в культуру общества, вводит учащихся в ее мир. В процессе приобщения учащихся к ценностям, осуществляемого в системе педагогического руководства их деятельностью, реализуются единство и взаимосвязь регулятивной и ориентационной функций образования. Регуляция осуществляется с помощью норм, а ориентация задает общее направление для приобщения учащихся к ценностям. В качестве такого ориентира выступают общечеловеческие, гуманистические ценности, которые единодушно приняты во всех высших формах культуры.

Образование, создавая условия для ориентации учащихся в мире ценностей культуры и морали и для их приобщения к ценностям, развивает у них ценностные ориентации, поскольку, как писал Б.Г.Ананьев, «направленность личности на те или иные ценности составляет ее ценностные ориентации» (Ананьев Б.Г. 1980. С. 146).

Решение проблемы формирования ценностных ориентаций учащихся предполагает реализацию междисциплинарного подхода, поскольку ценностные ориентации являются общим центром, в котором сходятся исследования этиков, социальных психологов и педагогов. Отправной точкой для исследования проблемы формирования ориентаций учащихся, приобщения учащихся к ценностям являются понятия «ценность» и «ценностные ориентации», входящие в понятийную сетку культурологии, этики, аксиологии, социальной психологии, педагогики.

Культурологический анализ категории «ценность», задающий общее направление в исследовании проблемы формирования ценностных ориентаций учащихся, позволяет выявить статус ценности как аксиологической формы культуры, в которой (ценности) «получает отражение центрация индивида в деятельности, а вместе с ней и его рефлексия на себя» (Туровский М.Б. 1997. С. 131). Анализ ценности как категории позволяет уяснить ее специфику и структуру, отличия ценности от истины, от пользы, от цели, от идеала.

На этическом уровне, учитывая методологические и практически-консультативные возможности этики, становится возможным выявить «строгие описания-констатации состояний нравственного сознания» (Зотов Н.Д. 1984. С. 49), в структуру которого при диахронном его анализе входят ценностные ориентации. Этические рационализации, имея непосредственное отношение к нравственному сознанию ученика, становятся основой развития у него этической и моральной рефлексии. В рамках этического подхода раскрывается характер нравственных отношений, которые позволяют «связать воедино моральную практику и нравственное сознание, между которыми далеко не всегда существует непосредственная корреляция» (Дробницкий О.Г. 1974. С. 252).

Психологический подход позволяет выявить механизмы «схватывания» ценностей сознанием, «помещения» ценностей в план сознания, определить строение мотивационной, смысловой сфер и диспозиционной системы человека, поскольку ценности как мотивы определяют строение мотивационной сферы, как смысловые образования – строение смысловой динамической системы, как ценностные ориентации – строение диспозиционной системы ученика, учителя. В своем единстве ценности регулируют и направляют их деятельность, общение, поведение.

Этот подход раскрывает психологические механизмы присвоения учащимися ценностей в процессе организации их деятельности. Ценностные ориентации

учащихся являются одним из структурных компонентов нравственного сознания (диахронный анализ сознания).

Педагогический подход в единстве с другими подходами дает возможность обосновать способы и средства приобщения учащихся к ценностям в процессе обучения в школе.

Междисциплинарный подход позволяет сопоставить и обобщить различные точки зрения относительно понятий «ценность» и «ценностная ориентация» и на этой основе определить функции ценностных ориентаций.

Педагогическое исследование предполагает обращение к философии и психологии, поскольку раскрыть функции ценностных ориентаций в структуре нравственного сознания, определить педагогические условия приобщения учащихся к ценностям в процессе обучения в школе возможно только на основе таких экспериментальных данных, которые подвергнуты философскому, аксиологическому и психологическому анализу. Философское, этическое и психологическое знание, получающее соответствующую интерпретацию, выполняет методологическую функцию в педагогическом исследовании, а философско-аксиологическая теория ценностей входит в состав его методологического обеспечения.

Исследование проблемы приобщения учащихся к ценностям, формирования у них ценностных ориентаций предполагает, во-первых, раскрытие функций ценностей и ценностных ориентаций, во-вторых, раскрытие различий между научным познанием и моральным познанием.

Несмотря на то, что в научной литературе по проблеме приобщения учащихся к ценностям, формирования у них ценностных ориентаций накоплен достаточный материал для уяснения механизмов формирования ценностных ориентаций в различных видах деятельности, мы считаем необходимым вновь обратиться к этим проблемам. Обращаясь к философскому, этическому и психологическому знанию, мы будем использовать то, которое не в должной мере было использовано педагогической наукой и которое имеет непосредственное отношение к исследуемой проблеме – проблеме приобщения учащихся к ценностям в процессе обучения в школе, формирования у них системы ориентаций.

Анализ научной литературы показывает наличие различных точек зрения ученых относительно определения понятия «ценностная ориентация» и обоснования функций ценностных ориентаций как в рамках этической науки, так и психологической. В решении данных проблем в рамках этической науки можно выделить ряд подходов.

Один связан с исследованием структуры нравственного сознания личности человека на основе диахронности.

Так, А.И.Титаренко, исследуя структуры нравственного сознания, присущего в различные исторические эпохи различным типам личности, выразившим своеобразные социальные отношения своего времени в нормах, запретах, идеалах специфического морального содержания, выделяет следующие его компоненты: нормы, ценностные ориентации, мотивация, оценка, самооценка, долг, совесть, идеалы (Титаренко А.И. 1980. С. 112-113).

Для нашего исследования особое значение имеет обоснованное А.И.Титаренко положение о том, что содержание структурных компонентов нравственного сознания, в том числе и содержание ценностных ориентаций, различно в различные исторические эпохи.

Аналогичную точку зрения мы находим у М.С.Кагана, который подчеркивает, что поскольку бытие нестабильно, постольку история человечества становится историей смены его ценностных ориентаций (Каган М.С. 1997. С. 172).

Изменение содержания ценностных ориентаций, задающих общее направление деятельности человека и его взаимодействий с миром и с людьми, обусловлено

социально-экономическими и политическими переменами, происходящими в мире, в стране, становящимися отправной точкой для переосмысления и переоценки ценностей.

Переоценка ценностей, осуществляемая и в образовании как в компоненте духовной жизни общества, обусловила переход от традиционной парадигмы образования к гуманистической парадигме и конкретизацию научных представлений о понятиях «образование», «воспитание».

Если в этике как науке о морали ведущей стороной является научно-познавательная сторона, то в самом моральном сознании ведущей является ценностная сторона. «Способность нравственного сознания, – пишет А.И.Титаренко, – постоянно, в самых различных ситуациях направлять помыслы и действия человека на достижение той или иной моральной ценности и может быть охарактеризована как ценностная ориентация» (Титаренко А.И. 1980. С. 116).

Ценностные ориентации есть более устойчивое, глубинное выражение морального сознания, чем, например, мотивы деятельности и оценка ее результатов. Это объясняется тем, что с помощью мотивов нельзя не только ответить на вопрос: «Ради чего осуществляются деятельность, общение, постигается смысл достижения целей?», но и соотнести полученный результат с целью деятельности. В мотиве отсутствует образец, на соотнесении с которым человек оценивает полученный результат. Для осуществления оценки необходимы критерии, в качестве которых, если речь идет о моральном познании, могут выступать ценности. Если речь идет о научном познании, то в качестве критерия оценки полученного результата выступает научное знание, истинность и достоверность которого проверяется практикой.

Ценностные ориентации есть своего рода «локатор» нравственного сознания, который позволяет человеку выявлять смысл ценностей и осуществлять их выбор.

Идея А.И.Титаренко о том, что ценностные ориентации выражают общую оценочно-императивную устремленность морального сознания и обеспечивают регуляцию деятельности и поведения, получила свое развитие в социально-психологических и педагогических исследованиях.

Данная идея была воплощена в разработанной В.А.Ядовым теории диспозиционной регуляции поведения (Ядов В.А. 1979).

Основная идея данной концепции заключается в следующем: диспозиции личности как фиксированные в ее социальном опыте предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным способом (Самарегуляция и прогнозирование социального поведения личности. 1979. С. 5) иерархически упорядочены таким образом, что ценностные ориентации, занимающие высший уровень в диспозиционной системе человека, подчиняют себе действие других уровней его диспозиционной системы (элементарные фиксированные установки, социальные фиксированные установки и направленность интересов) и определяют направленность его деятельности.

Данное положение В.А.Ядова подтверждает сделанный нами выше вывод о том, что ценностные ориентации являются более устойчивым, глубинным выражением морального сознания, чем мотивы деятельности.

Полученные В.А.Ядовым и его сотрудниками экспериментальные данные о том, что низшие уровни диспозиции регулируются более высоким диспозиционным уровнем, то есть ценностными ориентациями, послужили основой для обоснования нами идеи о гуманистической направленности учителя как системе его ценностных ориентаций (Бездухов В.П. 2000. С. 8).

Другой подход связан с определением структуры и содержания ценности. В рамках данного подхода можно выделить две позиции ученых, отправной точкой для которых, как мы полагаем, является идея Б.Г.Ананьева о том, что направленность

человека на ценности и есть его ценностные ориентации.

Суть одного положения в рамках второго подхода как более широкого заключается в «обосновании роли и значения ценностей в развитии мировоззрения как состояния сознания человека» (В.Н.Сагатовский В.Н. 1997.). Суть другого положения в рамках указанного подхода заключается в обосновании ценности в качестве необходимого элемента оценочного и ценностного отношения (Выжлецов В.П. 1996. М.С.Каган 1997.). Отметим, что взгляды ученых относительно места ценностей в структуре оценочного и ценностного отношения различны.

В.Н.Сагатовский, исследуя проблему мировоззрения, отмечает, что содержательным ядром мировоззрения человека являются не знания, входящие в его структуру, а ценности, или жизненные смыслы. «В ценности, – пишет В.Н.Сагатовский, – в итоговой концентрированной форме выражаются основные потребности и интересы человека: с помощью ценностей осуществляется выбор того или иного отношения к миру и любой его части» (Сагатовский В.Н. 1997. С. 15).

Близкую к В.Н.Сагатовскому точку зрения о том, что содержательным ядром мировоззрения являются ценности, мы находим у М.С.Кагана, согласно которому «мировоззрение есть не что иное, как система ценностей, что и отличает его от миропонимания как системы знания о бытии и от системы идеалов, то есть миромоделирования – создания картины мироздания, каким желал бы видеть его субъект» (Каган М.С. 1997. С. 156).

Исходя из того, что мировоззрение дает стратегический ответ на стратегические вопросы жизни человека: во имя чего? и каков путь? – мы полагаем, что поиск человеком ответа на данные вопросы есть поиск им ценностей как ядра мировоззрения, как аксиологической формы культуры.

Такой подход к ценностям правомерен, поскольку мировоззрение как состояние сознания делает акцент на отношении человека к миру. А одним из значений понятия «ценность», как известно, является отношение. Сознание, отражая действительность, выявляет отношения, или ценности человека. Изменение содержания отношений обуславливает изменение содержания ценностей, что и ведет к их пересмотру, а также к переоценке в новых социальных условиях.

Мировоззренческое осмысление ценностной ориентации есть не что иное как этическое мировоззрение, которое связано с моральным сознанием. Внутри мировоззрения на каждом этапе познания мира, социума выдвигаются определенные идеи, становящиеся доминантой общественного развития. Такой доминантой в современных условиях является идея человека, способного строить достойную жизнь. Деятельность человека направляется и регулируется сложившимися в его опыте ценностными ориентациями.

Если в социологии понятия «ценность» и «ценностная ориентация» употребляются как синонимы, то в этике и психологии данные понятия не являются равнозначными, идентичными.

Р.Х.Шакуров отмечает, что когда речь идет о ценностях, то имеется в виду хаотический набор ценностей, а когда речь идет о ценностных ориентациях, то имеется в виду иерархизированная структура ценностей. «Ценностные ориентации, – пишет Р.Х.Шакуров, – это упорядоченная система ценностей, иерархизированная по критерию их значимости для субъекта – индивидуального или группового» (Шакуров Р.Х. 2001. С. 30).

Аналогичную точку зрения мы находим у Р.Г.Апресяна, который отмечает, что в своем поведении, в принятии решений, в суждениях человек исходит из тех или иных ценностей, а важнейшие из них определяют его «систему координат» – систему ценностей (Апресян Р.Г. 1998. С. 228).

Действительно, понятия «ценность» и «ценностная ориентация» не являются идентичными. Ценности, например, обладают присущими только им свойствами,

которые не являются свойствами ценностных ориентаций.

Анализируя явление ценности в контексте ценностных отношений, В.П.Выжлецов 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 (Выжлецов В.П. 1996. С. 61).

Осмысление выделенных В.П.Выжлецовым свойств ценностей показывает, что далеко не все свойства являются таковыми по своей сути. Так, первое и второе свойства, с нашей точки зрения, характеризуют ценностные отношения, а не собственно ценности. Ценности относятся и к сфере сущего, и к сфере должного, а ценностное отношение есть результат оценки по критерию ценности. Речь в данном случае идет не о том, какие отношения фиксируются ценностными отношениями: субъект-субъектные, межсубъектные или интрасубъектные. Речь идет о том, что ценность является полюсом ценностного отношения. Следовательно, подменять ценность ценностным отношением не следует.

Не следует также, с нашей точки зрения, считать значения термина «ценность» в качестве свойств ценностей. Значения того или иного термина, слова отнюдь не являются его свойствами.

Различие между ценностью и ценностной ориентацией, на наш взгляд, следует определять, исходя из их функций. Следует отметить, что функции ценностей и ценностных ориентаций могут в какой-то мере совпадать.

В решении проблемы определения функций ценностей и ценностных ориентаций можно выделить ряд взаимодополняющих подходов.

Первый подход связан с раскрытием функций ценностей как смысловых образований в смысловом поле сознания.

Так, Б.С.Братусь выделяет две функции ценностей. Первая функция ценностей связана с созданием образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличия сегодняшней ситуации. Вторая 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 (Братусь Б.С. 1985.

С. 31-32). Данные функции ценностей подтверждают тот факт, что ценности относятся и к сфере сущего, и к сфере должного.

Выявление функций ценностных ориентаций в рамках второго подхода связано с их обоснованием в структуре ценностно-ориентационной деятельности, являющейся механизмом осуществления ценностей.

В.П.Выжлецов, развивая идеи М.С.Кагана о сущности и содержании ценностно-ориентационной деятельности, приходит к выводу, что эта деятельность объединяет в себе внутренне целостную саморегуляцию и внешне оценочное целеполагание, личностное самоосуществление. Исходя из того, что совмещение и проявленность внутреннего во внешнем, соответствие средств цели определяют судьбу человека и общества в целом, В.П.Выжлецов в качестве главной функции ценностной ориентации выделяет прогностическую функцию, которая «проявляется в саморегулируемой деятельности целеполагания, где будущее не просто

предвосхищается, а создается самим процессом формирования иерархии ценностей» (Выжлецов Г.П. 1996. С. 85).

Выделенная В.П.Выжлецовым прогностическая функции ценностных ориентаций в какой-то мере совпадает с первой функцией ценностей, обоснованной Б.С.Братусем. Именно в какой-то мере, а не в целом.

У Б.С.Братуся будущее является опосредующим звеном движения личности, ее развития. У В.П.Выжлецова будущее создается личностью.

Прогностическая функция ценностных ориентаций, как это следует из утверждения В.П.Выжлецова, связана с саморегуляцией деятельности в аспекте целеполагания, то есть с субъектностью личности человека.

Ориентация задает общее направление деятельности, а саморегуляция осуществляется с помощью норм. Ценности, как известно, первичны, а нормы вторичны.

Мы полагаем, что ведущей функцией ценностной ориентации человека, которая есть «персонифицированное отношение к объективной системе социальных ценностей – материальных и духовных, наличных и возможных, желательных и должных» (Момов В. 1975. С. 133), – является ценностно-ориентирующая, а уже затем прогностическая и регулирующая.

Человек вначале ориентируется в мире ценностей, а уже затем, отбирая такие, которые наиболее значимы для него, прогнозирует свое будущее в соответствии с исповедуемыми ценностями.

Ценностно-ориентирующая функция ценностных ориентаций выводит ученика в сферу мировоззренческого осмысления действительности, своих отношений с миром и с людьми.

В своем единстве ценностно-ориентирующая, прогностическая и регулирующая функции ценностных ориентаций образуют присущий только данному человеку (ученику) ценностный континуум, а персонифицированное отношение учащегося к миру и к людям раскрывает его личностный (ценностный) модус, то есть его потребности, интересы, критерии оценок.

Мы полагаем, что ценностные ориентации, как «личностный компас», становятся основой для разрешения противоречий сознания, поскольку они являются образующими смысловое поле сознания, а также являются доминирующими в диспозиционной системе ученика. Задачей школы становится создание условий для выявления учеником того, что имеет значение как для него, так и для общества.

Исходным пунктом наших рассуждений о функциях ценностных ориентаций в сознании учителя являются, во-первых, положения о том, что мотивы, в качестве которых могут выступать и ценности, и ценностные ориентации, и потребности и т.д., в мотивационной сфере иерархизованы. Формирование ведущих мотивов деятельности определяет и направленность деятельности учителя.

Принципиально важно отметить, что ценностные ориентации, занимающие высший уровень в диспозиционной системе учителя, как это экспериментально доказано В.А.Ядовым, определяют его деятельность и поведение, подчиняя себе действие других уровней диспозиционной системы педагога (Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. 1979.).

Второй момент – это положения психологии о том, что деятельность может быть освоена человеком при условии ее осмысления, осознания на уровне понятий, определяющих категориальный аппарат его сознания.

Это означает, что профессиональная деятельность может быть освоена учителем при условии ее осмысления, осознания на уровне понятий, определяющих категориальный аппарат профессионального сознания педагога. Ценностные ориентации, включающие отношение учителя к материальной и духовной жизни общества, к педагогической действительности, не могут быть построены

исключительно на эмоциональных оценках (это не означает, что эмоции не входят в структуру нормативно-оценочного сознания, в оценочную деятельность, в ценностное отношение, в ценностную позицию). Критерием оценки реализованной деятельности как определенного типа отношений учителя к миру, к людям и самому себе является категориальный аппарат его сознания. Этот аппарат (информационное поле сознания – В.А.Ядов, когнитивная ориентация – Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская) определяет и его профессионально-педагогическое мышление как человека, осуществляющего гуманистическую экспертизу межличностных отношений на социальном и педагогическом уровне и глобальных проблем современности (НТР и ее последствия, экологическая угроза, социальные и природные катаклизмы...).

Ценностные ориентации учителя (ученика) выражают его отношение к жизни и ее целям, к средствам удовлетворения этих целей, к ценностям человека, его культуре и жизненной философии. Они выводят педагога (ребенка) в сферу мировоззренческого осмысления социальной и педагогической действительности в изменяющемся мире, в сферу противоречий, с которыми сталкиваются и педагог, и школьник.

Ценностные ориентации – это уровень, определяющий смысл жизни учителя, его позицию по отношению к жизни вообще и к жизни ученика. Они соединяют и мобилизуют мотивы, цели и намерения личности педагога.

Ценностные ориентации являются критерием для оценки результатов, достигнутых в деятельности по обучению и воспитанию школьников, по формированию у них системы отношений к миру, к людям и самим себе. Они являются и критерием сложившихся межличностных отношений между учителем и педагогическим коллективом, учащимися, их родителями.

Ценностные ориентации педагога как критерии для оценки реализованных в деятельности отношений обуславливают его выбор философско-этических (ценности), психологических (мотивы, смыслы, намерения...), операциональных (действия, поступки) ориентиров не только собственного развития и становления как личности, как человека, как индивида, как субъекта деятельности, но и воспитания, и развития детей. На основе этих ориентиров позиция учителя соотносится с позицией ученика, с миром жизни ребенка.

Таким образом, ценностные ориентации выполняют следующие основные функции. Во-первых, они определяют категориальный аппарат сознания учителя как профессионала и как человека.

Во-вторых, они задают критерии для оценок социальных, политических, нравственных, социально-психологических и педагогических явлений и процессов. Это своего рода критериальная сетка, формируемая на базе научного знания, на основе ценностей и составляющая общий профессиональный и нравственный (личностный) "профиль" личности учителя. Эта сетка ценностных ориентаций позволяет ему принимать или отклонять ценности, то есть осуществлять их выбор, проводить гуманистическую экспертизу.

Раскрыв функции ценностей и ценностных ориентаций, обратимся к проблеме приобщения учащихся к ценностям, направленность на которые и/или иерархия которых образует их ценностные ориентации.

Проблема приобщения человека к ценностям стала активно изучаться в последнее время. Не претендуя на исчерпывающий и обстоятельный анализ, попытаемся ответить на эти вопросы.

В решении данной проблемы можно выделить два взаимодополняющих подхода, отличающихся между собой методологическими основаниями: социально-психологический и культурологический. В рамках социально-психологического проблема приобщения исследуется в контексте социализации личности

(А.Г.Асмолов), в рамках культурологического подхода – в контексте культуры (М.С.Каган, Н.Б.Крылова, Н.Е.Щуркова).

В основании подхода А.Г.Асмолова к проблеме приобщения человека к опыту и присвоения им этого опыта находится положение Л.С.Выготского об интериоризации как механизме социализации. Интериоризация представляет собой переход от интерпсихического социального к интрапсихическому индивидуальному способу жизни человека. «Для нас, – писал Л.С.Выготский, – сказать о процессе «внешний» – значит сказать «социальный». Всякая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде всего социальным отношением двух людей» (Асмолов А.Г. 1990. С. 114).

Исследуя проблему социализации как усвоения общественно-исторического в целом в русле идей Л.С.Выготского, А.Г.Асмолов установил, что «процесс овладения индивидом общественного опыта характеризуется термином «присвоение», а для характеристики процесса вовлечения человека в систему социальных связей с другими людьми используется термин «приобщение» (Асмолов А.Г. 1990. С. 115).

Отметим, что А.Г.Асмолов употребляет термины «приобщение» и «присвоение» в контексте опыта, культуры, а не в контексте приобщения и/или присвоения ценностей.

С нашей точки зрения, механизм интериоризации применительно к проблеме приобщения учащихся к ценностям не может быть использован в полной мере, поскольку обучить нравственности, доброте и т.д. нельзя. Нормы могут быть интериоризованы, а ценности нет.

Несмотря на это, мы считаем необходимым и возможным осмыслить идеи А.Г.Асмолова о приобщении к культуре и о присвоении культуры, поскольку ценности являются аксиологической формой культуры, а социализация – это усвоение опыта, присвоение опыта в целом, а не только интериоризация опыта.

Осмысление идей А.Г.Асмолова о приобщении к опыту и о присвоении опыта показывает, что механизмом приобщения учащихся к ценностям как аксиологической форме культуры является их вовлечение в систему социальных связей с другими людьми.

Вовлечение ученика в систему социальных связей – это и есть не что иное, как его включение в систему отношений, которые, согласно В.Н.Мясищеву, представляют собой «целостную систему индивидуальных, сознательных и избирательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» (Мясищев В.Н. 1995. С. 16), в том числе и с социумом с его противоречиями.

Возникает вопрос: каковы механизмы включения учащихся в отношения и связи с миром и с людьми? Такими механизмами являются общение и деятельность, если к деятельности подходить с философских позиций и рассматривать ее в социопрактическом, а не в психологическом срезе. Деятельность, как известно, есть определенный тип отношений ученика к миру и к людям.

Ведущим, точнее, отправным механизмом включения учащихся в отношения является общение, которое, как подчеркивает В.Н.Мясищев, с содержательной стороны представлено отношением, а со стороны формы – обращением. «В общении, – пишет В.Н.Мясищев, – выражаются отношения человека с различной активностью, избирательностью, положительным или отрицательным характером. Способом или формой общения и отношения является обращение человека с человеком» (Мясищев В.Н. 1995. С. 169).

Не анализируя проблему соотношения понятий «общение» и «отношение», отметим, что отношения складываются в процессе общения, «социальные отношения людей есть продукт их действительных отношений друг к другу».

Приобщение (при-общение) учащихся к ценностям происходит в организуемом педагогом общении, в котором имеют место субъект-субъектные отношения, а не субъект-объектные, свойственные предметной деятельности.

Приобщение учащихся к ценностям в процессе общения, с нашей точки зрения, связано, во-первых, с предъявлением учителем учащимся ценностей, а во-вторых, с обменом ценностями, который происходит в межличностном взаимодействии. Результатом обмена ценностей может быть выбор таких ценностей, которые имеют значение для ученика.

Выбор совершен, как подчеркивает Ю.А.Шрейдер, если человек твердо решил поступить определенным образом и уверен, что он реализует свой поступок, как только подвернется удобный случай. Он остановился на решении, а не прокручивает мысленно все варианты снова и снова (Шрейдер Ю.А. 1998. С. 28).

Если подходить к общению, результатом которого становится выбор ценностей, то это означает, что ценности стали определять содержание субъективной ценностной системы ученика.

Выше было отмечено, что механизмом приобщения учащихся к ценностям является общение. Общение, как пишет М.С.Каган, есть способ приобщения к ценностям другого. Общение является основным способом формирования и развития мировоззрения личности, ее системы ценностей (Каган М.С. 1997. С. 297).

В этом, с точки зрения ученого, заключается и суть воспитания: «Суть воспитания – в приобщении воспитуемых к ценностям воспитателя, а не в информировании о ценностях, не в их изучении и не в их навязывании. Воспитание есть способ превращения ценностей социума в ценности личности» (Каган М.С. 1997. С. 176).

Для нашего исследования особое значение имеет положение М.С.Кагана о том, что общение порождает общность ценностей, которая достигается не внешним давлением, а внутренним принятием ценностей другого, становящихся ценностями того, кто их принимает. «Механизмом» общения является диалог, а не «обмен монологами» (28, 176).

Поскольку ценностные ориентации обретаются учеником, а не являются врожденными, постольку приобщить можно только к наличным ценностям. Ценностные ориентации формируются в деятельности воспитания. Изменение содержания ценностей, их пересмотр влечет за собой и изменение содержания ценностных ориентаций. Осознанию такого изменения способствует воспитание как приобщение учащихся к ценностям, как формирование системы ценностей ученика.

Позицию, близкую к точке зрения М.С.Кагана относительно того, что воспитание есть формирование системы отношений и ценностных ориентаций как свойств благоприобретаемых и потому способных изменяться в духовной биографии индивида (Каган М.С. 1997. С. 175-176), мы находим у Н.Е.Щурковой. «Воспитание, – пишет Н.Е.Щуркова, – это целенаправленное формирование (или содействие формированию) системы ценностных отношений на уровне современной культуры к окружающему миру во всех проявлениях» (Щуркова Н.Е. 1988. С. 12-13).

Несмотря на то, что Н.Е.Щуркова прямо не указывает, что воспитание есть совместная деятельность педагога и учащихся, из всех ее рассуждений вытекает именно такое положение. В частности, она пишет, что воспитание – это целенаправленно организованная деятельность детей, вовлекающая их во взаимодействие с окружающим миром и формирующая у них систему отношений к этому миру (Щуркова Н.Е. 1988. С. 25).

Кто организует деятельность детей? Учитель. Каким образом? Посредством деятельности воспитания учитель включает детей в систему многообразных отношений, формирует у них систему отношений к миру, к людям и к себе.

Изучение проблемы приобщения учащихся к ценностям будет неполным, если мы не рассмотрим соотношение между их механизмами, а именно между общением и

деятельностью. Рассмотрение данной проблемы требует, чтобы ее анализ осуществлялся от философского уровня к социально-психологическому.

Анализ научной литературы показывает наличие ряда подходов к определению соотношения между деятельностью и общением. Согласно одному подходу, общение есть часть деятельности или один из ее видов (А.А.Леонтьев, М.С.Каган, В.Н.Сагатовский). Согласно другому, общение есть принципиально иное явление, чем деятельность (Л.П.Буева, Б.Ф.Ломов). Согласно третьему подходу, общение не тождественно деятельности и не является ее частью. Оно является условием деятельности и в то же время самостоятельным и отличным от деятельности социально-психологическим явлением (Б.Д.Парыгин).

Обратимся к одной из философских теорий деятельности. «Философское обоснование теории деятельности, – пишет В.В.Сильвестров, – это обоснование субъектности индивида» (Сильвестров В.В. 1998. С. 156).

Не анализируя подробно теорию деятельности В.В.Сильвестрова, отметим ряд важных положений относительно соотношения между общением и деятельностью.

Цель, как подчеркивает В.В.Сильвестров, определяет субъектность индивида. Понятия, составляющие цель, исчерпываются тем объектным содержанием, которое они выражают. В них не представлено движение мысли. Движение мысли осуществляется в ином процессе, составляющем другой момент деятельности, – в процессе общительной связи» (Сильвестров В.В. 1998. С. 149).

Общительная связь между индивидами проявляется тогда, когда они вступают в отношения друг с другом, выражают отношение в контексте межсубъектного взаимодействия. Любое отношение человека к миру, к людям имеет целевой характер. Поэтому, как подчеркивает В.В.Сильвестров, цель не является производной от этого отношения, но воспроизводится вместе с этим отношением в процессе общения (Сильвестров В.В. 1998. С. 156).

Отметим, что идея В.В.Сильвестрова о том, что способ постановки цели, ставший целью деятельности, итог деятельности, ставший индивидуальным проектом ее развития, созвучна идеям А.Н.Леонтьева о том, что личность развивается в деятельности.

Можно сказать, что развитие деятельности есть развитие личности. Развитие индивида осуществляется только через общительную связь, через общение. Это означает, что общение выступает в качестве условия или момента деятельности человека. «Общение, – пишет В.В.Сильвестров, – представляет собой второй необходимый момент совокупной человеческой деятельности наряду с орудийно-осваивающей» (Сильвестров В.В. 1998. С. 156).

Подход к общению как к моменту деятельности и как к условию деятельности не означает, что общение есть часть деятельности. Общение не тождественно деятельности.

Анализ идей В.В.Сильвестрова относительно соотношения между деятельностью и общением показывает, что они (идеи) созвучны идеям Б.Д.Парыгина о том, что общение есть условие деятельности и самостоятельное социально-психологическое явление.

2. 6. Единство научного и морального познания

Решение задачи приобщения учащихся к ценностям 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 проблему, 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.

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» (Каган М.С. 1997. С. 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» (Каган М.С. 1997. С. 68-69).

Ценности, как пишет М.С.Каган, «схватываются» сознанием (Каган М.С. 1997. С. 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 ученик 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 (Каган М.С. 1997. С. 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 (Однако если в первом случае – о научном познании, то 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 учащихся к ценностям, формирования у них ценностных ориентаций в процессе обучения в школе.

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...”» (Каган М.С. 1997. С. 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 (Каган М.С. 1997. С. 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 из таких средств освоения объективной реальности является 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 различии 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» (Ангелов С. 1979. С. 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» (Титов В.А. 1988. С. 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 должно конкретизировать 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 (Блюмкин В.А. 1981. С. 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 (Титов В.А. 1988. С. 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 (Ангелов С. 1979. С. 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 учащихся 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 учащихся в мире ценностей морали и культуры, важным становится их приобщение к ценностям, которые способны создавать эскиз будущего, перспективу личностного развития.

2. 6. Сущность способа морально-гуманистической ориентировки в формировании гуманистических взглядов учащихся

Центрация на личность ученика в образовании и воспитании организует процесс его развития как субъекта деятельности, способного к полаганию себя в мире культуры, к упорядочиванию своей субъективной ценностной системы. «Эта упорядоченность, – подчеркивает М.Б.Туровский, – и образует мировоззрение, или мировосприятие под видом всеобщего» (Туровский М.Б. 1997. С. 121).

Упорядоченность смыслов жизни, становящихся ее ориентирами и определяющих жизненную философию, нормализует взаимодействие ученика с миром и людьми. Упорядочивание ценностей, которые, принимая форму мотива, побуждают ученика к достижению цели деятельности и взаимодействия с помощью определенных способов и средств, осуществляется в процессе образования и воспитания. Упорядочивание смыслов жизни обуславливает двойную детерминацию мотивации, суть которой, с нашей точки зрения, заключается в единстве ее деонтологических и аксиологических аспектов.

Единство деонтологического (должное) и аксиологического (объемлющего сферу должного и сущего) не противоречит сущности и содержанию гуманистической парадигмы образования, идеям педагогики свободы. Одной из характеристик свободы, как отмечает О.С.Газман, является осознание человеком необходимости реализовывать свои потребности и творческую индивидуальность с учетом реальностей, в соответствии с нравственными нормами, принятыми в обществе (Газман О.С. 1995. С. 41).

На первый взгляд, налицо противоречие между свободой и нормой. Однако никакого противоречия между свободой и нормой нет.

Нормы, как всеобщее, нормализуют, нормируют взаимоотношения и взаимодействия человека с миром и людьми. Интериоризованные нормы, становящиеся эталоном, образцом, на соотношении с которыми ученик оценивает результаты своей познавательной, ценностно-ориентационной и иной деятельности, освящают нравственный выбор, образуют поле свободы. Суть выбора, в котором, в силу всепроникающего характера морали, постоянно существует нравственная проблематика, заключается в требованиях «золотого правила нравственности». Золотое правило вписывается в положительное значение свободы – «свобода для...», поскольку, как подчеркивает Р.Г.Аперсян, оно по своему внутреннему императивному смыслу инициативно и в этом смысле не авторитарно и не подражательно (Аперсян Г. 1999. С. 19).

В то же время термин «правило» в понятии «золотое правило нравственности» имплицитно содержит в себе требуемое, должное, предписательное. По своей сути золотое правило имеет нормативное содержание: «Поступай так, – писал И.Кант, – чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства» (Кант И. 1995. С. 47). Однако эта предписательность, имеющая нравственный характер, снимает противоречие между деонтологическим и аксиологическим в золотом правиле. Правило, в том числе и золотое, есть императив. Поэтому, когда золотое правило нравственности, характеризующееся долженствованием, выражает «принуждение» к совершению нравственного поступка, тогда, на наш взгляд, снимается противоречие между деонтологическим и аксиологическим.

Благодаря снятию этого противоречия расширяется и углубляется нормативное содержание золотого правила, что привносит в его содержание новые акценты. Требование «поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели и никогда к нему только как средству» (Кант И. 1995. С. 90), становящееся объективной необходимостью для человека, изменяет основания должных поступков и действий в предполагаемых золотым правилом отношениях человека к человеку, между людьми.

Золотое правило задает человеку направленность действий, поступков. Человек, взаимодействия которого с людьми основываются на золотом правиле, каждым своим поступком, действием задает стандарт для других в их поступках. Выбирая золотое правило, человек выбирает всех людей – «человека вообще» (Сартр Ж.-П. 1990. С. 324).

Таким благом для всех и должно стать золотое правило нравственности, которое как норма детерминирует действия и поступки человека, а как ценность имеет значение для него и других людей.

Итак, суть нормализации смыслов жизни и деятельности ученика, осуществляемой педагогом, с нашей точки зрения, не в том, что ученик строго следует нормам, а в том, что они только очерчивают возможные варианты, предполагаемые границы следования им во взаимоотношениях с людьми. Нормы, служа критерием оценки, содержат ответ на вопросы: «Во имя чего живет человек? Какие цели он реализует?»

Несмотря на преобладание в норме деонтологического над аксиологическим, она не является жестким предписанием. Норма – это внутренне воспринятый способ взаимодействия и отношения. Человек свободен в выборе способов достижения цели.

Предвосхищение результата деятельности, смысловое его конструирование, как подчеркивает М.Б.Туровский, разводит человеческую деятельность на две составляющие. Одна из них (полагание цели) осуществляется в определениях универсализующего смысла, или собственно обобщения. С помощью обобщения человек мобилизует свою свободу. Однако обобщенная мысль остается неопределенной для выбора способов реализации цели. Выбор способов требует осуществить разуниверсализацию, аналитическое расщепление смысловой целостности цели на цепь операций по ее достижению (Туровский М.Б. 1997. С. 30).

Соотнесем две составляющие смыслового конструирования целеполагающей деятельности с золотым правилом нравственности. Отметим, что данное соотнесение мы осуществляем в контексте этических парадоксов, формальный признак которых заключается в совместной истинности и совместной ложности двух противоречащих высказываний либо одновременной истинности и ложности одного и того же высказывания (Максимов Л.В. 1999. С. 73).

В своем действовании, взаимодействии человек «оказывается и заданным целями-нормами, и рефлексивно стремящимся к освобождению от этой заданности для поиска решения целей как проблем» (Туровский М.Б. 1997. С. 181). Без развитой способности к рефлексии учитель не может осуществлять универсализацию цели образования и воспитания и преобразовательную деятельность, требующую разуниверсализации объекта практической деятельности, ставшего ее целью (ученик).

Универсализация цели образования и воспитания в контексте золотого правила означает, что созидание человеческого в ребенке, целевые установки взаимодействия с ним базируются на требовании поступать по отношению к нему так, чтобы ученик поступал по отношению к педагогу так, как хочет педагог.

В этом «хочет» содержится парадокс ценностного выбора, который при встрече различных миров, даже построенных на основе противоположных ценностей, может

быть осуществлен только практическим образом. Правильность или ложность выбора зависит от многих факторов, которые заставляют человека принимать решения. Суть парадокса при универсализации цели образования и воспитания заключается в следующем: «Хотя мораль предписывает одно (именно – 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» (Максимов Л.В. 1999. С. 88).

Универсализация цели образования и воспитания в контексте золотого правила как его обобщение с позиции нормы и ценности делает возможным устанавливать, насколько деятельность учителя по формированию гуманистических взглядов соответствует требованиям золотого правила, которые в морали являются универсальными и универсализуемыми.

При исследовании проблемы формирования гуманистических взглядов учащихся как структурного компонента гуманистического мировоззрения мы исходим из мысли о том, что гуманистическое мировоззрение есть состояние сознания; а сознание (особенно моральное), соучаствуя в производстве знаний, удовлетворяет специфические потребности учащихся в представлениях о мире, в ориентации в этом мире, в оценке этого изменяющегося мира, взаимоотношений с людьми и т.д.

Анализ научной литературы относительно определения понятия «взгляды» показывает, что у ученых нет единой точки зрения по этому вопросу. Мнений здесь несколько:

1. «Моральные взгляды людей выражают нормы и отношения, у которых общая основа – материальное бытие» (Ангелов С. 1979. С. 136).

2. «Взгляды» используются личностью для выражения своей оценки, своей позиции по отношению к ситуации или событию, подпадающему под «действие» фиксированного в них значения» (Залесский Г.Е. 1994. С. 34).

3. «Рациональное осмысление индивидом принятых им принципов поведения обеспечивает более глубокий уровень их усвоения: у человека формируются моральные взгляды ... они носят теоретизированный (а не эмпирический, как представления) характер» (Курган Г.И. 1980. С. 165).

4. Взгляды – «одно из средств выражения субъектом его социальных позиций. Через это мораль раскрывается как часть мировоззрения» (Лапина Т.С. 1974. С. 68).

5. Во взглядах «отражается понимание индивидом добра и зла, справедливости, смысла жизни» (Лапина Т.С. 1974. С. 120).

6. «Знания и отношения в развитом мировоззрении слиты друг с другом, поэтому они в своей совокупности определяют систему взглядов личности» (Менчинская Н.А. 1998. С. 318).

7. «Взгляды выражают определенную точку зрения на сущность явлений природы, общественной жизни, человеческого познания» (Монсозон Э.И. 1978. С. 114).

Анализ данных определений понятия «взгляды» показывает, что в них в явной или в неявной форме присутствуют гносеологический, социально-психологический и аксиологический аспекты изучения.

Гносеологический аспект изучения мировоззрения как состояния сознания, структурным компонентом которого являются взгляды, предполагает раскрытие механизма отражения, познания. При гносеологическом аспекте взгляды учителя (ученика) являются продуктом познания социальной и педагогической действительности, результатом освоения им различного типа научного знания.

Отметим, что гносеологический аспект определяется онтологией, которая может порождать различные системы взглядов. «Если онтологический аспект анализа мировоззрения, – подчеркивает В.С.Овчинников, – включает в себя вопрос том, какой круг явлений объективной реальности охвачен мировоззрением, какие моменты получили в нем отражение, то гносеологический аспект – это вопрос о том,

каким образом, в какой форме, насколько полно эти стороны объективного мира, или моменты, отражены» (Овчинников В.С. 1978. С. 8).

В содержании каждого из приведенных определений понятия «взгляды» явно или неявно присутствует категория знания как один из образующих их элементов. Знания выполняют различные функции в мировоззренческом осмыслении учеником (учителем) действительности, отношений к миру, к людям, к себе в этом мире и т.д.

Гуманистические взгляды, формируемые на основе различного типа научного знания (философское, этическое, социально-психологическое, педагогическое), являются структурным компонентом сознания. Если исходить из того, что мировоззрение есть состояние сознания, то знания являются компонентом гуманистического мировоззрения. Различный тип научного знания является компонентом гуманистического мировоззрения тогда, когда знание рассматривается в отношении к человеку, его деятельности. Речь идет о ценностном отношении к знаниям, о ценностном их анализе, о роли и функциях знаний в формировании и становлении гуманистических взглядов учащихся.

Сознание ученика (учителя) содержит элемент знания, ибо одним из важнейших факторов деятельности, поведения является информированность человека о нормах, принципах, способах деятельности (познавательной, ценностно-ориентационной и т.д.), о ситуациях и обстоятельствах деятельности.

Знания играют важную роль в выборе линии поведения, в регуляции деятельности по присвоению ценностей. Научное знание необходимо и учителю, и ученику для их практического использования. Знания выполняют различные функции: мировоззренческую, познавательную, регулирующую, воспитательную, ориентирующую, коммуникативную.

Мировоззренческая функция заключается в том, что сознание ученика (учителя), отражая социальную и педагогическую действительность, выступает в качестве мировоззрения, а сами мировоззренческие взгляды, убеждения и идеалы фиксируются сознанием. Благодаря этому сознание (особенно моральное) как бы соучаствует в производстве знаний, позволяющих ученику (педагогу) ориентироваться в социуме (учителю и в учебно-воспитательном процессе в аспекте организации деятельности школьников и т.д.), оценивать свое поведение и поведение других.

Познавательная функция состоит в познании социально-нравственного компонента бытия, постижении сущности социальных и моральных ценностей.

Регулирующая функция: знания корректируют и направляют деятельность и поведение, регулируют сложившиеся или складывающиеся нравственные, гуманистические отношения между учащимися и учителем, нормы общения и поведения.

Воспитательная функция: знания, особенно моральные и этические, соучаствуют в развитии и саморазвитии ребенка, содействуют его становлению как личности, индивида и субъекта деятельности, его самовоспитанию.

Ориентирующая функция: моральные знания о нормах поведения, общения помогают ученику (учителю) в его социальной и нравственной ориентации, познании и присвоении адекватных нравственных ценностей.

Коммуникативная функция: точное употребление моральных понятий в общении, способствует правильной передаче другим людям информации о сущности принципов, норм морали.

Вычленение данных функций научного знания относительно, поскольку в действительности они тесно взаимосвязаны, и лишь в своей совокупности отражают рациональный компонент сознания ученика (педагога).

Научное знание необходимо педагогу, воспитывающему учащихся, формирующему у них гуманистические взгляды.

Суть социально-психологического аспекта изучения гуманистических взглядов заключается в том, что их содержание видится детерминированным социокультурным контекстом. Взгляды, будучи подвижным элементом сознания, могут меняться, обогащаться, углубляться под влиянием социальных процессов, связанных и с переориентацией общества на адекватные нравственные ценности. Взгляды (в рамках социально-психологического подхода к их изучению) выявляют индивидуальные, избирательные и сознательные связи ученика с миром, людьми. Эти связи, согласно В.Н.Мясищеву, есть не что иное, как отношения ученика к миру, к людям.

Отношения человека определяют его направленность, или, говоря словами В.Н.Мясищева, его «взгляды, убеждения, оценки, вкусы, интересы, цели и мотивы отдельных поступков и всей деятельности» (Мясищев В.Н. 1995. С. 174).

Это означает, что характеризуя взгляды ученика, мы тем самым характеризуем и его отношения, или связи с социумом, с людьми. Отношения отражаются сознанием, функциями которого, наряду с отражательной, являются порождающая, регулятивно-оценочная и рефлексивная (В.П.Зинченко).

Учет данных функций сознания, в структуру которого при диахронном его анализе входят взгляды, означает, что «в индивидуальном сознании взгляды складываются обычно, претерпевая влияние бытующих в обществе нормативов. Испытывая их влияние, индивид в то же время вырабатывает свое отношение к ним, обусловленное самыми различными факторами объективного и субъективного порядка. Нравственно-мировоззренческая ориентация человека сильно, таким образом, сказывается на его отношении к конкретному императивному содержанию морали, что должно приниматься во внимание в практике воспитания» (Лапина Т.С. 1974. С. 120), формирования гуманистических взглядов учащихся.

Такой подход к взглядам как к условию становления отношений учащихся и к самим взглядам, характеризующим эти отношения, с нашей точки зрения, вписывается в определение мировоззрения, данного М.С.Каганом: «Мировоззрение ... есть не что иное, как система ценностей» (Каган М.С. 1997. С. 156), поскольку ценность – это отношение. Ценность, согласно М.С.Кагану, является одним из полюсов ценностного отношения, которое, как «системная целостность, имеет свое содержание и свою форму: его содержание – мировоззренчески-смысловое, детерминированное общим социокультурным контекстом, в котором рождается и «работает» конкретное ценностное значение, а его форма – психологический процесс, в котором ценность схватывается сознанием» (Каган М.С. 1997. С. 68).

Социально-психологический аспект изучения взглядов, в которых выражается позиция ученика, учителя (позиция есть совокупность основных и главных отношений человека к миру, людям и себе), тесно связан с аксиологическим аспектом. Суть аксиологического аспекта гуманистических взглядов наиболее концентрированно, с нашей точки зрения, выражена в приведенном выше определении ценностного отношения, а также в раскрытой нами аксиологической функции гуманистического мировоззрения (Бездухов В.П. 2000. С. 39-41).

Выполненный нами анализ аспектов изучения гуманистических взглядов не подменяет и не повторяет анализа функций мировоззрения. Главное же состоит в том, что мы исследуем проблему гуманистических взглядов исключительно в рамках функций собственно взглядов, а не функций мировоззрения.

Гуманистические взгляды есть единство знаний и отношений к ним. Они «используются личностью для выражения своей оценки, своей позиции по отношению к ситуации или событию, подпадающему под «действие» фиксированного в них значения» (Залесский Г.Е.1994. С. 34). Значение объекта, предмета и т.д.– это и есть ценность.

В контексте данной функции взглядов мы исследуем проблему формирования гуманистических взглядов учащихся как структурного компонента гуманистического мировоззрения. Термин «гуманистический» в сочетании с понятием «взгляды» употребляется нами в том же значении, что и термин «гуманистический» в сочетании с понятием «мировоззрение».

Проведенный нами анализ гносеологического, социально-психологического и аксиологического аспектов изучения проблемы гуманистических взглядов выявил, что основой становления гуманистических взглядов признается различный тип научного знания, которое, как элемент сознания, а следовательно, и мировоззрения как состояния сознания, необходимо для оценки.

В оценке выражается отношение ученика к учителю, людям, миру и т.д. В оценке фактичность отодвигается на второй план. Критерием оценки является ценность, которая необходимым образом содержит элемент знания. Ценность и оценка являются полюсами ценностного отношения.

В ходе исследовательских поисков мы пришли к выводу, что было бы упрощением сводить функцию гуманистических взглядов к тому, что посредством их осуществляется оценка, результатом которой является оценочное отношение.

Если принимать во внимание только факт оценки (оценочная деятельность), то выясняется, что с ее помощью выявляется отношение оценивающего субъекта к объекту, предмету, явлению и т.д. В качестве объекта оценки может выступать и человек, и его деятельность и т.д.

Между тем, мы установили, что в центре внимания гуманистического мировоззрения находится человек, который и является субъектом деятельности, познания, общения. Оценке подлежат и результаты его научно-познавательной, практической или иной деятельности, а также его отношения с другими людьми, равно и предметы, которые создал другой человек (группа).

Гуманистическое мировоззрение, в центре которого находится человек, фиксирует главным образом и в первую очередь отношение к другому человеку. А это отношение уже не может быть просто оценочным. Оно должно быть ценностным отношением.

Формируя ценностные отношения учащихся к миру, людям и их деятельности и т.д., мы формируем и гуманистические взгляды, изучая отношения учащихся, мы изучаем и их взгляды.

Это не противоречит ни идеям Л.А.Менчинской о том, что знания и отношение к своей деятельности определяют систему взглядов личности (Менчинская Л.А. 1998. С. 318), ни идеям Т.С.Лапиной о том, что взгляды являются средством выражения позиции (Лапина Т.С. 1974. С. 68), ни представлениям Г.Е.Залесского о функциях взглядов, которые используются человеком для выражения оценки, позиции (Залесский Г.Е. 1994. С. 34), ни идеям В.Н.Мясищева, согласно которым взгляды входят в структуру отношений, определяющих направленность человека (Мясищева В.Н. 1995. С. 174).

Подход к гуманистическим взглядам, посредством которых ученик (учитель) выражает свое отношение, свою позицию, дает нам возможность изучать систему гуманистических взглядов учащихся, то есть исследовать систему их ценностных отношений, полюсами которых являются ценность и оценка.

Подход к гуманистическим взглядам как единству знаний и отношений позволяет увидеть следующее: результатом включения школьников в деятельность и общение будет выстроенная система их отношений. Изучение системы отношений показывает, какие изменения произошли в их моральном сознании, занимающем определенный «ярус» в гуманистическом мировоззрении. Иерархия отношений, содержательное их наполнение, сознательное и целесообразное выражение отношений зависит от того, какие ценности (их иерархия) присвоил, исповедует и

реализует ученик. Так, изучая систему отношений, мы изучаем и систему гуманистических взглядов учащихся.

В этой связи важным является понимание единства и различия ценностей и знаний, которое может быть определено следующим образом: ценности освящают моральный выбор, знания обосновывают его (Сагатовский В.Н. 1997. С. 20).

Оценка деятельности, поведения связана с выбором, поскольку выбор предполагает сравнение, сопоставление явлений, фактов, результатов достигнутого. Мыслительные процессы, протекающие под знаком морального выбора, отражают направленность познания, деятельности, общения. Результаты познания, как положительные, так и отрицательные, используются или отвергаются в практике взаимодействия, способствуя появлению взглядов, суждений об уже достигнутом уровне знаний, об освоенных ценностях и о тех, которыми еще предстоит овладеть. Появление взглядов на основе сравнения и сопоставления способствует развитию у учащихся способности к оценке явлений, фактов. Оценивание осуществляется на основе образцов, каковыми являются ценности и нормы морали, культуры.

Мировоззренческие знания вписываются в целостное ценностно-нравственное отношение таким образом, что человек осуществляет гуманистическую экспертизу как отдельных поступков и деятельности, так и достижений цивилизации, давшей мощный импульс промышленной, научной и технической революции, которая становится все строптивее, и усмирять которую становится все труднее.

Достижение цели образования и воспитания, формирование гуманистических взглядов учащихся осуществляется в практической деятельности. Цель, задаваемая в универсальных определениях, содержит в себе противоречие между предполагаемым «идеальным результатом» и программой деятельности по ее достижению. Снятие этого противоречия осуществляется в процессе целеполагания, которое состоит в разуниверсализации (отборе) педагогических средств для формирования гуманистических взглядов.

Если выбранные педагогические средства проецируются на ученика так, что эта проекция становится основой для конструктивных (гуманистических) отношений, воспроизводят эти отношения, то субъективная ценностная система педагога предстает перед учениками в качестве той объективности, на которую они реагируют адекватным образом, а именно, в соответствии с требованиями золотого правила нравственности.

Это правило требует от педагога поступать так, как он бы хотел, чтобы ребенок поступал по отношению к нему. Однако действие золотого правила в процессе совместной деятельности учителя с учащимися в одном направлении – необходимое, но недостаточное условие как для достижения цели образования и воспитания, так и для уяснения сущности способа морально-гуманистической ориентировки в формировании гуманистических взглядов учащихся.

При таком подходе к золотому правилу, когда его требования предъявляются к ученику, а педагог остается как бы за рамками его обращаемости, отсутствует свобода выбора ценностей. Мировосприятие ученика ограничивается субъективной ценностной системой учителя, а оценка явлений и фактов нравственного характера осуществляется по критериям, предписываемым педагогом. Ориентировка ученика в мире «подчиняется» (опосредуется) действиям педагога, его образу мыслей, его жизненной философии.

При односторонней реализации требований золотого правила различной модификации ученик или не рефлектирует, или рефлектирует только по критериям педагога. Однонаправленность действия золотого правила не позволяет развивать у ученика способность ни к осознанию себя в мире, ни к выделению себя из окружающего мира. Выражением однонаправленного действия золотого правила является игнорирование рефлексивности сознания ученика.

В условиях гуманизации образования учитель и ученик являются субъектами деятельности, морально равными во всех отношениях и проявлениях. Мы исходим из того, что в процессе взаимодействия в контексте золотого правила учитель, вызывая встречную активность ученика по освоению им ценностей, стимулирует их реализацию ребенком таким образом, чтобы и другие люди, и он сам руководствовались золотым правилом.

Благодаря двустороннему действию золотого правила в условиях педагогического руководства формированием гуманистических взглядов, учитель вносит определенность в субъективную ценностную систему учащихся. При этом в золотом правиле «объединяются» деонтологическое и аксиологическое. С позиции единства деонтологического и аксиологического золотое правило, строго говоря, является принципом, поскольку оно ориентирует, а не регулирует взаимодействия и взаимоотношения между людьми. Регулятивную функцию выполняет рефлексия, посредством которой и педагог, и ученик осуществляют выбор ценностей, становящихся критерием для оценки достигнутых результатов деятельности.

Осознание педагогом единства деонтологического и аксиологического в золотом правиле, пронизывающем организуемое педагогом взаимодействие с учащимися в процессе формирования гуманистических взглядов, позволяет ему обнаружить это единство, проявляющееся в содержании педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность воспроизводит нормативно-ценностный характер золотого правила в том смысле, как это раскрыто выше. Оно объективирует требование двустороннего (многостороннего) своего действия, а не личные предпочтения, намерения, установки. Моральность последних «устанавливается в их соответствии моральным принципам, и именно принципы предполагаются в морали универсальными и универсализуемыми» (Апресян Р.Г. 1999. С. 28).

Формирование гуманистических взглядов учащихся в деятельности учителя требует нахождения способа их развития и становления. Данный способ должен вписываться в золотое правило в том смысле, как это раскрыто выше, а именно: в аспекте единства деонтологического и аксиологического его компонентов. Этот способ, отвечая требованиям универсализации и разуниверсализации цели деятельности и взаимодействие как учителем, так и учеником, дает возможность нормализовать взаимодействия ученика с миром, взаимоотношения с людьми, упорядочить смыслы его жизни таким образом, что принятые и исповедуемые учеником ценности реализуются в рамках золотого правила нравственности.

Таким требованиям при формировании гуманистических взглядов учащихся в деятельности учителя, на наш взгляд, удовлетворяет способ морально-гуманистической ориентировки ученика в мире культуры и ее ценностей, в мире людей и их общительной связи, становящийся личным способом ориентации в быстро изменяющемся мире.

При обосновании понятия «морально-гуманистическая ориентировка» мы опираемся на научные идеи Г.Е.Залесского, который ввел понятие «способ социальной ориентировки».

Обратимся к положениям Г.Е.Залесского, обосновавшего и раскрывшего структуру данного понятия (Залесский Г.Е. 1994. С. 22-24), и осмыслим их с позиции единства деонтологического и аксиологического в золотом правиле нравственности, пронизывающем педагогическую деятельность, направленную на формирование гуманистических взглядов учащихся.

В результате изучения проблемы формирования мировоззренческой деятельности Г.Е.Залесский приходит к выводу, что этот процесс порождает специфические для мировоззренческой деятельности образования. Одним из таких образований является способ мировоззренческой ориентировки, известный как «совокупность обобщенных приемов познавательной деятельности, путем

выполнения которых достигается реализация личностью собственных ценностей в решении вопросов о том, как отнестись к данной общественной ситуации, явлению» (Залесский Г.Е. 1994. С. 21). Отметим, что ученый не разводит понятия «способ мировоззренческой ориентировки» и «способ социальной ориентировки», употребляет их как тождественные.

Возможность использования научных идей Г.Е.Залесского о способе социальной (мировоззренческой) ориентировки для обоснования понятия «способ морально-гуманистической ориентировки» объясняется тем, что Г.Е.Залесский исследует возможности формирования у учащихся способа социальной ориентировки в процессе развития мировоззренческой деятельности, становления у них целостного мировоззрения. Мы изучаем проблему формирования гуманистических взглядов, которые являются структурным компонентом гуманистического мировоззрения – аспекта целостного мировоззрения. Поэтому мы полагаем, что и способ морально-гуманистической ориентировки является компонентом (этическое мировоззрение – компонент целостного мировоззрения) и аспектом способа социальной ориентировки. Исходя из этого, мы экстраполируем ряд полученных ученым результатов теоретического анализа понятия «способ социальной ориентировки» на наше исследование.

Осмысление предложенного Г.Е.Залесским определения понятия «способ социальной ориентировки» показывает, что этот способ ориентировки связан с пониманием и осознанием человеком значения ситуации, снятие проблемности которой требует от него осуществить выбор ценностей, принять решение относительно того, что представляет для него значение, а что не представляет, определить цель и способы ее достижения.

Определению значения ситуации, цели и способов ее достижения предшествует оценка проблемной ситуации, результатом которой является оценочное отношение. Критерием оценки ситуации, явления являются интериоризованные нормы и присвоенные ценности, в структуру которых входит знание. Ценность и оценка, как известно, являются полюсами ценностного отношения, раскрывающего межсубъектные, интрасубъектные отношения между субъектами деятельности, вступающими во взаимодействие в конкретной ситуации.

С этих позиций становится ясным, почему способ мировоззренческой ориентировки как реализации освоенных учеником ценностей есть способ выражения адекватных данным ценностям отношений. Такое понимание способа мировоззренческой ориентировки не входит в противоречие с положением, согласно которому мировоззрение есть система ценностных ориентаций (М.С.Каган).

Способ морально-гуманистической ориентировки, с нашей точки зрения, – это способ реализации учеником освоенных им нравственных ценностей во взаимодействии с людьми в конкретной ситуации, позволяющий ему выразить не только оценочное отношение, но и (что весьма существенно) ценностное отношение.

Употребление терминов «моральный» и «гуманистический» при построении понятия «способ морально-гуманистической ориентировки» теоретически оправдано и целесообразно с позиции единства деонтологического и аксиологического в его содержании.

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 «гуманистический» в большей степени отражает аксиологический компонент содержания способа морально-гуманистической ориентировки, чем термин «моральный», который в большей степени отражает деонтологический компонент его содержания, чем термин

«гуманистический». Данное утверждение основывается на различии категорий «мораль» и «нравственность».

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 (В.Г.Иванов, Н.В.Рыбакова и другие).

Суть различий между данными категориями 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.

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 способе морально-гуманистической ориентировки. Это объясняется, во-первых, тем, что если норма полностью отражает деонтологический характер морали, то ценность относится и к сфере должного, и к сфере сущего. Во-вторых, норма – это то, что приняло форму всеобщего и общеобязательного требования. «Всеобщность нормативного требования, – писал О.Г.Дробницкий, – опирается на два основных принципа – равенство всех людей перед моральным законом и универсализация нормативного предписания» (Момов В. 1975. С. 97). В-третьих, в принципах морали «имеет место синтез ценностей человека и его знаний о мире и о самом себе» (Сагатовский В.Н. 1997. С. 19). В-четвертых, четко различать деонтологическое и аксиологическое в способе морально-гуманистической ориентировки не представляется возможным по той причине, что ценность первична, а норма вторична. Исходя из сказанного, мы употребляем словосочетание «в большей степени», когда речь идет о том, что термин «моральный» как производный от понятия «мораль» в большей степени раскрывает деонтологический компонент содержания способа морально-гуманистической ориентировки, а термин «гуманистический» – аксиологический компонент его содержания.

Следует отметить, что термин «гуманистический» отражает аксиологический компонент способа морально-гуманистической ориентировки потому, что, как это раскрыто выше, существуют нравственные и гуманистические ценности.

Факт того, что критерием оценки ситуации, явления, результатов деятельности и взаимодействия являются интериоризованные нормы и освоенные ценности, подкрепляет нашу позицию относительно единства деонтологического и аксиологического в содержании понятия «способ морально-гуманистической ориентировки».

Дальнейший анализ понятия «способ социальной ориентировки» показывает, что данный способ, действительно, является опосредующим звеном, «с помощью которого в отдельных поведенческих актах (ценностных выборах) и реализуются глубинные характеристики личности: особенности образа «Я», иерархии мотивов, потребность персонализации» (Залесский Г.Е. 1994. С. 22).

Способ морально-гуманистической ориентировки как компонент и аспект способа социальной ориентировки, с нашей точки зрения, раскрывает ценностный модус личности ученика – его потребности, интересы, намерения, оценки, мотивы и цели. Потребности, интересы, оценки, мотивы и цели, с одной стороны, входят в структуру отношений ученика к миру, людям и себе. С другой стороны, в сознательном, целенаправленном действии, поступке ученика вычленяется смысл, который становится их мотивом.

Способ морально-гуманистической ориентировки раскрывает характер и

содержание его отношений, придает этим отношениям мотивированность и личностный смысл. Данный способ, в силу наличия в его содержании аксиологического компонента, придает ценностную ориентацию действиям и поступкам. Благодаря этому он становится своеобразным ценностно-нормативным отношением ученика к миру, людям и себе.

Ценностно-ориентирующую характеристику способа морально-гуманистической ориентировки можно понять только при условии ее рассмотрения в единстве с когнитивной составляющей, поскольку знание входит в структуру ценности. Ценности, как известно, принимая форму мотива, определяют строение мотивационной сферы.

Итак, способ морально-гуманистической ориентировки, раскрывающий ценностный модус ученика, связан с реализацией ценностей и выражением оценочного и ценностного отношения. Данный способ, как результат систематизации освоенных учеником ценностей, раскрывает, на наш взгляд, единство универсализации (обобщения способов реализации целей) и разуниверсализации (расщепления цели на цепь операций по ее достижению). Об этом единстве в целедостигающей деятельности человека речь шла выше.

Из единства универсализации и разуниверсализации цели деятельности вытекает важный педагогический аспект деятельности педагога, связанный с тем, что в процессе формирования гуманистических взглядов учащихся «всеобщность мысли не ограничена целеполаганием, но оборачивается умозрением и уже в таком качестве полагается как предвосхищение будущего» (Туровский М.Б. 1997. С. 36).

В педагогическом плане это означает, что создание условий для разрешения учеником противоречия между необходимостью достижения цели деятельности и выходом мысли за ее пределы придает самой мысли определенность. «Чтобы служить организующим началом деятельности человека, – пишет М.Б.Туровский, – избыточная мысль индивида сама должна быть как-то организована. Только в таком качестве она может выступить знанием» (Туровский М.Б. 1997. С. 37).

Одной из задач учителя является организация мысли учащихся, формирование у них способности к целеполаганию. Однако целеполаганию предшествует определение цели деятельности и взаимодействия. Цель – это предположительный результат, который нужно достичь. Поэтому вслед «за задаванием цели следует целеполагание, состоящее в разуниверсализации» (Туровский М.Б. 1997. С. 191), в выборе способов достижения цели.

Выбор способов деятельности невозможен без рефлексии, посредством которой ученик определяет универсальные целевые критерии, какими, с нашей точки зрения, являются ценности и нормы. Определение этих критериев становится отправной точкой как для организации мысли, так и для нормализации отношений с людьми и между людьми на основе универсальных целевых критериев, которые гуманистичны по своей сути.

Ценности, к которым педагог приобщает учащихся и которые они присваивают в организуемой им деятельности, есть универсальные критерии для определения способов вовлечения в деятельность. Нормы являются «универсалиями, формирующими правила санкционирования общественной значимости любых результатов целедостигающей деятельности индивидов» (Туровский М.Б. 1997. С. 188).

Присвоенные учеником ценности и интериоризованные нормы оказываются зеркальным отображением себя (своих потребностей, намерений, мотивов, целей и т.д.), или рефлексией на самого себя. Рефлексия на самого себя – это и есть нравственность человека. Рефлексия на самого себя отображает ценностный модус ученика, который открывается ему в личностном способе морально-гуманистической ориентировки. Этот способ, благодаря наличию в нем деонтологического и

аксиологического компонентов, организует мысль ученика, нормализует его отношения с миром и людьми.

Ориентация ученика на реализацию способа морально-гуманистической ориентировки, отображающего его ценностный модус, его личностное «Я», – это есть формирование его субъектности, его способности понимать себя (себя как другого), а значит, и другого как себя. Такое понимание себя как другого и другого как себя есть точка зрения золотого правила нравственности, в котором деонтологическое и аксиологическое находятся в единстве и взаимосвязи.

Пониманию себя и другого как себя способствует морально-гуманистическая ориентировка, посредством которой ученик вслед за определением цели деятельности и взаимодействия осуществляет ее разуниверсализацию. В принципе целью любой деятельности человека является другой человек, с «которым он общается, которому он формулирует противоречивость, то есть общительную открытость предшествующей деятельности. Эта открытость состоит в воспроизведении процесса формирования способности ставить цель» (Сильвестров В.В. 1998. С. 155).

Так осуществляется вынесение противоречия в будущее, в будущую способность ученика к целеполаганию, становлению которой помогает способ морально-гуманистической ориентировки. Выполняя роль универсализации и разуниверсализации цели деятельности, способ морально-гуманистической ориентировки включает в себя кроме способа социальной ориентировки три компонента, выделенные Г.Е.Залесским: когнитивный, операциональный и мотивационный (Залесский Г.Е. 1994. С. 22).

Мы не раскрываем содержания данных компонентов, поскольку это доказательно выполнено Г.Е.Залесским (Залесский Г.Е. 1994. С. 22-23). Однако в связи с рассмотрением способа морально-гуманистической ориентировки, позволяющего ученику осуществлять универсализацию и разуниверсализацию цели деятельности и взаимодействия, значение для нашего исследования имеет положение Г.Е.Залесского о том, что выполнение приемов познавательной деятельности (операциональный компонент) «служит не только целям проигрывания в уме ситуации и стратегий поведения в них до реального исполнения принятых решений. С их помощью социальная ориентировка (морально-гуманистическая – В.Б.) не замыкается на выявлении объективных свойств объектов, но служит построению собственного к ним отношения (пристрастности образа «Я», формированию личностного смысла усваиваемых социальных ценностей и норм» (Залесский Г.Е. 1994. С. 23).

Функциями гуманистических взглядов, формируемых учителем, являются оценка, осуществляемая на основе моральных знаний, и отношение к ситуации, явлению. В структуру отношения, как известно, входят оценки, критерием которых являются ценности, а моральные знания являются компонентом ценностей.

Методологически важно в этой связи обратить внимание на то, что обобщенные приемы познавательной деятельности актуализируют способность ученика к рефлексии как важнейшему качеству оценки и выбора действий при достижении цели деятельности.

Из этого следует, что формирование способности ученика к рефлексии есть формирование ценностного модуса его личности, который определяет содержание его способа морально-гуманистической ориентировки в мире, в проблемной ситуации, среди людей.

Наш подход к способу морально-гуманистической ориентировки, посредством которого ученик осуществляет универсализацию цели деятельности и ее разуниверсализацию, не противоречит идеям Г.Е.Залесского в части определения задачи социальной ориентировки как категоризации ситуации, ее оценки и

определения (выбор) мотива, целей, операций будущего действия, поступка (Залесский Г.Е. 1994. С. 23).

Следует отметить, что осмысление данной задачи затруднено тем, что Г.Е.Залесский не раскрывает содержание понятия «категоризация» ситуации. Попытаемся восполнить данный пробел и обоснуем нашу позицию.

Категоризация ситуации – это отражение в сознании человека ее содержания. «Характерной чертой всякой отдельной ситуации, – подчеркивает Ю.Н.Кулюткин, – является рассогласование (внутреннее противоречие) между целью и возможностью ее непосредственного достижения. Снятие проблемности в ситуации есть не что иное, как процесс решения педагогической задачи, эта задача и есть цель, данная в определенных условиях» (Кулюткин Ю.Н. 1990. С. 15).

С этих позиций категоризация ситуации включает в себя и сущее, и должное. Определение цели педагогом связано, с одной стороны, с описанием или дескрипцией, то есть фиксацией сущего. Результатом фиксации сущего становится оценка, критериями которой являются ценности и нормы. Оценочный и нормативный характер (аксиологическое и деонтологическое) способа морально-гуманистической ориентировки отражает отношение к сущему с позиции должного.

Оценка осуществляется на основе результатов познавательной деятельности и ее приемов. Она выявляет всеобщее в цели (универсализация). Однако обобщенная мысль остается неопределенной для выбора способов ее достижения. Требуется осуществить разуниверсализацию цели деятельности и взаимодействия в ситуации. Последнее становится предпосылкой для снятия проблемности, для разрешения противоречивости ситуации.

Снятие проблемности ситуации есть не что иное, как решение задачи, или, как отмечает Ю.Н.Кулюткин, «есть цель, данная в определенных условиях» (Кулюткин Ю.Н. 1990. С. 15).

Реализация цели в контексте золотого правила требует ее разуниверсализации, или выбора способов ее достижения. Одним из оснований выбора учеником способа снятия проблемности ситуации являются ценности, становящиеся мотивами деятельности, взаимодействия с миром и людьми. С этой точки зрения выбор учеником способов достижения цели есть выбор ценностей, который выявляет ценностный модус его личности.

Выбор ценностей, как отмечалось выше, есть выбор человека, есть утверждение ценности, то есть того, что (в контексте золотого правила нравственности) имеет значение для человека, для других людей. Выбор ценностей связан как с мотивами, по которым ученик готов «выбирать себя так или иначе» (Ж.П.Сартр), так и с тем, как этот выбор оценивается другими. Мы полагаем, что это и есть точка зрения золотого правила нравственности, которое, благодаря наличию в нем двойной детерминации мотивации (деонтологическое и аксиологическое), нормализует, нормирует, упорядочивает смыслы жизни ученика.

Обобщая наши суждения о задаче морально-гуманистической ориентировки, отметим, что универсализация и разуниверсализация цели деятельности, взаимодействия в проблемной ситуации невозможны без способности педагога, ученика к рефлексии. Рефлексия оценивает последствия действий и поступков, регулирует выбор ценностей, а также, что весьма существенно в процессе формирования гуманистических взглядов, обнаруживает противоречие. Разрешение противоречия требует от педагога, ученика вновь осуществлять оценку, определять (выбирать) мотивы, цели предстоящей деятельности, действий.

Способ морально-гуманистической ориентировки позволяет раскрыть нравственное содержание выбора, выявить субъективную ценностную систему ученика. Данный способ, базирующийся на золотом правиле нравственности, требует от ученика использовать нравственные знания для осуществления оценки

ситуации, для выражения отношения к ней, к примененным знаниям, а следовательно, и к ценностям (знания входят в структуру ценностей).

В структуре способа морально-гуманистической ориентировки гуманистические взгляды участвуют в категоризации ситуации, в ее оценке, в выборе мотивов, целей деятельности, действий и способов их достижения. В контексте двойной мотивации гуманистические взгляды, благодаря способности ученика к рефлексии, также выполняют двойную роль: они служат критерием выбора ценностей, используемых в качестве ориентиров при снятии проблемности ситуации, и «запрещают» выбор тех ценностей, которые не соответствуют личностным ценностям. Эта «двойственность» гуманистических взглядов вытекает из этических парадоксов ценностного выбора, отражает единство деонтологического и аксиологического, благодаря которому осуществляется упорядочивание смыслов жизни, деятельности и взаимодействий учащихся.

Такая «двойственность» гуманистических взглядов в структуре морально-гуманистической ориентировки «принуждает» ученика к реализации золотого правила нравственности и делает его свободным. Выбор в пользу золотого правила нравственности относится к мировоззрению, в структуре которого находятся взгляды.

Благодаря такому единству, гуманистические взгляды начинают служить организующим началом деятельности и взаимодействий, придавать смысл деятельности, определять жизненную философию. Как бы ни трактовались гуманистические взгляды, неизменно признается: в них содержится обращение к себе и на себя. В таком случае рефлексия выводит учащихся на решение проблемы, каким «быть», в каком состоянии руководствоваться предписаниями морали и в каком состоянии ограничивать себя. «Если они (учащиеся – В.Б.) по бытию открыты перед миром, – пишет М.Б.Туровский, – то необходима опора, якорь, чтобы ситуация заброшенности в мир не оказалась безнадежной» (Туровский М.Б. 1997. С. 49).

Такой опорой являются ценности, которые освящают выбор, а знания обосновывают его. Единство знаний и отношений к ним есть не что иное, как взгляды, формируемые в деятельности учителя. Одним из средств их формирования является морально-гуманистическая ориентировка учащихся в мире ценностей культуры и морали, сущность которой в процессе формирования гуманистических взглядов заключается в ориентации учащихся на ценности, которые, как осознанные смыслы жизни, упорядочивают ее, определяют жизненную философию. В способе морально-гуманистической ориентировки получают отражение центрация ученика на реализацию золотого правила и его рефлексия на себя и на другого как на себя.

Такая рефлексия и есть нравственность ученика, развитию которой способствует формирование гуманистических взглядов посредством его морально-гуманистической ориентировки в мире. Рефлексия на себя и на другого как на себя, регулируя деятельность и взаимодействия, становится отправной точкой для выбора ценностей и оценки действий и поступков. Выражение оценки, отношения к ситуации, человеку, его действиям осуществляется на основе гуманистических взглядов, формируемых в деятельности учителя.

Уяснение сущности способа морально-гуманистической ориентировки и обоснование того, каким образом при достижении цели воспитания осуществляется ее универсализация и разуниверсализация, становится отправной точкой для определения содержания и методов формирования гуманистических взглядов учащихся в деятельности учителя. Источником для определения содержания и методов экспериментальной работы являются данные констатирующего эксперимента. Теоретические положения о способе морально-гуманистической ориентировки определяют логику экспериментальной работы.

[1] Совместно с С.Е.Мишиной.

Раздел III. Психология обучения учителя как взрослого

3. 1. Социально-психологические особенности обучения взрослых

Замысел данной главы состоит в том, чтобы на основе социально-психологического анализа развития личности взрослого человека подойти к вопросу об особенностях учения учителя как взрослого, об их специфической личностной позиции в обучении, в значительной мере отличающейся от позиции ребенка или подростка.

Психологический подход к обучению взрослых

Образование взрослых как проблема научного исследования относится к числу многогранных комплексных проблем, включающих различные аспекты - социологический, психологический, педагогический. Таковы, например, вопросы социально-экономического стимулирования образования взрослых, совмещающих учебу с трудом, организации учебно-воспитательного процесса в школе взрослых, его содержания, форм и методов.

Какое место занимает психология в системе этих исследований? Психология обучения взрослых представляет собой относительно новую ветвь возрастной и педагогической психологии. Цель ее – изучение особенностей учебной деятельности взрослых. Психология обучения взрослых не отделена от общей, социальной, возрастной и педагогической психологии. Напротив, в основе решения специфических проблем обучения взрослых лежат общие закономерности построения учебной деятельности личности. В задачу этой отрасли психологического знания входит изучение того, каким образом эти общие закономерности преломляются в зависимости от специфических особенностей личности взрослого человека и характера его учебной деятельности.

Центральные проблемы психологии обучения взрослых следующие: проблема взрослого человека как субъекта учения, проблема личностных механизмов, определяющих психологические особенности учебной деятельности взрослых.

Научный анализ процесса учения взрослых и самого взрослого человека как субъекта учения осуществляется на разных, но соподчиненных между собой уровнях.

1. Личностный уровень. Личность есть социальное качество человека. Человек как сознательный и активный член общества характеризуется своим местом в системе общественных отношений, направленностью жизнедеятельности, системой многообразных отношений. Личностный подход к обучению взрослых предполагает исследование их учебной (и шире – познавательной) деятельности в общем контексте жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности.

2. Деятельностно-ролевой уровень. Это более конкретный уровень изучения взрослого человека как субъекта учения. На этом уровне предметом анализа выступает учебная деятельность личности как один из видов ее жизнедеятельности: раскрывается структура учебной деятельности взрослых – ее мотивы и цели, средства и способы, предметное содержание и организационные формы, результаты. Не следует, однако, забывать, что учебная деятельность определяется в конечном итоге общей жизненной позицией личности, которая «задает» и

отношение взрослого к обучению, и активность взрослого в процессе усвоения знания, и продуктивность учебной деятельности. С помощью учебной деятельности взрослый человек реализует свои жизненные планы, развивает творческий потенциал, необходимый для успешной организации своей жизнедеятельности, прежде всего трудовой. И лишь в той мере, в какой взрослый человек осознает значимость обучения для развития личности, он становится активным субъектом учения.

3. Процессуальный уровень. Имеется в виду исследование тех психических процессов и состояний, посредством которых реализуются учебно-познавательные цели. Таковы процессы восприятия учебного материала, его понимания и осмысления, запоминания и воспроизведения. Таковы мыслительные процессы анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, сравнения и обобщения. На этом уровне анализ направлен на выявление психологической основы построения учеником процесса решения различных задач – познавательных, мыслительных, мнемических и т.п. Психические процессы, с помощью которых реализуются цели учебной деятельности, в свою очередь осуществляются на основе определенных нейрофизиологических механизмов, формирующихся у человека по мере его возрастного развития и созревания.

Общая закономерность, определяющая соподчинение выделенных уровней, заключается в том, что вышележащие уровни являются ведущими по отношению к уровням нижележащим, но реализуют себя лишь с помощью этих последних (Схема 1).

		Социальные отношения			
Ведущая функция		Личность и ее жизнедеятельность		Реализующая функция	
	Человек как субъект учения	Учение как вид деятельности			
		Психические процессы			
		Нейрофизиологические механизмы			

Схема 1. Соподчинение уровней анализа процесса учения взрослых

Особое значение многоуровневый анализ имеет для решения вопроса о развитии личности в процессе обучения. Развитие это может характеризоваться качественным ростом конкретных знаний учащихся, т.е. формированием у человека познавательных структур, регулирующих процессы восприятия, запечатления,

переработки и использования информации в деятельности. Но развитие взрослых учащихся находит свое выражение и в более общем эффекте, а именно в овладении ими учебной деятельностью, в способности самостоятельно ее планировать, осуществлять и регулировать. В этом случае речь идет о развитии умственной самостоятельности личности, о формировании ее готовности к самообразованию. Наконец, наиболее важный эффект развития учащихся в процессе обучения – это развитие идейно-нравственной позиции личности, ее потребностей и интересов, взглядов и убеждений. Именно этот эффект обучения решающим образом сказывается на качестве и продуктивности общественно-трудовой деятельности взрослых. Это обстоятельство нам хотелось бы подчеркнуть особо.

Влияние обучения на деятельность взрослого человека проявляется не только в том, что взрослый ученик применяет на практике те или иные конкретные знания, полученные в школе (учить применять знания совершенно необходимо, однако нельзя сводить к этому проблему развития учащихся), но и в том, что у него развивается умственная самостоятельность. Главное же состоит в том, что обучение способствует формированию активной жизненной позиции личности: отношения к труду, стремления к познанию и общению.

Таковы те предварительные замечания, которые нам хотелось сделать, приступая к изучению психологических проблем обучения взрослых.

Социальный статус личности учителя и его позиция в обучении

Наиболее важной характеристикой того или иного этапа жизненного пути человека является его социальный статус, т.е. объективное положение в системе взаимоотношений с другими людьми, в обществе. Это объективное положение определяет и специфическую позицию личности по отношению к обучению на разных этапах жизни.

Как показала Л.И.Божович, для ребенка, впервые приходящего в школу, главным является его новое социальное положение. Начиная учиться, ребенок занимает новый социальный статус среди окружающих; он стремится утвердить себя в этом новом положении и со всей ответственностью начинает заниматься учебной деятельностью; авторитет школы, и в особенности учителя, для ребенка в этот период очень высок. В среднем возрасте стремление занять статус школьника оказывается уже удовлетворенным. На смену ему приходит стремление найти свое место как личности в коллективе сотоварищей, в различных группах сверстников. Все свои действия и поступки подросток начинает оценивать глазами референтной для него группы сверстников, мнением которых он дорожит иногда даже больше, чем мнением родителей, учителей и вообще взрослых. Желание утвердить себя в группе сверстников, само по себе положительное, нередко приводит к хорошо известному кризису подросткового возраста. Наконец, в старшем школьном возрасте у юношей развиваются потребность найти свое место в будущей трудовой жизни, стремление к самоопределению, что связано со все возрастающей устремленностью в будущее, с выбором профессии, с обдумыванием предстоящего жизненного пути. Л.И.Божович говорит о том, что все эти изменения потребностей связаны сначала с новой социальной позицией школьника, затем с позицией ребенка в коллективе сверстников и, наконец, с позицией будущего члена общества. По-видимому, продолжает Л.И.Божович, такой путь развития характерен не только для ребенка. Потребности взрослого человека также претерпевают изменения.

Социальный статус личности взрослого человека определяет и его отношение к обучению в разные периоды жизнедеятельности.

Когда взрослый человек включается в учебную деятельность, он принимает на себя социально-психологическую роль учащегося. По своему психологическому

смыслу эта роль для взрослого человека отнюдь не идентична той роли, которую принимает на себя школьник. Дело в том, что для взрослого человека учение не является основным видом деятельности. Учение для взрослого человека – вспомогательная деятельность, необходимая для успешного осуществления главной деятельности – трудовой. А это коренным образом меняет психологическое отношение взрослых к процессу обучения, в отличие от детей.

Чтобы разобраться в этом вопросе, необходимо более детально проанализировать только что названное соотношение между ведущей (общественно-трудовой) и вспомогательной (учебной) деятельностью взрослых.

Как уже говорилось, в своей основной деятельности взрослый человек является активным и самостоятельным субъектом. Эту свою личностную позицию начинающий взрослый переносит и на деятельность по усвоению знаний, т.е. на процесс учения. Учебная деятельность рассматривается взрослым как бы через призму его основной, практической деятельности. Потребность учиться, продолжить свое образование складывается у взрослых в процессе решения проблем, возникающих в их жизни, в общественной и производственной деятельности. Эти проблемы могут субъективно осознаваться не только как узкоутилитарные, но и как общественно значимые. Взрослый оценивает получаемое знание, соотнося его со своими практическими запросами. Личностной значимостью знаний определяется мотивированность познавательной деятельности взрослого, ее активность и целенаправленность.

В психологической науке достаточно хорошо известно положение о том, что мотивационно-ценностная сфера личности (потребности, установки, ценности) лежит в основе познавательной деятельности человека. Это положение относится к любым этапам обучения, но особую значимость оно приобретает именно по отношению к обучению взрослых. Объясняется это тем, что взрослый человек, как самостоятельный субъект деятельности, в том числе и образовательной, сам старается определить цели своего учения, выбрать его формы и методы, регулирует процесс своего учения и оценивает успешность своих достижений. Важно только не упускать из виду, что степень осознания потребности пополнять свои знания у разных людей неодинакова. Она имеет большой индивидуальный разброс.

Исследования показывают, что степень и глубина осознания потребности в знаниях зависят от того, насколько активную позицию занимает личность в той или иной сфере своей жизни (на производстве, в общественной жизни, в собственной семье и т.д.). Потребность в знаниях бывает узкоутилитарной и неустойчивой в том случае, когда взрослый человек связывает свою учебу с решением частных, ситуативных задач сегодняшнего дня. Но потребность в знаниях бывает достаточно устойчивой и широкой, когда взрослый человек связывает учебу с перспективами и планами всей своей жизни, стремится к духовному развитию своей личности, своего интеллекта, расширению научного и культурного кругозора.

Потребность в знаниях у взрослых вырастает из жизненных планов, из стремления к расширению своего общественно-политического кругозора, профессионального мастерства, к повышению культурного уровня. Как показали исследования, около четверти учащихся,ходящих в вечерние школы, связывают свою учебу с намерением поступить в вуз или техникум; 21% обосновывает свое решение получить общее среднее образование запросами производственного характера (необходимость дальнейшего профессионального продвижения, смена профессии и т. д.); до 10% говорят о стремлении расширить кругозор, разобраться в своей жизни, приобщиться к знаниям как к духовной ценности.

Показательно, что прагматические мотивы и планы характерны для более молодых учащихся, только еще вступающих в жизнь. С годами ценностный смысл образования для личности меняется и на первый план выдвигается потребность в

развитии своей культуры и миропонимания. Познавательные интересы взрослых людей концентрируются, во-первых, вокруг потребности в научном понимании многообразных явлений жизни, во-вторых, вокруг потребности в осмыслении собственного опыта, формирования своей позиции по отношению к происходящим событиям и, в-третьих, вокруг потребности использовать полученные знания в собственной практической деятельности, в деятельности коллектива своего предприятия, в общественной работе. Подобного рода запросы приобретают свою значимость в зависимости от уровня имеющегося образования взрослых, от их возрастных и профессиональных особенностей.

Потребности, которые возникают у взрослого человека, соотносятся с определенными условиями их реализации: уровнем образования, способностями и профессиональными интересами, наличием определенных форм и учреждений образования взрослых и т.д. В результате появляются более конкретные личностные установки в сфере образования, определяющие цели и направленность учебной деятельности. Такие установки могут быть самыми разнообразными: получить общее среднее образование (если оно не было получено в молодости), получить высшее образование, повысить свою профессиональную квалификацию, расширить свой общекультурный кругозор.

Однако, какими бы ни были конкретные установки и намерения, они знаменуют собой первый и наиболее важный этап вхождения взрослого человека в роль ученика – мотивируют его учебную деятельность, определяют ее активность и направленность, вызывают стремление к достижению поставленных целей.

В том случае, когда у молодого человека не сформированы в достаточной степени познавательные потребности и интересы, он, очевидно, не осознает личностного смысла учебы, а необходимость повышения общеобразовательного уровня не связывается им с жизненными планами.

Личностные факторы развития

Нельзя правильно понять ценность обучения для взрослого человека, если рассматривать это обучение вне общей системы отношений личности к труду, познанию и общению. Центральным, или, как говорят в психологии, интегративным, качеством личности является ее направленность. Это целостная система установок, ценностных ориентаций, интересов личности, ее жизненная позиция по отношению к труду, к другим людям, к обществу в целом. В направленности интегрируется все многообразие отношений личности, начиная от частных и ситуативных ее установок и кончая жизненными устремлениями, планами, идеалами.

Направленность личности – это ядро ее «Я», в котором выражается стремление человека к самореализации, к росту и развитию в той или иной сфере жизнедеятельности.

Стремление личности к самореализации в общественной и трудовой деятельности, в жизни вообще находит свое отражение и в структуре самосознания человека. Как показано в социальной психологии, представление человека о самом себе есть представление о своем «Я» по отношению к другим людям, особенно по отношению к референтным для него группам (группам, чьи нормы и ценности он разделяет). Представление личности о своем «Я» строится в виде некоторого «Я-образа». Он включает в себя: а) ретроспективное «Я», т.е. представление человека о себе в прошлом; б) актуальное «Я», т.е. представление о себе в настоящем; в) идеальное «Я», т.е. представление о себе в будущем, создание идеального образа, каким человеку хотелось бы быть.

Самооценка человека в настоящий период времени производится путем фиксации изменений (позитивных или негативных) по отношению к прошлому и сопоставления

себя с идеальной моделью. При этом между идеальной картиной, которую человек строит относительно себя, и актуальным его положением существует естественное расхождение. В норме такое расхождение имеется у каждого человека. Осознание его лежит в основе жизненных планов личности, которые предполагают движение человека к идеальной цели.

Движение человека от прошлого к настоящему, от настоящего к будущему – это параметр, по которому человек оценивает самого себя. Существует, однако, и другой параметр самооценки личности. Мы имеем в виду, что всякая самооценка включает и оценку себя с точки зрения других людей («Я» в глазах других). Самооценка зависит от того, как данную личность оценивают другие и как сама личность относится к этим оценкам. «Я» в глазах других есть представление человека о себе с точки зрения а) старших (родителей, учителей, руководителей и т. д.); б) сотоварищей, чье мнение человек разделяет; в) младших, о которых человек должен заботиться и которыми он должен руководить.

Все эти факторы одновременно определяют содержание, уровень и характер самосознания человека. Например, самооценка взрослого, выступающего в роли учащегося, является результатом сравнения уровня знаний, достигнутого в своей учебной деятельности, с прошлым уровнем знаний. Одновременно продвижение в обучении оценивается с точки зрения своих планов на будущее и продвижения других учащихся (Схема 2).

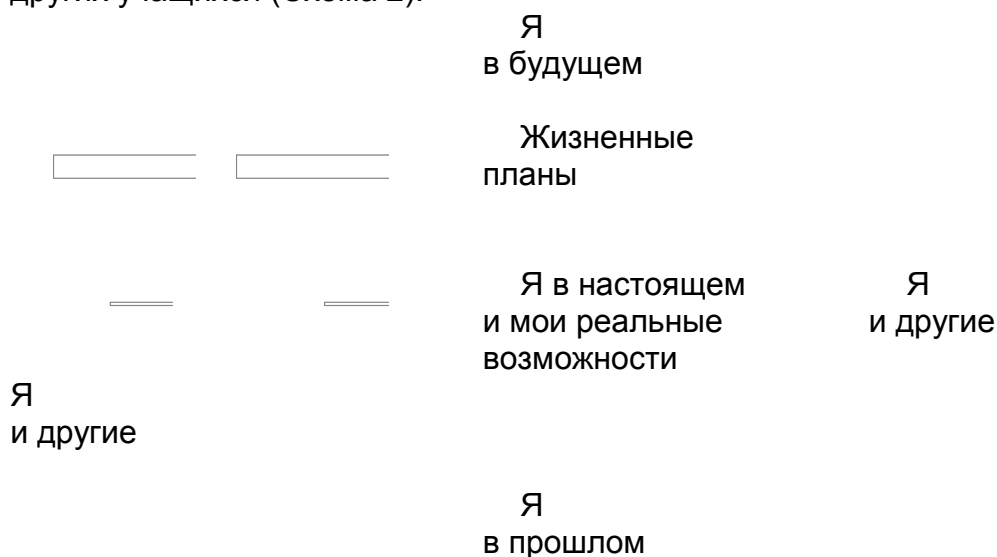


Схема 2. Психологические факторы, определяющие самооценку личности

Психологические исследования, посвященные особенностям формирования у человека образа «Я», позволяют выделить некоторые наиболее общие качества, составляющие содержание этого образа. К ним относятся интеллектуальность – неинтеллектуальность, инициативность – пассивность, эмоциональность – рассудочность, импульсивность – самообладание, выносливость – утомляемость, привлекательность – непривлекательность, тревожность – уверенность.

Названные качества представляют собой своеобразные шкалы, по которым человек оценивает самого себя и других людей.

В исследовании, проведенном под руководством В.А.Ядова, разнообразные качества личности, по которым человек оценивает себя, были объединены в три большие группы.

А. Творческая самостоятельность: инициативность, творческий подход к делу, интеллектуальные способности, опыт и знания.

Б. Самоорганизация: настойчивость, работоспособность, организованность,

ответственность.

В. Исполнительность: добросовестность, усидчивость, дисциплинированность, тщательность, аккуратность, старательность.

В зависимости от степени (по мнению индивида) развития названных качеств у человека создается представление о себе как о личности. При этом принимается во внимание вся история жизненного пути человека, а также межличностные отношения: в семье, на работе, с друзьями и т. д. Очевидно, что, чем выше оценивается роль образования в этих группах (семьей, друзьями, трудовым коллективом и т. д.), тем скорее человек будет включать в свои жизненные планы образование. Немалые возможности для формирования мотивации учения имеет и сам процесс образования. Главное в этой работе – постоянно создавать условия для того, чтобы повысить самооценку взрослого ученика, вселить уверенность в реальность и посильность учебных достижений. Особенно большое значение для решения этой проблемы имеет индивидуальный подход к учащимся, понимание внутреннего мира каждого ученика, оказание ему дифференцированной помощи. Важно так строить процесс учебы, чтобы взрослый человек мог проявлять себя в нем как самостоятельная личность, овладевать все более сложными приемами учебной работы и – главное – постоянно чувствовать свое продвижение.

Обучение и творческий потенциал личности

Вернемся к вопросу о ценности обучения для взрослого человека.

Характер трудовой деятельности в условиях современного научно-технического прогресса с необходимостью требует высокого творческого потенциала личности – физического, интеллектуального, нравственного. Творческий потенциал личности – это развитое чувство нового, открытость человека ко всему новому; это система знаний, убеждений, на основе которых строится и регулируется деятельность человека; это высокая степень развития мышления, его гибкость, нестереотипность и оригинальность, способность быстро менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности.

Развитие творческого потенциала личности как раз и определяет ценность обучения для взрослого человека. Учебно-познавательная деятельность взрослого человека есть по существу средство сохранения и развития творческого потенциала личности, позволяющее не только адаптироваться к динамически меняющимся условиям деятельности, но и вносить свой вклад в созидание нового.

На это обстоятельство хотелось бы обратить особое внимание. Дело в том, что научно-технический прогресс, определяющий новые требования к творческому характеру труда человека, осуществляется только благодаря человеку. Именно человек, обладающий высоким творческим потенциалом, – решающее условие научно-технического прогресса. Это касается не только творчества в науке, технике или культуре, но и массового творчества в самых разных областях практической деятельности.

Взрослые учащиеся обладают определенным жизненным и производственным опытом, у них достаточно развито практическое мышление (практический интеллект). Систематическое обучение, направленное на усвоение научно-теоретических знаний, призвано расширить и углубить практический опыт взрослого человека, поднять этот опыт на уровень теоретических обобщений. Специфика практического мышления определяется содержанием и характером тех задач, которые решает человек в своей практической деятельности. Речь идет прежде всего о различного рода конструктивно-технических задачах, с которыми имеют дело взрослые, включенные в непосредственный производительный труд. Речь идет также о задачах, содержанием которых являются различного рода отношения между

людьми. Таковы, например, административные, организационные, воспитательные задачи. Если решение конструктивно-технических задач предполагает хорошо развитый «технический интеллект», то решение задач второго типа требует развития «социального интеллекта». В процессе решения этих практических задач у взрослого человека вырабатываются разнообразные представления и понятия, накапливается жизненный и производственный опыт.

Однако представления и понятия, сформированные на основе индивидуального практического опыта, внутренне противоречивы. С одной стороны, они непосредственно связаны с деятельностью, отражают все богатство конкретного, прямо используются для решения конкретных практических задач. С другой стороны, эти понятия, являясь результатом чисто эмпирических обобщений, имеют ограниченный характер, поскольку привязаны к конкретным практическим ситуациям. В рамках этих ситуаций житейские понятия, лежащие в основе так называемого здравого смысла, оказываются вполне действенными и эффективными, однако в ситуациях новых они часто становятся ошибочными или просто неприменимыми.

Значит ли это, что практический опыт индивида не играет никакой роли в развитии его интеллекта? Нет, не значит. Опора на жизненный и производственный опыт взрослых учащихся уже давно осознана теорией обучения взрослых в качестве одного из важнейших принципов обучения. Важно только не приравниваться к этому опыту, а раздвигать его границы, связывая с теоретическими знаниями. В этом случае учащиеся глубже осознают значимость теории (поскольку она опирается на практические представления, значимость которых для учащихся очевидна). Одновременно учащиеся начинают пересматривать, обновлять, обогащать свой индивидуальный опыт в свете усваиваемых теоретических знаний. Как показывают исследования, усвоение теоретических знаний взрослыми учащимися имеет своим эффектом, во-первых, обобщение и систематизацию практических знаний, а во-вторых, развитие гибкости мышления. По-видимому, сам процесс учебной деятельности требует от взрослых учащихся овладения способами формирования все новых и новых понятий, развивает у них умение систематизировать знания, соотносить частное и общее, выделять ведущие закономерности, объяснять явления с научных позиций. В результате у учащихся формируется новый подход к анализу явлений, более широкий взгляд на окружающую действительность, основанный на научных понятиях.

Таким образом, основной эффект развития взрослых в процессе обучения заключается в том, что усваиваемые знания позволяют взрослому человеку на разных этапах его жизненного пути обогащать свою концепцию жизни, свое видение окружающего мира. Такое развитие следует, очевидно, назвать развитием концептуальным (в отличие от функционального), поскольку оно находит свое выражение в расширении представлений и понятий об окружающей действительности, в углублении ценностей и идеалов личности, в совершенствовании его методов практической деятельности. Стремление к такому концептуальному развитию определяет смысл и значимость обучения для взрослого человека.

Разумеется, степень осознания каждой конкретной личностью ценности обучения для развития своего творческого потенциала бывает неодинаковой. Поэтому основная задача – донести до взрослых учащихся ценность образования, показать, что повышение общеобразовательного уровня непосредственно влияет на перспективы производственной деятельности человека, является необходимой базой для лучшего освоения специальности, повышения квалификации, творческого мастерства.

Вряд ли нужно доказывать, что для формирования положительного отношения к

обучению учитель должен изучить личность каждого ученика, выявить его исходное отношение к обучению, его субъективную готовность к учебной деятельности.

Возникает вопрос: по каким критериям необходимо анализировать общее отношение личности к обучению в школе?

Как показывает изложенный выше материал, таких критериев несколько.

Во-первых, это история индивидуальной жизни человека: предшествующий опыт учебы у данного индивида, отношение к обучению ранее, наличие (отсутствие) отрицательного учебного опыта.

Во-вторых, среда, в которой человек живет в настоящее время: семья ученика, круг его общения и т. д.

В-третьих, образ «Я», в частности «Я» – идеал, каким человек хотел бы видеть себя, а также людей, которых он считает образцами для себя, сформированность жизненных планов и т.д.

В-четвертых, самооценка наличных возможностей: оценка своих способностей к обучению, наличие (отсутствие) скрытой неуверенности в своих силах, способность преодолевать трудности и т.д.

Представление о личности ученика, о его готовности к обучению можно составить только в результате систематической работы с ним, ибо отношение человека к обучению проявляется в тех многообразных практических ситуациях, которые возникают в ходе его учебной деятельности.

Повторим в заключение: процесс учения выступает для взрослого человека как деятельность, вспомогательная по отношению к его основной – трудовой – деятельности. Поэтому главная задача учителя, работающего со взрослыми, заключается в том, чтобы на каждом этапе обучения раскрывать смысл учебной деятельности для духовного и профессионального развития личности. При этом учитель должен, с одной стороны, опираться на жизненный и производственный опыт своих учащихся, на их самостоятельность, а с другой – раздвигать границы этого опыта, формировать у учеников те внутренние основания (знания, убеждения, методы учебной деятельности), которые бы позволяли взрослому человеку все более эффективно регулировать процесс своего учения. Лишь по мере развития творческого потенциала личности взрослый человек будет все полнее осознавать ценность образования и самообразования для себя лично.

3.2. Учение как деятельность

Исходный тезис, положенный в основу данной работы, состоит в том, что развитие личности взрослого ученика – его интеллекта, чувства и воли – осуществляется лишь в активной деятельности. Принцип деятельности, разрабатываемый в психологии, гласит, что человеческая психика не только проявляется, но и формируется в деятельности, социальной по своей природе, и что вне деятельности она развиваться не может. В форме нейтрально-пассивного восприятия нельзя сформировать ни прочных знаний, ни глубоких убеждений, ни гибких умений. Необходимо, следовательно, с самого начала разобраться в вопросе о том, какова общая структура учебной деятельности личности.

Структура учебной деятельности

«Деятельность – специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. В отличие от действий животного, деятельность человека предполагает определенное противопоставление субъекта и объекта деятельности: человек противопоставляет себе объект деятельности как материал, который сопротивляется воздействию на него человека и должен получить новую форму и

свойства, превратиться из материала в продукт деятельности. Всякая деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс деятельности, и, следовательно, неотъемлемой характеристикой деятельности является ее осознанность».

Специфика учебной деятельности человека, в отличие, например, от деятельности практической, определяется ее целями и средствами. Цель учения, т.е. ожидаемый его продукт, заключается не в изменении некоторого материального предмета, а в изменении и развитии самого человека, усваивающего знания. В учебной деятельности человек решает как познавательные задачи (учебно-познавательная деятельность), так и задачи тренировочного характера, смысл которых – в формировании у учащихся умений и навыков. Главная задача учителя – поставить ученика в позицию субъекта учебной деятельности, организовать ее таким образом, чтобы ученик все более активно и самостоятельно овладевал научными фактами и законами, вырабатывал убеждения, совершенствовал умения и навыки.

Но что это значит: поставить ученика в позицию субъекта учебной деятельности?

Существуют два типа отношений, характеризующих человека как субъекта учебной деятельности:

а) отношение «субъект – объект», т.е. отношение ученика к изучаемому объекту;

б) отношение «субъект – субъект», т.е. отношение ученика к другим людям, совместно с которыми осуществляется учебная деятельность.

Отношение ученика к изучаемому объекту образует предметное содержание его деятельности. Предметное содержание определяется:

1) целями учебной деятельности (развитие логико-понятийной, эмоционально-ценностной, практически-действенной сфер личности);

2) предметом изучения (историческое событие, физическая закономерность, математическое правило и т.д.);

3) средствами и способами достижения поставленных целей.

Ниже мы будем подробно анализировать названные компоненты предметного содержания учебной деятельности.

Обратимся, однако, к другой стороне учебной деятельности, которую составляют отношения ученика к другим людям, совместно с которыми он осуществляет свою деятельность, а именно – к учителю, к другим учащимся.

Все эти виды «субъект-субъектных» отношений образуют различные формы учебной деятельности учащихся. Заметим, что речь идет в данном случае не об организационных формах занятий, которые изучает дидактика (урок, консультация, зачет), а о психологической форме взаимодействия ученика с другими людьми – индивидуальной, групповой, фронтальной.

До недавнего времени в психологии уделялось крайне недостаточное внимание «субъект-субъектным» отношениям в деятельности человека. Изучение деятельности, как отмечает Б.Ф.Ломов, было в основном направлено на раскрытие отношения субъекта к объекту. Такой подход, конечно, вполне правомерен, но недостаточен. Нельзя построить полноценное представление о человеческой деятельности, не раскрывая отношения субъекта к другим людям, отношение, лежащее в основе взаимодействия, общения, коммуникации между людьми.

Это замечание правомерно и для педагогической психологии. Учение по своей психологической природе представляет собой процесс совместной деятельности учителя и учащихся. Однако исследование этой деятельности как коллективной стало интенсивно проводиться в педагогической психологии и дидактике лишь в последние годы. Парадоксально, но факт: взрослый человек в своей жизни – в трудовом коллективе, в семье, в общении с товарищами – выступает как активный субъект коллективных взаимоотношений, где есть творческая взаимопомощь, сотрудничество, обмен мнениями, а в психологии он рассматривался как

изолированный индивид. Вот почему анализ общей структуры учебной деятельности должен включать не только предметное ее содержание, но и взаимодействие ученика с учителем и с другими учащимися в процессе решения различного рода учебных проблем и задач.

«Субъект-объектные» и «субъект-субъектные» отношения образуют в своей совокупности целостную структуру совместной деятельности учащихся. (Схема 3. Структура совместной деятельности).

Данная схема отражает тот кардинальный для понимания деятельности факт, что межличностное взаимодействие (общение, коммуникация) является необходимым условием осуществления предметной деятельности, в том числе и учебной. Однако такое общение, такое взаимодействие строится не само по себе, а лишь по отношению к некоторому объекту. Беспредметного общения не существует, как не существует деятельности человека вне его отношения к другим людям.

Система названных отношений, складывающаяся в определенный момент времени, образует то, что принято называть ситуацией учебной деятельности. Ситуацию эту характеризуют:

- 1) отношение учащихся к целям и содержанию обучения;
- 2) отношения учащихся к учителю и между собой;
- 3) условия, в которых осуществляется деятельность, а именно субъективные возможности учащихся (и учителя) и объективные условия организации обучения.

В том случае, когда все эти компоненты согласованы между собой, мы будем иметь нормальную ситуацию учебной деятельности. Если достижение целей обучения по тем или иным причинам осложняется (например, за счет трудности учебного материала), то возникает так называемая трудная ситуация. Наконец, в том случае, когда в системе межличностных отношений возникают противоречивые тенденции, могут появиться и конфликтные ситуации. Ситуации, возникающие в ходе учебной деятельности, классифицируются и по иным основаниям: так, они могут быть типичными или нетипичными, эпизодическими или долговременными.

Перейдем, однако, к более детальной характеристике отдельных компонентов целостной структуры учебной деятельности.

Цели обучения

В основе многообразия целей обучения лежит определенный идеал воспитания, идеал разносторонне развитой личности, активного субъекта общественной и трудовой жизни. Исходя из идеала воспитания, строится и система целей образования.

1. Высший уровень в системе целей занимают исходные социальные цели образования, которые формулируются обществом на определенном историческом этапе его развития.

2. Исходные цели образования конкретизируются в зависимости от этапа и формы образования – таковы, например, цели образования в начальной или средней школе, в лицее, колледже, вузе. В отличие от исходных целей образования, которые определяют общую его стратегию и потому являются относительно обобщенными и устойчивыми, поэтапные цели более динамичны – они могут уточняться, корректироваться, обновляться в зависимости от конкретных условий функционирования данного типа учебного заведения в период времени.

3. Цели, которые ставятся на определенном этапе образования, в свою очередь находят конкретизацию в виде некоторых конструктивных целей, которые разрабатываются в зависимости от особенностей содержания образования, изучаемого на том или ином этапе подготовки учащихся к жизни. Такие конструктивные цели определяются педагогикой, дидактикой, методикой

преподавания той или иной научной дисциплины. В процессе обучения каждый учитель решает задачу развития учащихся; но решает он эту задачу прежде всего средствами своего учебного предмета, причем каждый предмет вносит свой особый вклад в решение этой стратегической задачи. В конструктивных педагогических целях, которые представлены в учебных программах, отражена специфика данного учебного предмета и раскрыты возможности его содержания для развития ученика. Например, в задачи обучения химии входит усвоение учащимися основ науки — важнейших понятий, химических законов и теорий, обобщений мировоззренческого характера; политехническая подготовка предполагает ознакомление учащихся с научными основами химического производства, с главными направлениями химизации народного хозяйства страны, с особенностями труда в химическом производстве; развитие умения наблюдать и объяснять химические явления, протекающие в природе, лаборатории, производстве и повседневной жизни; умение пользоваться логическими приемами мышления, доказательно излагать изучаемый материал, самостоятельно приобретать и применять знания; формирование умения обращаться с веществами и выполнять несложные химические опыты; воспитание учащихся в духе коммунистической нравственности, активного и бережного подхода к природе.

4. Цели, которые ставятся учителем в процессе реализации программы учебно-воспитательной работы в конкретных условиях данной школы, можно назвать оперативными. Оперативные цели наиболее изменчивы и динамичны, так как строятся применительно к тем педагогическим ситуациям, с которыми имеет дело учитель. Таковы, например, специфические цели, возникающие в условиях очной или заочной формы обучения, цели групповой или индивидуальной консультации, цели вводного или обобщающего повторения, цели зачета или экзамена.

От правильной постановки конкретных целей обучения во многом зависит и выбор адекватных способов деятельности учителя. Поэтому не удивительно, что в настоящее время проблема целеполагания привлекает все более пристальное внимание социологов, психологов, педагогов, методистов. Проблема эта очень остро стоит и в практической деятельности учителя. Постараемся поэтому более подробно рассмотреть вопрос о целеполагании с его психологической стороны.

Психологическая характеристика целей обучения

С психологической точки зрения, цель деятельности — это осознанное предвосхищение человеком будущих ее результатов. Как мы уже выяснили, результатом учебной деятельности, ее продуктом является изменение и развитие личности ученика. Возникает вопрос: по каким психологическим параметрам следует характеризовать это развитие как эффект учебно-познавательной деятельности?

Мы будем исходить из общего положения о том, что при организации учебно-познавательной деятельности учащихся учитель как бы воссоздает опыт познавательной деятельности, накопленный человечеством, опыт, кристаллизирующийся в виде знания о мире в широком значении этого слова.

Хотелось бы особо подчеркнуть, что познавательное развитие человека нельзя понимать лишь с чисто рационалистической точки зрения. Оно представляет собой единство знаний, убеждений и практических действий человека.

Постараемся раскрыть это положение.

В психологии познавательная деятельность рассматривается в единстве ее мотивационно-ценностных, понятийно-логических и операционно-действенных компонентов. При этом познавательные структуры выступают как бы в двух «лицах». С одной стороны, они являются результатом активного отражения человеком объективной действительности, с другой — основой для регуляции деятельности.

Остановимся на регуляторной (практической) функции познавательных структур, сформированных у человека.

Чтобы действовать эффективно, человек должен обладать некоторой регуляторной основой деятельности.

Во-первых, он должен обладать информацией о свойствах и отношениях объекта, на который направлены его практические действия. Знание свойств и отношений реального объекта позволяет человеку распознавать данный объект (например, некоторое химическое вещество), воссоздавать или конструировать его (например, некоторое техническое устройство), а также раскрывать все более глубокие законы, лежащие в основе многообразных явлений действительности, и тем самым объяснять и предсказывать их.

Во-вторых, эффективность практической деятельности зависит от того, в какой мере человек осознает ценность того объекта, с которым он имеет дело. Всякое ценностное отношение личности к объектам окружающего мира основано на знании, однако не сводится к ним. Оценка объекта производится человеком с точки зрения социальных целей и идеалов, личностных нравственных убеждений, интересов и предпочтений, ценностных ориентаций и норм поведения.

В-третьих, эффективность практической деятельности человека определяется тем, в какой степени он владеет способами действия с данным объектом. Эти способы, конечно, определяются содержанием самого объекта, его свойствами и отношениями. Способы действия также основаны на знаниях, но сами они – нечто большее, чем знание. Способы представляют собой знание в действии, некоторые операционные структуры, направленные на решение практических задач. В результате освоения способов действия у человека формируются умения и навыки.

Таким образом, регуляция практической деятельности предполагает: понимание человеком свойств и отношений, присущих реальным объектам (понятийное отношение человека к объекту); оценку этого объекта с точки зрения потребностей и целей общества и человека (ценностное отношение человека к объекту); овладение способами действия с этим объектом (операциональное отношение человека к объекту). Формирование и развитие названных отношений как раз и выступает в качестве целей-эффектов учебно-познавательной деятельности личности.

Как отмечал С.Л.Рубинштейн, учебная деятельность является вторичной по отношению к основной – практической – деятельности. Те познавательные структуры, которые в практической деятельности являются средством ее регуляции, в обучении выступают в качестве цели, в качестве того продукта, который планируется получить в процессе изучения определенного содержания учебного материала. Так, любое знание в практической деятельности человека является средством регуляции процессов выработки и принятия решений. Однако в деятельности познавательной, в том числе и в учебной, знание выступает в качестве некоторой познавательной цели, в качестве того продукта, который должен быть получен при изучении того или иного объекта окружающего мира.

Содержание учебного материала учитель передает учащимся в виде научных представлений и понятий, общественных ценностей и идеалов, разнообразных методов и способов решения задач. Для ученика данное содержание есть особый теоретический познавательный объект. Ученик, как мы установили, должен понять содержание данного учебного материала, оценить его, он должен использовать полученные знания в качестве средства решения практических или теоретических задач (табл. 1).

Таблица 1. Основные типы аффектов, возникающих в процессе учебной деятельности

Отноше ние	Функциональная направленность содержания,
---------------	--

ученика к
изучаемом
у
содержани
ю

формирова ние понятий	формирова ние ценностей	формирова ние способов действия
-----------------------------	-------------------------------	--

Пониман ие	Понимание информации о свойствах объекта	Понимание ценностных отношений	Понимание способов действия
---------------	---	--------------------------------------	-----------------------------------

Оценка	Оценка значимости информации об объекте	Оценка ценностей (ооценка)	Оценка значимости способов действия
--------	--	----------------------------------	--

Опериро вание: репродуктивн ное продуктивн ое	Воспроизве дение знаний	Воспроизве дение оценок	Воспроизве дение способов
--	----------------------------	----------------------------	---------------------------------

Поиск новых знаний	Поиск новых ценностей	Поиск новых способов
-----------------------	-----------------------------	----------------------------

Анализ названных эффектов учебно-познавательной деятельности позволяет ответить на вопрос о качестве усвоения учащимися знаний. Первичная ориентировка ученика в содержании учебного материала характеризуется, как известно, познанием этого материала на уровне общего ознакомления с ним, а также на уровне более углубленного его понимания. Речь идет о понимании предметных свойств изучаемого объекта, его ценности, способов действия с ними. Однако само по себе понимание еще не свидетельствует о действительном овладении материалом. Более высокий уровень усвоения характеризуется, очевидно, не только пониманием содержания учебного материала, но и выработкой ценностного отношения к нему, внутренним освоением знания в качестве убеждения личности. Еще более высокий уровень усвоения проявляется во все более свободном оперировании полученными знаниями. В схематической форме эти уровни можно было бы обозначить следующим образом: понимание; понимание + оценка значимости; понимание - оценка значимости + оперирование.

Все это означает, что при организации учебной деятельности учащихся учитель должен обеспечить условия, которые бы позволили ученику не только познакомиться с содержанием учебного материала, но и осознать его ценность, а главное включить полученные знания в систему активных действий. Для того, чтобы достичь названных эффектов, ученик должен овладеть системой «вторичных»

средств и способов, а именно – способов учебно-познавательной работы: способов смыслового анализа содержания учебных текстов, способов его запоминания и мысленной переработки, способов поиска новой информации и использования ее для решения задач.

Процесс достижения целей

Процесс достижения целей учения есть не что иное, как решение учащимися различного рода учебных проблем и задач.

Что представляет собой учебная задача?

Когда говорят о содержании обучения, то обычно имеют в виду тот объект, который подлежит изучению, например, некоторое физическое тело или химическое вещество. Необходимо однако различать объект, подлежащий изучению, и психологическое отношение ученика к данному объекту. Такое отношение и лежит в основе того, что называют ситуацией учебной задачи — познать еще не познанный объект, определить его ценность, овладеть способами «работы» с этим объектом.

Вообще говоря, любой вид познавательной деятельности всегда связан с решением проблем и задач определенного предметного содержания. Однако учебная задача существенно отличается от тех реальных задач, которые решаются в науке и практике. При решении любой задачи имеет место двоякий результат: внешне этот результат выражается в нахождении конкретного (материального) решения, внутренне – в развитии знаний и умений субъекта. Вот этот второй результат становится главным в обучении, выступает в качестве цели педагогического воздействия.

Таким образом, учебная задача – это основная единица (клеточка) в структуре учебной деятельности учащихся, точнее, единица предметного содержания этой деятельности.

В процессе обучения учащиеся имеют дело с задачами, специально отобранными и дидактически обработанными в целях формирования знаний. Смысл решения учебных задач состоит не в том, чтобы открыть что-то неизвестное для теории и практики, а в том, чтобы сформировать у учащихся определенную систему знаний, отношений и практических умений. Решая учебные задачи, учащиеся включаются в самостоятельную познавательную деятельность – они познают ранее неизвестные для них свойства изучаемого объекта, раскрывают причинно-следственные связи, знание которых позволяет более глубоко ориентироваться в явлениях действительности, овладевают все новыми и новыми методами изучения фактов, закономерностей, теорий.

Решение учебных задач осуществляется в самых разных формах организации деятельности учащихся. Когда учитель строит занятие в форме лекции, то сама эта лекция выступает как процесс решения определенной учебно-познавательной проблемы. Когда учитель организует дискуссию в классе, то он также решает с учащимися некоторую проблему. Когда учитель организует самостоятельную работу учащихся, то он также предлагает им определенные учебные задания.

В своей совокупности учебные задачи образуют определенную логическую систему, которая определяется содержанием изучаемого предмета, точнее, ведущими проблемами и идеями того или иного учебного предмета¹. В систему учебных задач входят более общие задачи, которые решаются при изучении определенного раздела учебного материала, и частные задачи, которые решаются при изучении отдельных тем.

Какова бы ни была учебная задача по своему содержанию и характеру, процесс ее решения необходимо включает в себя такие этапы, как постановка самой задачи, поиск ее решения, анализ и оценка полученного результата. Поэтому учитель,

организуя деятельность учащихся по решению задач, должен обеспечить такие условия, которые позволяли бы учащимся:

- 1) внутренне принимать учебные задачи как значимые и посильные и тем самым активно включаться в процесс их решения;
- 2) правильно строить поиск решения;
- 3) адекватно оценивать успешность своей деятельности.

Учитель – ученик

Процесс обучения есть процесс взаимодействия между учителем и учащимися при руководящей роли учителя. Поэтому наиболее общей задачей учителя является управление деятельностью учащихся. Педагогическое управление – особый род управления. Управлять деятельностью учащихся – это не значит подменять или тем более подавлять активность учащихся. Напротив, основная устремленность учителя, его «сверхзадача» – в том, чтобы организовать активную деятельность самих учащихся, направленную на решение тех или иных учебных задач. Именно деятельность учащихся выступает в качестве предмета управления со стороны учителя. (Схема 3. Деятельность учащихся как объект управления учителем).

Своеобразие деятельности учителя, который управляет «другой» деятельностью, а именно деятельностью учащихся, состоит в том, что он не просто ставит перед собой цели, но стремится к тому, чтобы эти цели были приняты учащимися. Учитель не просто пользуется способами достижения этих целей, но и работает над тем, чтобы эти способы были освоены учащимися. Учитель не просто оценивает результаты деятельности учащихся, но и формирует у них способность к самооценке. Имея в виду, что достижение целей обучения может осуществляться только через организацию активной деятельности учащихся, учитель строит свое управление не как прямое воздействие, а как создание в обучении таких условий, которые способствуют осуществлению «все более целенаправленной, активной и самостоятельной деятельности учащихся». Учитель не может «за ученика» усвоить то или иное понятие, но он должен организовать деятельность ученика по усвоению этого понятия. Учитель не может «за ученика» запомнить некоторое правило, но он должен создать такие условия, когда ученик сам его запоминает. Словом, роль учителя заключается в том, чтобы поставить ученика в активную позицию человека, усваивающего знания. В этом – своеобразие и в то же время сложность творческой деятельности учителя.

Какие же функции выполняет учитель, создавая условия, необходимые ученику для внутреннего включения в процесс решения различного рода учебных задач?

Мотивация. Первым и наиболее важным условием, определяющим внутреннюю активность личности в процессе обучения, является принятие учеником целей и задач обучения как лично для него значимых. Мотивация – это и есть соотнесение целей обучения с потребностями, запросами, интересами личности, а также и осознание возможностей их достижения. Мотивация учения находит выражение как в общем отношении ученика к обучению, так и в его активности в процессе усвоения знаний.

Регуляция. Если ученик принял учебные цели и задачи, учителю необходимо направлять и регулировать процесс учебной деятельности ученика по решению различного рода учебных задач. Поскольку учебная деятельность характеризуется своим предметным содержанием и своей формой, то регуляция этой деятельности имеет два аспекта:

- а) информационный – передача учащимся знаний о свойствах изучаемых объектов, об их ценности, о способах действия с объектами;
- б) организационный – включение ученика в ту или иную форму учебной деятельности (индивидуальную, групповую или фронтальную).

Контроль и оценка. Управление деятельностью учащихся требует также

систематического контроля и оценки ее результатов. Речь идет, с одной стороны, о пооперационном контроле, который осуществляется в ходе решения учебной задачи, а с другой – об итоговой оценке результатов, полученных учащимися, об анализе их достижений и ошибок, о выборе направления дальнейшей работы.

Названные функции – мотивация, регуляция, контроль – наиболее общие, инвариантные функции управленческой деятельности учителя, отражающие ее специфику.

Руководство деятельностью учащихся учитель осуществляет в условиях конкретной ситуации. По существу он решает некоторую педагогическую задачу, которая, как и всякая задача, включает в себя анализ сложившейся ситуации, проектирование деятельности учащихся, реализацию своего плана с последующим анализом и оценкой результатов (Схема 4). На разных этапах решения педагогической задачи названные выше функции приобретают специфическое содержание.

Постановка задачи

Анализ сложившейся ситуации. На этом этапе учитель оценивает исходное состояние знаний учащихся, их отношение к обучению, их интересы, их готовность к усвоению нового содержания, а также объективные условия обучения (наличие дидактических и технических средств и т.д.). По существу учитель производит диагностику тех «субъект-объектных» и «субъект-субъектных» отношений, которые сложились в конкретных условиях данной ситуации. Однако диагностика эта осуществляется не вообще, а с точки зрения общих функций учителя. Каковы мотивы и интересы учащихся? Могут ли учащиеся решить запланированные учебные задачи? Готовы ли они к совместной деятельности? В какой мере они способны к самоконтролю? Лишь выяснив все эти вопросы, учитель может адекватно поставить конкретные цели и сформулировать задачи предстоящего занятия. Правильный диагноз исходной ситуации (а следовательно, и прогноз предстоящей деятельности ученика) основан на способности учителя понимать личность ученика. Учитель должен быть в состоянии увидеть «внутреннюю картину мира», которую создает ученик. Учитель должен не только иметь собственные представления об изучаемом объекте, но и знать, какими представлениями об этом объекте обладает ученик. Учитель должен быть способным стать на точку зрения ученика, предвидеть возможные трудности в его деятельности, понять, как ученик воспринимает определенную ситуацию, объяснить, почему ученик действует так, а не иначе.

Проектирование учебной деятельности учащихся. Учитель разрабатывает предметное содержание и формы деятельности учащихся опять-таки с точки зрения тех функций, которые входят в структуру его управления деятельностью учащихся. Отбирая и конструируя учебные задачи, учитель должен предусмотреть, чтобы они были значимыми и посильными для учащихся. Учитель должен продумать, как дифференцировать учебную работу учащихся в зависимости от уровня их подготовки, а также наметить содержание и формы помощи учащимся. Учитель должен определить, каким образом организовать совместную деятельность учащихся, учитывая, в частности, их взаимоотношения в группе. Учитель должен также разработать контрольные задания (вопросы, задачи и т. д.), чтобы оценить результаты учебной деятельности.

Непосредственная реализация управленческих функций. Прямо или косвенно учитель мотивирует деятельность учащихся, раскрывая теоретическую и практическую значимость изучаемого материала, опираясь на познавательные интересы учащихся, формируя у них чувство успеха, радости открытия. Учитель не

только ставит перед учащимися учебные задачи, но и регулирует процесс их решения, организуя их деятельность, передавая им информацию как основу для построения решения, контролируя сам процесс их деятельности (Насколько учащиеся внимательны, понимают ли они то, что излагает учитель, и т.д.). Заметим, что основным условием осуществления названных функций является контакт и взаимопонимание учителя и учащихся.

Итоговый анализ результатов учебной работы. Учитель, как уже говорилось, оценивает деятельность учащихся и намечает пути их дальнейшей работы. Оценка эта должна прежде всего мотивировать дальнейшую деятельность ученика, вселять в него чувство уверенности в свои силы и возможности, даже несмотря на временные неудачи. Оценка эта должна также вносить свой вклад в регуляцию действий ученика, раскрывать перед ним причины успехов и неудач его действий (так называемая обучающая функция оценки). Наконец, итоговая оценка должна выполнять и собственно контрольную функцию. Итоговый анализ и оценка имеют значение не только для учащихся, но и для учителя, поскольку позволяют ему все более глубоко осуществлять диагностику знаний и умений, отношений и интересов своих учащихся.

В дальнейшем при освещении способов мотивации, регуляции и контроля эти вопросы будут изложены детально. Здесь же в целях систематизации различных отношений, складывающихся в системе «учитель – ученик», ограничимся сводной таблицей (Табл. 2).

Таблица 2. Способы реализации управляющих функций учителя на разных этапах решения педагогической задачи

Мотивация	Регуляция (информационный и организационный аспекты)	Контроль
-----------	---	----------

I. Исходный анализ и оценка ситуации

Диагностика отношения ученика к обучению, его мотивов и интересов	Диагностика знаний и умений учащихся, степени их самостоятельности, характера взаимоотношений учащихся в группе	Диагностика способностей учащихся к самоконтролю, адекватности их самооценок
---	---	--

II. Проектирование учебной деятельности

Отбор учебного материала с точки зрения его значимости и посильности для учащихся. Определение способов	Разработка логической структуры, форм и методов передачи информации учащимся с целью ее усвоения.	Разработка контрольных заданий, средств и форм контроля
---	---	---

повышения интереса учащихся к учебной деятельности	Определение форм помощи учащимся, дифференциация учебных задач. Планирование форм учебной деятельности, оптимальных с точки зрения содержания учебного материала интересов и возможностей учащихся	
--	--	--

III. Реализация проекта учебной деятельности

Раскрытие значимости целей и задач обучения для учащихся. Создание ситуаций, способствующих возникновению познавательного интереса и мотивации достижения цели личности	Коммуникация как передача учащимся информации. Контакт и взаимопонимание между учителем и учащимися. Организация индивидуальной и совместной деятельности учащихся	Текущий контроль, оценка и коррекция действий
---	--	---

IV. Итоговый анализ и оценка ситуации

Поддержка чувства уверенности в собственные силы у ученика в процессе оценки результатов его деятельности	Анализ причин успехов и неудач, определение путей дальнейшей работы	Констатация достигнутого уровня усвоения
---	---	--

В заключение обратим внимание еще на один вопрос. Целенаправленные поэтапные действия учителя в совокупности образуют некоторый относительно законченный цикл деятельности, цикл решения учителем педагогической задачи. Причем цикл этот не «замкнут» в самом себе, поскольку этап анализа результатов учебной работы есть не только итоговый этап, но и начальная фаза выявления новых проблем, постановки целей и задач дальнейшей деятельности. Процесс обучения складывается из достаточно больших и долговременных циклов. Таким макроциклом может быть руководство деятельностью взрослого ученика, который решил получить среднее образование, повысить свою профессиональную квалификацию, овладеть знаниями путем самообразования. Эти большие циклы строятся из более кратковременных отдельных циклов. Таковы циклы, связанные с

изучением отдельной темы учебного материала или даже с решением некоторой учебной задачи. В дальнейшем мы будем неоднократно возвращаться к анализу циклического строения учебной деятельности. Дело в том, что понятие цикла деятельности позволяет отобразить ту важнейшую особенность последней, которая выражается в относительной завершенности каждого отдельного звена в процессе обучения, но одновременно и в органической связи каждого звена с другими циклами. Цикл деятельности – это не отдельный ее элемент, а структурная единица, несущая в себе все характерные признаки деятельности в целом.

3.4. Мотивационная основа учебно-познавательной деятельности

Проблема мотивации процесса учения может быть рассмотрена на разных уровнях анализа и прежде всего как проблема общей направленности интересов личности. При этом нужно иметь в виду, что учебная деятельность есть лишь один из конкретных видов общей жизнедеятельности человека как субъекта труда, познания и общения. Познавательные потребности и интересы человека детерминируются целостной системой установок и ценностей личности, ее общей жизненной направленностью. Данную проблему мы уже рассматривали в главе I.

Но проблема мотивации – это также проблема внутренней динамики познавательных процессов: проблема порождения и реализации побуждений, выбора и принятия решений, формирования намерений, а также реализации этих решений и намерений. По существу этот аспект анализа связан с исследованием внутренних мотивационных механизмов познавательной деятельности, с изучением того, как мотивируется процесс учения.

Мотивация – источник активности личности

Чаще всего познание и учение рассматривают как процесс решения логических задач, и поэтому интерпретация полученных знаний происходит главным образом в терминах логического содержания познавательных действий. Практическая цель анализа логической структуры мыслительной деятельности – выявление способов решения задач, которым можно обучить человека. Однако есть и другой, не менее важный аспект исследования, когда процесс движения мысли рассматривается со стороны ее побуждения. Анализируя сущность мыслительного процесса, Л.С.Выготский писал, что мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции.

Мотивация – одно из ключевых психологических понятий, объясняющих истоки активности личности. Мотивация находит свое выражение в побуждении человека к действию, в мобилизации его внутренней энергии, в направленности его действий и поступков. Когда говорят о мотивации, то подразумевают потребности и влечения, установки и интересы, стремления и притязания личности. Иными словами, акцент делается не на том, как человек действует, а на том, ради чего он осуществляет свои действия и поступки. Мотивация, по замечанию С.Л.Рубинштейна, есть детерминация деятельности «изнутри» личности. Внешнее воздействие на личность осуществляется с учетом внутренних субъективных условий, в том числе потребностей, влечений, интересов человека, которые определяют смысл его действий.

В основе первых концепций мотивации лежит идея биологического гомеостаза, идея динамического уравнивания организма со средой. Согласно этим концепциям, возникновение потребности (нехватка чего-то для организма) выводит организм из состояния внутреннего равновесия, мобилизует нервную энергию, порождает действия, направленные на поиск объекта потребности (например,

пищи). Удовлетворение потребности возвращает организм в желаемое состояние равновешенности.

Живой организм действительно обладает разнообразными механизмами саморегуляции, имеющими гомеостатический характер, и в биологии эти механизмы были хорошо известны. Однако с течением времени универсальность гомеостаза как принципа мотивации стала подвергаться сомнению. Многочисленные факты показывали, что глубинной потребностью всякого индивида является не просто стремление к равновешенности (и следовательно, к покою), а наоборот, потребность в активности. При этом активность не нужно было объяснять, поскольку уже сама жизнь есть активность. Проблема состояла лишь в изучении тех условий, которые определяют интенсивность и специфическую направленность внутренней активности индивида. Но дело, конечно, не только и даже не столько в выяснении чисто биологических предпосылок мотивации поведения. Дело в том, что истоки целенаправленной активности человека принципиально нельзя объяснить, не обращаясь к социальным потребностям личности.

В социальной психологии все чаще высказывается положение о том, что основная тенденция личности как социального существа есть тенденция к самореализации «Я» в системе общественных связей и отношений, тенденция „к росту и развитию личности, к активности, к достижению результатов все более высокого качества. Поэтому ориентация человека на достижение социально значимых результатов, в которых проявляются его силы и способности и через которые он утверждает себя как личность в глазах других людей, социальных групп, общества в целом, определяет всю систему мотивов и целей его деятельности.

Проблема активности и направленности изучается в науке на разных уровнях. Так, в психофизиологических исследованиях анализируются функциональные механизмы активации человеческого мозга, нервная деятельность ретикулярной формации, коры и подкорковых структур мозга. Показателями такой активации являются, например, процессы возбуждения и торможения, эмоциональные сдвиги (КГР, частота пульса, температура тела и т.д.). Подобного рода активация проявляется при осуществлении различных психических функций (сенсомоторика, внимание, память, мышление). Совсем другие показатели характеризуют активность человеческой деятельности на уровне личности. Здесь основное значение приобретают ее мотивы и интересы, ее действия и поступки. Активность анализируется в связи с тем, какую позицию занимает личность в социальной группе: степень инициативности человека в постановке целей и задач, самостоятельность в принятии решений, его индивидуальный вклад в коллективную деятельность.

Обычно мы характеризуем деятельность личности как активную лишь в том случае, если она осуществляется человеком по внутреннему побуждению, по собственной инициативе и желанию. Мы говорим, например, о познавательной активности человека, подразумевая при этом его внутреннюю включенность в процесс поисков и открытий, которые он совершает в совместной деятельности с другими людьми. Конечно, существует разная степень активности, но во всех случаях речь идет об определенной позиции личности по отношению к процессу и результатам деятельности, в частности обучения.

Познавательная потребность и ее двойная обусловленность

Потребность в познании, в познавательной деятельности – одна из главных человеческих потребностей, на основе которой происходит освоение индивидом многовекового человеческого опыта. Уже в период детства познавательные потребности стимулируют приобретение разносторонней информации, запаса

жизненных впечатлений. В последующие периоды жизни человека изменяются объекты интереса, формы и способы приобретения знаний, однако потребность в познании, как внутренне присущее человеку свойство, с годами не только не притупляется, но и получает свое дальнейшее развитие.

В широком смысле слова потребность в познании есть потребность понимать явления окружающего нас мира, объяснять и предсказывать течение событий. Возникает вопрос: по отношению к каким явлениям жизни, к каким областям действительности испытывает данный индивид познавательный интерес? У каждого человека, а у взрослого особенно, познавательные интересы становятся все более избирательными и направленными. Это и интересы, касающиеся профессиональной деятельности, это и потребности в понимании общественной жизни, это и запросы по отношению к различным областям науки, техники, культуры.

Что касается учебно-познавательной деятельности, то она мотивируется познавательными интересами, направленными на научные факты и закономерности, на методы и приемы познания, т.е. на ценность теоретического знания.

Потребность в познании – врожденное качество, присущее человеку как биологическому существу. Еще И.П.Павлов специально подчеркивал ту исключительную роль, которую сыграл ориентировочный рефлекс (рефлекс «что такое?») в развитии человеческих познавательных потребностей. Ориентировочный рефлекс есть реакция на новизну (неожиданность, необычность) объекта, а ориентировочная активность – одна из важнейших форм адаптации индивида к окружающему миру. С помощью информации, получаемой в результате ориентировочной деятельности, открывается возможность предвосхищать будущее с той или иной степенью точности.

Возникает вопрос: можно ли свести мотивационную основу познавательной деятельности личности только к ориентировочной активности? Ориентировочная реакция есть всего лишь ответ на ситуацию новизны, неопределенности или неожиданности. Что же касается собственно познавательной деятельности (в строгом значении этого слова), то она прежде всего характеризуется тем, что человек не просто отвечает на воздействующий стимул, а выдвигает перед собой все новые и новые познавательные задачи, ставит своей целью нахождение новых фактов и закономерностей. Человек стремится не к снятию «рассогласования» между привычным и новым, а к нарушению равновесия: едва достигнув одной цели, он строит новые планы и стремится к новым целям.

Совершенно ясно, что нельзя понять эту фундаментальную характеристику познавательной деятельности, если не учитывать социальные корни мотивации, а именно тенденции личности к росту и развитию, к самоутверждению и самореализации в социально значимой деятельности. Лишь на этой основе можно объяснить, почему чисто ориентировочная любознательность превращается в целенаправленный поиск информации, в постановку и решение проблем все более высокого уровня сложности.

Познавательный интерес гораздо глубже простой любознательности. Как справедливо отмечает Г.И.Щукина, интерес – это избирательная направленность личности на объекты окружающего мира, причем такая направленность, которая связана с потребностью личности заниматься деятельностью, наиболее значимой для личности, приносящей удовлетворение. В познавательном интересе синтезируются собственно познавательная потребность и потребность в деятельности.

В психологии установлено, что развитие познавательного интереса проходит ряд этапов. На первом этапе интерес обычно связан с занимательностью, с яркостью впечатлений, с новизной предмета познания. На следующем этапе человек начинает обращать внимание не только на внешнюю сторону предмета, но и на

внутреннюю его сущность, пытаюсь понять причины, порождающие то или иное явление. Развитие интереса связано также с его специализацией, углублением, устойчивостью, а также со стремлением человека решать все более сложные проблемы в данной области знаний. На высших ступенях развития познавательного интереса человек как бы находит себя в определенной области познавательной деятельности, включает познавательные интересы в систему своих жизненных планов.

Обобщая сказанное, можно сделать следующий вывод: развитие познавательного интереса человека к миру включает в себя три наиболее общих этапа:

1) ситуативный познавательный интерес, возникающий в тех или иных условиях новизны, необычности, неопределенности и т.п.;

2) устойчивые интересы к определенному предметному содержанию познавательной деятельности (более широкие или более узкие);

3) включение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов.

Исследование показало, что интересы учащихся вечерних школ, как правило, объединяются в две большие группы. Учащиеся очень высоко ценят предметы гуманитарного цикла (от 44 до 57% учащихся ставят их на первое место). Это связано с потребностью молодых людей в самоопределении. Гуманитарные предметы как раз и позволяют учащимся лучше ориентироваться в общественной жизни, формировать свое отношение к окружающим людям, событиям и явлениям. Не менее высоко учащиеся ценят и предметы физико-математического цикла. Но эти интересы мотивируются запросами практического характера: возможностью использовать знания в производственной деятельности, а также для последующего усвоения специальных дисциплин.

Запросы, с которыми взрослые люди обращаются к различным источникам знания, как показывают исследования, можно объединить в следующие основные группы. Во-первых, это интерес к новому, содержащемуся в том или ином источнике знания, выступающий либо в форме простой любознательности (неожиданные факты, с которыми человек сталкивается при чтении литературы), либо в форме сформированного профессионального интереса (поиск в литературе по специальности новых идей, подходов, новых методов). Во-вторых, это эмоционально-личностные запросы, с которыми взрослый человек обращается к художественной литературе и произведениям искусства, причем это либо стремление к простому развлечению, либо желание удовлетворить устойчивые эстетические запросы. В-третьих, это чисто практические запросы, которые взрослый человек предъявляет к источникам знаний, особенно по своей специальности (получение информации, необходимой для решения профессиональных задач). С возрастом происходит все большая дифференциация и специализация запросов по отношению к различным источникам знаний. Так, если молодые люди (16-20 лет) обращаются к специальной литературе с самыми различными целями, причем главное для них – расширение кругозора, то взрослые более старших возрастов (30-45 лет) начинают подходить к профессиональной литературе все более дифференцированно, избирательно, специализированно.

Проблемная ситуация и познавательная активность

Перейдем к вопросу о возникновении (порождении) познавательных потребностей и интересов. Основным условием возникновения познавательной потребности является возникающая в деятельности субъекта проблемная ситуация. Человек сталкивается с проблемной ситуацией в том случае, когда он не может непосредственно достичь поставленной цели, когда на пути к цели возникают

некоторые препятствия. К их числу могут относиться и фактические преграды, и незнание путей, ведущих к цели, и несформированность способов достижения этих целей у того или иного человека. Во всех этих случаях возникает ситуация, которую принято называть проблемной. Проблемная ситуация—это «разрыв» в деятельности, «рассогласование» между целями и возможностями субъекта.

В проблемных ситуациях у субъекта появляется потребность собственно познавательного плана, т. е. в открытии нового, неизвестного, скрытых свойств и отношений объектов, способов их преобразования. Как показал А.Н.Матюшкин, познавательная потребность возникает лишь в случае невозможности выполнения действия по достижению цели, причем потребность эта побуждает человека искать новую информацию и формировать на основе ее нужное решение.

Интересный анализ возникновения познавательной потребности был сделан Д.Н.Узнадзе. Он связывал ее появление с так называемым актом объективации. В процессе импульсивного поведения, когда действия субъекта направлены на непосредственное удовлетворение актуальной для данного момента практической потребности, субъект полностью включен в деятельность, не выделяя себя из реальной практической ситуации. Однако в том случае, когда субъект встречает какое-либо препятствие, происходит задержка импульсивного поведения. При этом одно из звеньев практического поведения специально выделяется, становится тем объектом, который необходимо проанализировать и изучать, т. е. объектом познания. Теперь субъект не просто использует реальные вещи в качестве обычных средств удовлетворения актуальной потребности, а относится к ним как к объектам, подлежащим мыслительному анализу.

Итак, для проблемной ситуации характерно:

1) объективно возникающее «рассогласование» (противоречие) между целью, отвечающей некоторой актуально действующей практической потребности, и средствами ее достижения (эмоционально это противоречие переживается как состояние внутреннего конфликта, диссонанса);

2) возникновение собственно познавательного отношения к ситуации, а именно: у субъекта появляется ориентировочная реакция, потребность понять, что произошло. При этом субъект практического действия занимает новую позицию – позицию субъекта познания, а ситуация, в которой практически действовал человек, выступает в качестве объекта познания.

В результате мыслительного анализа проблемной ситуации выделяются условия, в которых осуществляются действия (что дано?), а также определяются требования (что нужно искать?). По существу, на основе анализа проблемной ситуации человек формирует для себя некоторую задачу. Задача – это не что иное, как модель реально существующей проблемной ситуации.

«Решение задач – вовсе не привилегия математики. Все человеческое познание есть не что иное, как непрекращающийся процесс постановки и разрешения все новых и новых задач, вопросов, проблем, трудностей. И само собой понятно, что лишь тот человек понимает научные формулы и положения, кто видит в них не просто фразы, которые ему надлежит зазубрить, а прежде всего – с трудом найденные ответы на вполне определенные вопросы».

В педагогике известны многие приемы создания на уроке проблемной ситуации. Один из таких примеров – анализ фактов, противоречащих представлениям, которые уже сложились у учащихся. Так, при изучении утопического социализма можно предложить учащимся оценить высказывания Фурье о современном ему обществе. Фурье утверждал, что около двух третей населения ведет паразитический образ жизни, что существуют паразиты социальные (чиновничество, половина промышленников), паразиты домашние (женщины, которые не работают, прислуга), паразиты дополнительные (всякого рода прогульщики, лодыри). Подобные факты

обычно вызывают активную реакцию учащихся, ибо высказывания Фурье противоречат привычным представлениям учащихся об антагонистическом классовом обществе. При обсуждении учащихся подводят к пониманию того, что Фурье обвинял капиталистическое общество в нерациональном использовании человеческих ресурсов. Он стремился показать связь между общественными условиями и деятельностью людей. Придя к выводу о существовании в капиталистическом обществе органически присущих ему пороков, Фурье сделал другой вывод – о необходимости изменения самих основ общественного устройства. Одновременно учитель обращает внимание на то, что Фурье не понимал противоположности интересов капиталистов и пролетариев, в равной мере критикуя и предпринимателя, и рабочего. В процессе занятия учащиеся делают выводы на основе собственного размышления.

Именно в процессе решения различного рода познавательных задач, с которыми человек имеет дело в процессе обучения, у него складываются и развиваются познавательные потребности и интересы все более глубокого содержания. Конечно, в какой-то одной частной проблемной ситуации возникает лишь частный и ситуативный интерес. Но по мере того как человек все глубже осваивает знания, занимаясь систематической познавательной деятельностью, его интересы становятся все более устойчивыми, содержательными и дифференцированными. Они включаются в качестве составного звена в общую направленность его личности.

Здесь мы говорим о познавательных задачах в широком смысле этого слова. Что же касается специфических задач учебно-познавательного характера, то их анализ будет дан несколько ниже.

Процесс принятия решения

Принятие решения о действии – узловой момент в структуре мотивации, а человек как активный субъект деятельности характеризуется способностью самостоятельно принимать решения. Необходимо поэтому разобраться в тех факторах, которые определяют принятие человеком решений о достижении тех или иных целей (или отказ от них).

В основе психологических концепций мотивации лежат следующие детерминанты достижения целей: во-первых, значимость цели (ожидаемого результата) для личности; во-вторых, вероятность достижения результата.

Мы принимаем решение действовать прежде всего потому, что ожидаемый результат в том или ином отношении будет ценен для удовлетворения наших потребностей, интересов. Одновременно решения принимаются нами и потому, что достижение ожидаемого результата предполагается вероятным и посильным для нас (во всяком случае у нас имеется определенная надежда на успех). Если значимость цели – это оценка ее по отношению к нашим потребностям, то вероятность ее достижения – оценка с точки зрения возможностей (как субъективных, так и объективных условий деятельности). Таким образом, примет ли человек некоторую задачу, включится ли он в процесс поиска ее решения, достигнет ли он успеха в решении – все это зависит не только от потребностей, побуждающих его действовать, но и от степени трудности предложенной ему задачи. Общая закономерность здесь такова: проблема (задача) принимается человеком лишь в том случае, когда ее решение по субъективной оценке будет для личности значимо и когда оно может быть осуществлено.

Эту двойную зависимость можно выразить в виде простой формулы, согласно которой тенденция к достижению (Тд) является функцией значимости ожидаемого успеха (Vу) и вероятности его достижения (Pу).

Необходимо заметить, что речь идет в данном случае не об объективных

показателях, а о субъективных оценках человека, о том, как он представляет для себя лично ценность цели и как определяет, со своей точки зрения, посильность достижения планируемого результата. Ни степень субъективной вероятности, ни тем более степень значимости ожидаемых результатов не поддаются и, по-видимому, принципиально не могут поддаваться точным расчетам. Можно говорить только об относительных оценках, таких, как «достижение результата А более вероятно, чем достижение результата Б» или «цель А более значима, чем цель Б». Подобного рода оценки строятся не по объективным количественным критериям, а по изменчивым «субъективным шкалам». Данная формула фиксирует тип отношений, который складывается между отдельными составляющими мотивированного действия. Она показывает, что тенденция к достижению цели определяется одновременно и значимостью ожидаемого результата, и вероятностью его достижения: чем выше значимость, тем интенсивнее тенденция к достижению.

В результате принятия решения у человека возникает определенная психологическая установка к осуществлению того или иного действия, т.е. состояние предуготовленности к данному действию. Установка может формироваться у человека как на бессознательном уровне, так и на уровне сознания – в виде намерений, планов и программ достижения определенного результата.

При анализе процесса принятия решений нужно иметь в виду не только одну тенденцию к достижению цели. Хорошо известно, что процесс принятия решений характеризуется, как правило, борьбой мотивов, взвешиванием всевозможных «за» и «против». В психологии выделяют три вида конфликтных ситуаций, возникающих в процессе выбора и принятия решений:

а) конфликт «приближение-приближение», когда человек должен производить выбор между двумя положительно ценными объектами (ситуация «буриданова осли»);

б) конфликт «избегание-избегание», когда необходимо делать выбор между двумя объектами отрицательного характера (ситуация «между Сциллой и Харибдой»);

в) конфликт «приближение-избегание», когда необходимо одновременно учитывать и положительные и отрицательные последствия принятого решения.

Последний тип конфликта является наиболее распространенным в ситуациях выбора решения. Наряду с факторами, определяющими положительную тенденцию к осуществлению действий, большую роль играют факторы, которые влияют на отказ от достижения определенного результата. Эта отрицательная тенденция (в психологии ее называют тенденцией к избеганию) связана с осознанием того обстоятельства, что осуществление каких бы то ни было действий всегда имеет и свою оборотную сторону, а именно различного рода потери и затраты (например, потери времени и энергии, непредвиденные неудачи). Потери эти могут иметь различный «вес», различную субъективную значимость для личности, а также различную вероятность этих потерь в ходе достижения цели.

Тенденцию к избеганию действий можно схематично описать при помощи формулы: $T_i = V_n P_n$, где V_n – субъективная значимость (цена) потерь, а P_n – их вероятность.

Теперь мы можем написать общую формулу принятия решений (положительных или отрицательных), в которой учитывается и тенденция к избеганию:

$$T_{общ} = T_d - T_i = f(V_y P_y) - f(V_n P_n).$$

Согласно данной формуле, принятие человеком некоторого решения есть результат одновременного действия тенденции к достижению и тенденции к избеганию. Если преобладает первая из этих тенденций, то принимается решение положительное. Если преобладает вторая тенденция, то принимается решение отрицательное. Для того чтобы прогнозировать, какое именно решение примет человек, необходимо установить значимость для данного человека некоторого

результата (скажем, сдачи экзамена), субъективный «вес» возможных потерь и затрат, а также оценку вероятности своих достижений и потерь.

Субъективная оценка трудности учебного материала оказывает существенное воздействие на направленность познавательных интересов учащихся и на их отношение к учебным задачам. Но такое влияние сложно и противоречиво. С одной стороны, трудность учебной задачи может снижать интерес ученика к учению (когда учебный материал не является для учащихся значимым и они не осознают его ценности), с другой стороны, трудность учебной задачи может повышать интерес и активность ученика (когда учебный материал и учебный предмет в целом (например, математика) приобретает для ученика личную значимость). Во втором случае процесс преодоления трудности выступает в качестве дополнительного стимула активизации познавательной деятельности.

Опыт работы учителей подтверждает мотивирующее воздействие трудности учебных задач на активность учащихся. Этот опыт свидетельствует о том, что оптимальным является такой отбор учебных задач, которые, во-первых, были бы посильными для данного ученика (чтобы он не потерял веру в себя), а во-вторых, давали возможность ученику самостоятельно преодолевать трудности, выражать свои силы и способности при решении познавательных задач.

Такова общая схема, лежащая в основе принятия решений.

Ценность знания для личности

Поскольку принятие человеком решения о включении в активную познавательную деятельность зависит прежде всего от ценности познавательных целей, то необходимо хотя бы в общем плане разобраться в вопросе о том, чем именно определяется ценность достижения этих познавательных целей для личности.

Мы уже отмечали, что ценность достижения учебных целей определяется их соответствием потребностям человека, его интересам, мотивам. При этом познавательная деятельность личности имеет полимотивационную основу, детерминируется потребностями разного типа. В исследовании А.К.Марковой мотивы учебно-познавательной деятельности личности характеризуются, с одной стороны, как собственно познавательные мотивы: интерес к новому содержанию, к процессу решения задач – словом, все те мотивы, которые определяют направленность познавательной деятельности человека, проявляющуюся как в процессе образования, так и в самообразовании. С другой стороны, учебно-познавательная деятельность личности регулируется мотивами социального характера. Поскольку учебно-познавательная деятельность есть деятельность личности, организуемая в системе «я и другие», постольку она необходимо определяется мотивацией личностных достижений, стремлением личности выразить свои творческие силы и способности, а также мотивацией долга (ответственности личности перед другими и перед собой).

Добавим, что мотивация каждого из этих типов может быть как непосредственной (внутренней), так и опосредованной (внешней). Непосредственная мотивация имеет место в том случае, когда объект – цель, на который направлены действия, прямо отвечает актуально действующей потребности (мотив и цель действия совпадают). На уровне человеческого поведения мотивация носит в большинстве случаев опосредованный характер, связанный с расхождением мотива и цели. В этом случае деятельность дробится на ряд ступеней – промежуточных подцелей на пути к достижению общей конечной цели. Иными словами, достижение одной и той же цели побуждается разными мотивами. При этом соотношение цели и мотива образует то, что называют смыслом человеческого действия. «Конкретно-психологически сознательный смысл создается отражающимся в голове человека

объективным отношением того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено как на свой непосредственный результат. Другими словами, смысл выражает отношение мотива деятельности к непосредственной цели действия».

Если говорить о собственно познавательной мотивации, то нужно отметить, что ее характер зависит от характера учебно-познавательной деятельности, процесса усвоения знаний. Ранее мы говорили о том, что знание, которое усваивает человек, – это средство (орудие) решения различного рода проблем и задач, возникающих в жизни, в общественно-трудовой практике. Но в обучении усвоение этого средства (знания) становится также самостоятельной целью. Иными словами, в процессе познавательной деятельности знание выступает и как цель, и как средство. Поэтому и познавательная мотивация, т.е. потребность в знании, может быть как внутренней (эпистемическая любознательность, интерес к новому, ориентировочная активность), так и внешней (понимание практической пользы знаний, которые сами по себе могут и не возбуждать интереса). Нужно только добавить, что опосредованная мотивация – не синоним «плохой» мотивации. Ведь если практические потребности выражают интерес больших социальных групп, они могут стать и социальными потребностями личности, длительно мотивируя ее познавательную деятельность. По существу, большинство крупных научных открытий было вызвано стремлением ученых не только понять противоречивую природу явлений, но и реально помочь людям реализовать их материальные и духовные запросы. В этих случаях речь идет о высокоразвитой социальной мотивации, которая выступает мощным источником развития собственно познавательных потребностей. Иначе говоря, практические задачи общества могут осознаваться личностью как важнейший его социальный заказ. Однако в том случае, когда человек ориентируется не на социальные запросы практики, а на свой индивидуальный опыт, мотивация становится весьма узкой и ограниченной. Утилитарный подход к познанию нового у человека нередко находит свое проявление в том, что ценятся только те знания, которые можно непосредственно использовать в своем личном опыте в виде простых рецептов.

Мотивация достижения (самоутверждения) личности также может носить как непосредственный, так и опосредованный характер. Внешне она выражается через стремление личности иметь определенную репутацию, получить признание в глазах других людей. Мотивация эта выражается также через честолюбие, престиж и т.д.

Мотивация достижения может иметь и внутренний характер. В этом случае личность оценивает свои достижения как бы своими собственными глазами, с точки зрения преодоления трудностей на пути к достижению цели, собственного роста и развития. Характеризуя такого рода внутреннюю мотивацию, психологи используют понятие «интеллектуального поощрения», имея в виду осознание человеком того факта, что он продвинулся в понимании материала, что его возможности решать задачи возросли. По-видимому, большое значение для мотива достижения является так называемая «радость открытия», о которой так настойчиво говорят многие ученые, поэты, изобретатели. Речь идет об эмоциональном переживании самого акта освоения объективного мира, понимания законов, проявления творческих сил познающего субъекта. Наибольшими возможностями в этом плане обладают проблемные ситуации, решение которых связано с «интеллектуальным поощрением», т.е. с радостью «открытия», сделанного самим человеком. Очевидно, утверждение себя как личности, осознание сил и возможностей, реализующихся в поисковой деятельности, выступает важнейшим резервом формирования собственно познавательных потребностей. Л.Н.Толстой как-то заметил: «Ученик должен учиться с удовольствием. Основа удовольствия не в прибаутках и картинках, а в совершении».

Отметим, наконец, что и мотивация долга может быть как внутренней, так и внешней. В том случае, когда ученик ориентируется лишь на реакции других людей, например на поощрения или наказания со стороны учителя, его ответственность носит еще чисто внешний характер. Однако по мере того как он начинает отчитываться перед самим собой, его чувство долга становится внутренним, а переживание того, насколько успешно он выполняет свои обязанности, становится важнейшим фактором волевой саморегуляции поведения.

Таким образом, познавательная деятельность личности детерминирована многообразной системой мотивов, важнейшими из которых являются:

1. Познавательная мотивация:

а) внутренняя (эпистемическая любознательность, ориентировочная активность, интерес к новизне и т. п.);

б) внешняя (практическая польза знаний).

2. Мотивация достижения личности:

а) внутренняя (проявление творческих сил и способностей, преодоление трудностей, «радость открытия»);

б) внешняя (авторитет, престиж, честолюбие и т. п.).

3. Мотивация долга:

а) внутренняя (чувство ответственности перед самим собой, совесть);

б) внешняя (ориентация на поощрение или наказание со стороны других).

Хотелось бы обратить внимание на органическую «слитность» различных типов мотивации, лежащих в основе познавательной деятельности личности.

Синтез собственно познавательных интересов и мотивации достижения личности лежит в основе того, что называют творческой активностью познающего субъекта. Процесс поиска некоторого познавательного результата приносит человеку особое эмоциональное удовлетворение, поскольку в процессе этом воплощаются творческие силы личности. На этой основе у человека возникает потребность в создании таких условий, которые бы позволяли ему проявлять свои творческие силы и способности. Ориентировка как простая ответная реакция на новизну превращается в систему устойчивых познавательных запросов и интересов, в потребность искать новое, в интерес к постановке проблемы, в активный поиск информации.

Важно, однако, во главу угла ставить само содержание познавательного интереса, а мотивацию его достижения рассматривать лишь как средство, пусть и очень важное. Как заметил Ж.Адамар, одного желания или честолюбия еще недостаточно для решения познавательной проблемы. Для этого нужно глубоко знать соответствующую область исследования. Лишь в этом случае человек может увидеть в данной области те «белые пятна», которые необходимо познать. Так, выбор проблемы математиком обычно связан с тем, что решение этой проблемы необходимо для того, чтобы гармонично дополнить общую структуру «математического здания».

Соотношение между значимостью и трудностью решений

Общая схема принятия решений показывает, что этот процесс определяется одновременно ценностью (значимостью) целей и вероятностью (трудностью) их достижения. Необходимо поэтому более подробно рассмотреть вопрос о соотношении этих факторов в процессе принятия решений, в частности проанализировать некоторые психологические феномены, возникающие «на их стыке».

Первый из этих феноменов – так называемый «оптимум мотивации». Допустим, ученику надо решить математическую задачу, но в разных условиях: сначала это

будет обычная контрольная работа, а затем выпускные экзамены. Вряд ли нужно доказывать, что сила мотивации (и сила эмоционального волнения) будет различной в этих ситуациях. Это различие определяется ценностным «весом» ситуаций. Успех на экзамене выше по своей значимости, чем успех на простой контрольной работе. Таким образом, сила мотивации зависит от важности ожидаемых успехов (или соответственно от значимости неудач).

Известно, что очень сильное волнение вредит делу. Пока вы не успокоитесь, придя на экзамен, вы не сможете взяться за решение задачи. Чрезмерное волнение мешает робкому ученику отвечать у доски. Не менее вредно для дела и полное безразличие: в этом случае ученик внутренне не включается в решение задачи. Значит, между чрезвычайно сильным волнением и его полным отсутствием лежит зона, наиболее благоприятная для успешной деятельности. В психологии эта зона называется «оптимум мотивации».

Интересно, что «оптимум мотивации» оказывается разным для задач различной степени трудности. Задачи высокой степени трудности наиболее успешно решаются в том случае, когда мотивация бывает не очень сильной (скажем, за свои неудачи при решении трудной задачи человек не несет особых наказаний). Напротив, успешное решение легких задач достигается лишь при достаточно сильной мотивации. Получается так, что эмоциональное волнение «подхлестывает» процессы решения легких задач, но мешает находить трудные решения (закон Иеркса-Додсона).

Вернемся, однако, к самому процессу выбора решений – к тому подготовительному моменту, когда еще только взвешиваются возможности «за» и «против», когда решения еще только принимаются. В зависимости от того, как принимаются решения, можно установить значительные индивидуальные различия между людьми. Одни очень чувствительны к неудачам, они заранее тревожатся по поводу возможных ошибок, долго колеблются и сомневаются, а иногда и не отваживаются на какой-то поступок, хотя и имеют возможность его совершить. Подготовительная (ориентировочная) стадия действий у таких людей очень развернутая. Они не принимают решения до тех пор, пока тщательно не выяснят всех обстоятельств дела. Ожидание неприятности портит им настроение больше, чем сама неприятность. Они застенчивы и ранимы. Это индивиды, характеризующиеся высокой степенью тревожности.

Другие очень решительны, уверены в своих силах, они не особенно переживают случившиеся неудачи, могут принимать даже весьма рискованные решения, вероятность успеха которых невелика. Такие люди обычно без труда вступают в общение с незнакомыми людьми. Иногда они беспечны. Увлекаясь, они забывают о возможных ошибках. Это индивиды решительные и уверенные в себе.

Было бы ошибкой считать, что названные типологические различия характеризуют людей как «хороших» или «плохих». Та или иная степень тревожности (решительности) определяет лишь индивидуальное своеобразие поведения человека, стиль его деятельности.

Другой психологический феномен, определяемый совокупным влиянием значимости и трудности задач на действия человека, – это так называемый уровень притязаний личности.

Уровень притязаний проявляется в том, какие задачи – более трудные или менее трудные – выбирает человек для решения. Чем выше трудность задач, которые самостоятельно выбирает для себя человек, тем, очевидно, выше уровень его притязаний.

В экспериментах установлено, что в основе субъективно переживаемого человеком успеха (или неудачи) лежит оценка им своих возможностей. Если человек, оценивая свои возможности достаточно высоко, предполагал справиться с

достаточно трудной задачей, то реально полученный «средний» результат выступает для него субъективно как неудача. Если же человек оценивал свои возможности в данной области деятельности низко и предполагал справиться лишь с самыми легкими задачами, то тот же «средний» результат приобретает для него субъективный смысл явного успеха. Факт этот хорошо известен и по нашему житейскому опыту. Например, когда школьник, рассчитывая получить пятерку, получает всего лишь четверку, то такая ситуация расценивается им как неудача. Когда же другой школьник неожиданно получает ту же четверку, хотя до этого он был бы доволен и тройкой, то для него это явный успех.

Эксперименты показали, что в процессе принятия решений у человека возникает своеобразная «зона субъективной ответственности». Речь идет о том, что определенные достижения субъективно оцениваются человеком в качестве успеха лишь в той мере, в какой они являются, по его мнению, результатом собственных усилий, а не действием каких-то посторонних обстоятельств и случайностей. Там, где задачи заведомо трудны или заведомо легки, результаты не оцениваются человеком как его собственные достижения или неудачи.

Принятие человеком решений – это одновременно и принятие на себя определенных обязанностей, субъективной ответственности за произведенный выбор. Если к выбору принуждают какие-то внешние обстоятельства, субъективная ответственность выражена в гораздо меньшей степени. Если же человек принимает решение самостоятельно, по собственной воле и инициативе, он оказывается ответственным перед самим собой.

Вообще говоря, уровень притязаний – это стремление личности проявить свои творческие силы в самом процессе преодоления трудностей и тем самым утвердить свое «я» в конкретных условиях решения задач различной степени трудности.

Уровень притязаний – характерный момент и при решении учебно-познавательных задач. Вот небольшой пример. На уроках физики в вечерней школе мы давали учащимся на выбор задачи разной степени трудности. Учащиеся должны были решить либо две простые расчетные задачи (первая степень трудности), либо одну расчетную и одну достаточно сложную качественную задачу (второй уровень трудности). Ситуации выбора задач на разных уровнях менялись. В одном случае оценка самостоятельной работы не связывалась с характером выбора. Учащиеся имели право выбрать легкие, средние или трудные задачи, и, если эти задачи были правильно решены, они получали положительную оценку. В другом случае учащиеся были предупреждены, что если они решат легкие задачи, то получают тройку; если решат средние по трудности задачи, то получают четверку; если сложные – пятерку. Каковы результаты этого эксперимента?

Вполне понятно, что в том случае, когда оценка зависела от степени трудности решаемых задач, учащиеся старались выбрать задачи достаточно трудные. Основная масса учащихся, а именно 60%, выбрала задачи средней трудности, 32% – высокой степени трудности и лишь 8% – легкие задачи. Однако несколько неожиданным оказался выбор задач в другой ситуации (Какие бы задачи ни решил, отметка будет одинаково положительной). Конечно, около 60% учащихся выбрали в этом случае самые легкие задачи. Но 20% остановили свой выбор на задачах средней степени трудности, а 20% – на наиболее трудных задачах. По-видимому, в данном случае уровень притязаний последней группы учащихся проявился, так сказать, в своем чистом виде.

Рассмотрим еще один важный психологический феномен, связанный уже с выполнением принятого решения. Мы имеем в виду состояние так называемой фрустрации, которое возникает в том случае, когда некоторое препятствие мешает осуществить действия, направленные на достижение принятого человеком решения. Состояние фрустрации находит свое проявление в целой системе отрицательных

эмоциональных реакций, таких, как раздражительность, гнев, которые мешают двигаться к цели. В одном исследовании, например, было показано, что состояние фрустрации у учащихся возникает в результате незаслуженных выговоров со стороны преподавателя, саркастических замечаний коллег и т. д. Личность не может долгое время находиться в состоянии фрустрации. Чтобы избежать эмоционального срыва, она находит различные выходы из фрустрации. Например, человек переоценивает значимость цели, которую не удастся достичь. Если он не справляется с учебой, он может неосознанно обманывать себя, утверждая, что ценность обучения для него не такая уж и высокая. Ученик может выдвинуть разнообразные правдоподобные (но не подлинные) доводы, оправдывающие его неудачи. Например, он может обвинять методику обучения, которая не вызывает у него интереса, либо сослаться на объективные трудности совмещения учебы и работы на производстве, несмотря даже на то, что в действительности времени на учебу у него вполне хватает. Более того, почувствовав, что он не может проявить свои силы (свое «я») в обучении, человек начинает искать для себя такие области деятельности (и соответственно такие группы со товарищей), где его личность будет оцениваться достаточно высоко. Иными словами, если ученик попадает в число хронически неуспевающих, если он не может проявить себя в учебе, если он долгое время не достигает успеха, то это, как правило, причина появления отрицательного отношения к обучению, к школе. Даже кончив школу, человек сохраняет это свое отрицательное отношение, а его эмоциональная память еще много лет хранит следы прошлых учебных неудач. Поэтому задача учителя – сформировать у ученика веру в свои силы в процессе обучения.

Личность учителя и отношение учащихся к обучению

Пожалуй, нет ни одной психологической работы, в которой бы при анализе познавательных интересов учащихся не констатировался следующий факт: главное, что определяет отношение учащихся к учебному предмету и формирует устойчивый интерес к нему, – это личность учителя, ведущего данный учебный предмет. Роль личности учителя в развитии познавательных интересов учащихся, как это показали наши исследования, является центральной и для учащихся вечерней школы. Что же касается влияния товарищей, семьи, средств массовой коммуникации (книг, радио, телевидения), то хотя оно и имеет место, однако далеко не перекрывает роли учителя в формировании положительного отношения учащихся к процессу обучения.

Хорошо известно, что любой выпускник школы всегда с особенно теплым чувством вспоминает того учителя, который пробудил в нем высокие нравственные идеалы и самостоятельность мысли, раскрыл красоту науки и вселил веру в собственные силы и возможности. Известно, что многие ученики вечерней школы, пришедшие учиться, «потому что все шли», под влиянием личности учителя, математика или физика, литератора или историка, утрачивают свою первоначальную индифферентность к учению, меняют свою исходную мотивацию, приобретают интерес к научному знанию. Благодаря возникающему контакту между учителем и учеником, благодаря их взаимопониманию, благодаря деловому и дружескому общению в классе, нередко удается предотвратить отсев учащихся, укрепить их веру в свои возможности.

Почему мы так осторожно относимся к тому, чтобы заменить живое общение учителя и учащихся различного рода машинами? Дело, очевидно, в том, что реальное общение – самая большая ценность обучения. Обучающие, воспитывающие и развивающие Цели реализуются в полной мере лишь при условии, что на уроке обеспечивается такой психологический микроклимат, такой эмоциональный контакт, при котором достигается полное взаимопонимание между

учителем и учащимися и при котором снимаются «психологические барьеры», затрудняющие восприятие различных видов информации.

В свое время было проведено специальное исследование по теме: за что учащиеся вечерней школы ценят хорошего учителя?

Оказалось, что учащиеся ждут от учителя прежде всего способности понимать их внутренний мир, их сильные и слабые стороны, учитывать их индивидуальные особенности, желая обсуждать вместе с ними их планы и перспективы, их личные проблемы (не только учебные). Хороший учитель в глазах учащихся – это человек доброжелательный и справедливый, общительный и отзывчивый. Поэтому наиболее высокую оценку получают те учителя, которые живут делами и заботами учащихся, при этом не в показном плане, а по складу своего характера, просто потому, что это интересно и важно для самого учителя.

Оказалось также, что хороший учитель ценится учащимися не просто за высокую компетентность, а за умение передать свои знания учащимся. Хороший учитель умеет раскрыть значимость изучаемого, а главное – создать условия для активного вовлечения учащихся в работу (решение задач с их последующим анализом и обсуждением, организация бесед и дискуссий). При этом важно, что он не подавляет их самостоятельности и уважает их мнение. Почти все учащиеся отмечают, что ситуацию живого общения на уроке не могут заменить никакие программы и учебники.

Наконец, учащиеся дают высокую оценку тому учителю, который не просто знает свой предмет, но увлечен им. Это лишний раз подтверждает хорошо известное положение, что только увлеченный своим предметом учитель может воспитать интерес к нему. По-видимому, психологический механизм подобного рода личностного воздействия на интересы учащихся связан с тем, что учитель, передавая учащимся знания, одновременно передает им и свое отношение к этим знаниям. Увлеченный своим делом учитель испытывает радость, когда видит продвижение своих учеников; он переживает неудачи своих учеников как свои собственные, причем даже иногда острее и глубже, чем они сами. Учащиеся воспринимают (может быть, скорее чувством, чем умом) личное отношение учителя к делу, его внутренние ценности и интересы.

С этим связан и вопрос об использовании различных способов и приемов активизации познавательной деятельности учащихся. Имеется в виду и создание проблемных ситуаций на занятиях, и подбор учителем ярких и убедительных фактов, и логическая стройность лекции, и организация групповой работы в классе, и дифференциация учебных заданий по степени их трудности для учащихся. Из практики работы школы известно, что в одних случаях использование всего арсенала этих способов оказывается достаточно эффективным, в других – не приносит желаемого результата. Можно высказать предположение, что применение различных способов и приемов активизации деятельности учащихся обуславливается, во-первых, тем, насколько учитель понимает своих учащихся (их готовность к восприятию нового материала, уровень их познавательного развития, направленность их интересов), а во-вторых, тем, как соотносятся эти приемы с отношением учителя к своему делу. Если учащиеся чувствуют, что учитель внутренне безразличен к тому, о чем он говорит на уроке, то никакие приемы ему не помогут. Способы, приемы, техника активизации учащихся должны быть «сцементированы» и одухотворены личным отношением учителя к своему предмету и к учащимся, творческим интересом к делу.

3.5. Процесс решения задач

Как уже отмечалось, умственная самостоятельность личности, проявляющаяся

при решении различного рода проблем и задач, есть результат развития у человека механизмов внутренней саморегуляции деятельности, в том числе и деятельности познавательной, мыслительной. По мере того как ученик переходит от внешней регуляции своих действий к регуляции внутренней, он становится все более способным к самостоятельному управлению своими собственными действиями и операциями, включенными в процесс поиска и выработки решений. Необходимо поэтому специально рассмотреть вопрос о том, как строится процесс самостоятельного решения учебных задач и как осуществляется внутренняя саморегуляция мыслительных действий.

Задачи и их типология

В любой задаче обычно выделяют: а) условия, т.е. данную совокупность объектов, их свойств и отношений; б) требования, указывающие на то, что именно следует искать в данных условиях. Результат решения задачи – это и есть определение того искомого, о котором говорится в требованиях задачи (причем искомое не представлено явно в имеющейся системе условий – иначе задача не была бы задачей).

В зависимости от характера требований и соответственно искомого учебные задачи могут классифицироваться следующим образом.

Задачи на распознавание. В качестве искомого здесь выступают свойства некоторого объекта, необходимые для отнесения его к некоторой категории, причем сам объект имеется в наличии. Примеры: распознавание химического вещества, типов предложений в грамматике, определение видов растений в ботанике.

Задачи на конструирование. В данном случае объекта нет в наличии, он должен быть построен. Однако свойства искомого объекта заданы в требованиях. Примеры: конструирование некоторого технического устройства, обладающего заданными функциями; построение геометрической фигуры; получение некоторого химического вещества.

Задачи на объяснение (доказательство). В том случае, когда известны факты, явления, события, а требуется выяснить или доказать, почему объекты обладают данными свойствами и отношениями, необходимо объяснение. Примеры: раскрытие причинно-следственных связей при изучении некоторого исторического события; установление закона, лежащего в основе некоторого физического явления; доказательство математической теоремы.

Учебные задачи могут классифицироваться и по другому основанию, а именно по способу их решения. Заметим, что процесс решения любой задачи в своем развернутом виде включает в себя этапы постановки самой задачи, определения способа ее решения и нахождения с помощью данного способа конечного результата.

1. **Задачи-упражнения** (стандартные примеры, типовые задачи и т.д.). Решение таких задач осуществляется на основе уже известных формул, правил, алгоритмов. Основное их назначение – отработка у учащихся определенных навыков (например, навыков правописания, вычисления).

2. **Задачи-проблемы.** Решение таких задач требует организации поисковой (эвристической) деятельности учащихся, направленной на отыскание способа решения, на выдвижение гипотез, предположений, догадок с их последующей проверкой, опробыванием и коррекцией.

3. В обучении редко встречаются ситуации, когда учащиеся сталкиваются с необходимостью самостоятельно ставить перед собой задачи. Такие ситуации характерны в основном для творческой деятельности ученых, изобретателей, рационализаторов. Тем не менее воссоздание подобных процессов в обучении –

необходимое условие развития творческого мышления учащихся. Имеется в виду прежде всего составление учащимися различного рода задач при изучении определенного учебного материала. Для взрослых учащихся, обладающих производственным опытом, особый интерес представляют задачи с производственным содержанием. В этом случае учитель (математики, физики, химии) совместно с учащимися анализирует производственную ситуацию и выясняет, какие задачи можно составить, исходя из имеющихся условий.

Естественно, в процессе обучения взрослые учащиеся в большинстве случаев получают уже готовые задачи, отобранные в соответствии с логикой и содержанием учебного материала. Однако и в этом случае необходимо специально проанализировать задачу, добиться понимания ее структуры. К сожалению, некоторые учителя (а за ними и учащиеся) обычно мало внимания обращают на этот первоначальный этап ориентировки в самой задаче, переходя сразу же к самому решению. Между тем правильно разобраться в самой задаче (пусть и готовой) – это уже, как говорят, половина успеха. Психологические исследования показывают, что опытные учителя, как правило, решают со своими учащимися на уроке меньше задач, чем неопытные. Это связано с тем, что они больше времени уделяют качественному анализу задач – как до, так и после решения. Благодаря этому учащиеся получают возможность глубже осознать состав и характер решаемых задач, приучаются к самоконтролю и самооценке результатов учебной деятельности.

Существуют и другие основания для классификации учебных задач. Такова, например, классификация задач по уровню их сложности (трудности), лежащая в основе дифференциации учебных задач для учащихся разного уровня подготовки (См. об этом ниже). Нельзя, наконец, не напомнить, что в методиках преподавания того или иного учебного предмета задачи классифицируются в зависимости от содержания изучаемого материала, от конкретных его разделов и тем. Иными словами, типология учебных задач носит многомерный характер, а в ее основе лежат разные критерии классификации.

Главное, что определяет смысл учебных задач, какого бы типа они ни были, – это формирование у учащихся способов мыслительной деятельности, связанных с усвоением и применением знаний, способов все более обобщенных, гибких и разнообразных.

Конкретно-содержательные способы решения

Способ решения задачи, который предлагается учителем, является для ученика особым предметом освоения: ученик должен ознакомиться с этим способом, понять его, отработать в процессе решения задач. Освоение способа – это формирование у ученика определенного умения решать задачи, а затем и навыка как автоматизированного умения.

Чем характеризуется способ решения? Всякий искомый объект – будь это объект распознавания, конструирования, объяснения – обладает определенными свойствами и отношениями. Речь идет об отношениях внутренних, определяющих структуру объекта, и об отношениях внешних, т.е. о связях данного объекта с другими объектами некоторой системы. При этом свойства изучаемого объекта определяются его внутренней структурой, но проявляются во взаимодействии с другими объектами. Чтобы выделить (распознать, сконструировать) определенные свойства и отношения объекта, человек должен производить определенные действия с объектами, данными в системе условий и требований задачи. Согласно С.Л.Рубинштейну, процесс познания искомого объекта выступает как процесс «анализа через синтез». Это значит, что в объекте вычленяются разные его

стороны, при этом объект включается в разные связи и отношения. В результате распознаются его новые качества, характеристики, свойства. Смысл мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования – состоит в том, чтобы раскрыть отношения, характерные для изучаемого объекта и на этой основе получить искомое решение.

Способ решения задачи может быть описан как последовательная система этих операций, приводящих к решению задачи. Способы задаются ученику в виде определенных правил, предписаний, алгоритмов – общих или частных, простых или сложных. Во всех случаях содержание операций определяется типом отношений, характерных для элементов задачи, через которые раскрывается искомый результат.

Обратимся к примеру.

Задача: «Требуется провести окружность, касательную к сторонам данного угла ABC и притом к одной из его сторон AB в данной точке E ».

Решение этой задачи заключается в следующем. В задаче указано два условия: во-первых, окружность должна касаться обеих сторон угла (следовательно, ее центр будет лежать на биссектрисе угла); во-вторых, окружность должна касаться стороны AB в данной точке E (следовательно, центр окружности должен лежать на перпендикуляре, проведенном к стороне AB в точке E). Таким образом, мы приходим к искомому результату: центр окружности O определится как точка пересечения биссектрисы и перпендикуляра.

Нетрудно видеть, что решение этой задачи есть установление типа отношений между заданными элементами – окружностью, биссектрисой, перпендикуляром. При этом способ решения, его операционная структура как раз и состоит в установлении названных отношений.

Рассмотрим действия ученика, который не знает данного способа решения.

Совершенно очевидно, что для успешного решения предложенной задачи ученик должен обладать соответствующими знаниями: иметь понятие об окружности (о ее центре и радиусе), об угле (и биссектрисе как луче, делящем угол пополам), о касательной, перпендикуляре и т.д. Но самое главное – ученик должен уметь актуализировать эти знания применительно к условиям данной конкретной задачи, уметь построить систему операций, направленных на поиск решения.

Каким образом строится такой поиск? В задаче требуется провести некоторую окружность, но не вообще, а лишь по отношению к сторонам угла, причем окружность должна касаться сторон угла. Более того, окружность должна касаться стороны AB не в произвольно выбранной точке, а в некоторой данной точке E . Проводя такую предварительную ориентировку в условиях и требованиях задачи, ученик пытается как бы нащупать те отношения, которые характеризуют ситуацию данной задачи.

Успешным началом решения является в данном случае поиск центра окружности. С возникновением вопроса «где должен лежать центр окружности?» поиск становится целенаправленным и осознанным. Дальнейшие рассуждения ученика строятся следующим образом. Если окружность нужно вписать в угол, то как это сделать? По-видимому, ее центр будет лежать в точке, равноудаленной с обеих сторон угла, т.е. на биссектрисе. Но при одном этом условии мы получаем множество точек, лежащих на биссектрисе... Второе условие: окружность должна касаться стороны AB в точке E . Это значит, центр окружности будет лежать на перпендикуляре, проведенном к стороне AB в точке E . Отсюда следует и окончательный вывод о выборе центра окружности как точки пересечения перпендикуляра с биссектрисой угла. Как только эта идея схвачена, ученик переходит к ее реализации путем исполнительных операций.

Таким образом, способ решения строится как последовательная система

операций по определению искомого результата.

Наиболее законченное выражение операционные структуры действия находят в алгоритмах решения. Правда, в обучении редко используются алгоритмы в строгом значении этого слова. Речь скорее идет о способах алгоритмического типа, алгоритмического характера. Под учебными алгоритмами обычно понимаются некоторые предписания, пользуясь которыми ученик, имеющий необходимые опорные знания, сможет успешно решить любую задачу определенного типа. Алгоритмическая последовательность операций может быть задана ученику в разной форме: либо в виде развернутой пошаговой программы решения, либо в виде определенного правила, формулы, инструкции, которые содержат алгоритмические предписания, так сказать, в свернутой форме. Чтобы решить задачу, ученик должен развернуть некоторое правило (скажем, грамматическое), превратить его в пошаговую программу действий.

Приведем в качестве иллюстрации простой пример. При решении уравнения, содержащего радикал (например: $x + \sqrt{16 + x^2} = 8$), учащиеся могут воспользоваться стандартной последовательностью операций:

- 1) перенесем члены, не содержащие радикала, в одну часть уравнения, оставив радикал в другой части (уединим радикал);
- 2) возведем обе части уравнения в степень (в нашем примере – в квадрат);
- 3) освободимся от радикала;
- 4) возведем в квадрат члены, не содержащие радикала;
- 5) перенесем члены, содержащие x , в одну часть уравнения, а все остальные – в другую;
- 6) решим уравнение;
- 7) проверим полученные корни, так как при решении иррациональных уравнений возможно появление посторонних корней.

В обучении многие задачи решаются и должны решаться на основе точно определенных правил и предписаний. Значение стандартизованных правил состоит в том, что они ориентируют учащихся на поиск точных связей и отношений между объектами, через которые можно раскрыть искомое. Если мы уже знаем, какие связи необходимо установить при решении задачи данного типа, то это избавляет нас от повторных открытий.

Однако в обучении довольно часты ситуации, когда конкретные правила решения еще неизвестны – либо они вообще не открыты, либо с ними не знаком ученик. В этих нестереотипных ситуациях возникает специфическая проблема – открыть конкретный способ решения, построить нужную систему операций, план и программу решения.

Эвристические приемы

Методы, с помощью которых человек открывает конкретные способы решения, строит нестереотипные планы и программы, т.е. осуществляет поиск, принято называть эвристическими. Эвристические методы и приемы являются лишь предварительными моментами в процессе решения задач. Часто они наводят человека на правильное решение, но существует вероятность и ошибочных действий. Поиск является условием построения вероятностной гипотезы о способе решения.

В работе Д.Пойа «Как решать задачу» (М., 1959) формулируются некоторые общие правила, помогающие человеку осуществлять мыслительный поиск неизвестного способа решения. Сначала нужно понять задачу. Для этого полезно сделать чертеж, ввести подходящие обозначения, внимательно изучить условия,

разделить условия на части. Затем следует составить план решения, найти связь между данным и искомым. На этом этапе имеет значение постановка следующих вопросов: не встречалась ли раньше подобная задача, известна ли родственная задача, нельзя ли составить более простую задачу, нельзя ли сначала решить только часть задачи, нельзя ли иначе сформулировать задачу. В процессе осуществления плана нужно контролировать каждый свой шаг, а после того как результат получен, целесообразно проверить его и подумать, нельзя ли получить этот результат как-то иначе.

Проведенные исследования показывают, что эвристический поиск имеет следующую структуру:

1. Рабочее допущение: снятие некоторых ограничений в задаче и выбор «временного» варианта решения (Например, упрощение первоначальной задачи, отбрасывание некоторых ее условий).

2. Проигрывание возможностей; вывод следствий из принятого допущения.

3. Возвращение к основной задаче: сопоставление информации, полученной в процессе проигрывания возможностей, с исходными требованиями'.

Эвристический процесс необходимо включает в себя различного рода допущения и пробы. Однако речь идет не о слепых пробах и ошибках. Смысл всякого предварительного допущения состоит в том, чтобы с его помощью обнаружить информацию, необходимую для решения. Производя допущение, человек постоянно помнит, что достоверность выбранного варианта условна, принята лишь на время, что этот вариант не дает окончательного решения. Так, рассматривая какое-то общее положение на частном примере, человек вовсе не считает, что тем самым решит задачу. Он предполагает лишь то, что с помощью примера сможет нащупать искомые отношения.

В зависимости от характера допущений можно описать и конкретные виды эвристических приемов. Назовем некоторые из них.

Эвристика «от конца». Пусть мы имеем следующую задачу: «Из реки нужно принести 6 л воды, при этом в нашем распоряжении всего два ведра – емкостью 4 и 9 л. Как нам поступить?» Допустим, что задача уже решена. Мы получили 6 л. Что из этого следует? Очевидно, что эти 6 л будут находиться в большом ведре. Эти 6 л могли остаться в большом ведре лишь в том случае, если из него отлили 3 л воды. Это можно сделать, если в четырехлитровом ведре имеется 1 л воды. Как можно достичь этого? Если мы из девятилитрового ведра дважды отольем в маленькое по 4 л, то у нас останется как раз нужный нам 1 л. Перельем его в маленькое ведро... Необходимый план решения схвачен.

Приведем другой пример.

Эвристика «от противного». Этот прием доказательства достаточно хорошо известен в логике и математике. Важно, однако, подчеркнуть, что его структура также включает в себя операцию допущения. Пример: пусть требуется доказать, что из всякой точки, взятой вне прямой, можно опустить на данную прямую один и только один перпендикуляр. Эта теорема доказывается в геометрии «от противного», причем доказательство включает в себя следующие операции. Допустим, что из какой-то точки А.

Аналогия. Всякая аналогия основана на допущении о того, что путем исследования некоторой упрощенной модели можно сделать выводы относительно той системы, которая отображена в модели. История науки дает нам много примеров использования аналогий в процессе раскрытия законов природы. На основе аналогии Резерфорд перенес отношения, существующие в солнечной системе, на атом, что привело к созданию планетарной модели атома. С помощью аналогии второй закон термодинамики был перенесен в, казалось бы, совершенно чуждую ему область теории информации.

Поставим, однако, вопрос более общего характера. Способ, который человек использует в процессе решения задачи, формируется на основе тех содержательных связей и отношений, которые присущи элементам данной задачи. Но отображением чего являются эвристики? В различного рода эвристических действиях мы обычно обнаруживаем связи между поисковыми операциями. Так, если задача сложна, то мы ее упрощаем, надеясь, что решение упрощенной задачи наведет нас на идею решения основной задачи. В других случаях мы ведем решение «от конца», ищем ответ на частных примерах. Во всех случаях отображается опыт поисковой деятельности, т.е. те приемы, которые помогают сформулировать позитивную идею (принцип, гипотезу) решения, составить его план, – словом, открыть конкретно-содержательный способ решения. Иными словами, в процессе решения задач у человека отображаются двоякого рода отношения: с одной стороны, содержательные отношения между изучаемыми объектами (основа построения конкретно-содержательных способов), а с другой – связи и отношения между исследовательскими действиями, с помощью которых вычленяются отношения между объектами. По-видимому, эти последние и составляют основу эвристических приемов поисковой деятельности человека.

Однако не следует забывать, что эвристические методы и приемы важны на этапе построения гипотез и поэтому должны сочетаться с более строгими способами, в том числе и с алгоритмами.

Саморегуляция мыслительного поиска

Для психологии наиболее важным вопросом, связанным с процессом решения задач, является вопрос о тех внутренних механизмах, которые позволяют человеку самостоятельно регулировать свой мыслительный поиск. Речь идет о тех наиболее общих психологических механизмах мыслительной деятельности, которые лежат в основе решения самых различных задач – не только учебных, но и практических, возникающих в производственной деятельности, в техническом творчестве, рационализации, изобретательстве.

Что же представляют собой эти общие механизмы саморегуляции?

Как известно, процесс решения любой задачи можно проанализировать с точки зрения его этапов, стадий, фаз. Каждый из отдельных этапов представляет собой некоторый микроцикл решения, т.е. относительно простую единицу мыслительной деятельности, обладающую, однако, своей структурной организацией. Исследования, которые проводились по данному вопросу, показывают, что каждый отдельный цикл решения характеризуется:

- а) процессами продуцирования некоторых результатов, отвечающих требованиям задачи (посредством производимых субъектом операций);
- б) процессами контроля и оценки этих результатов (посредством их сличения с некоторыми схемами решения).

Но что выступает в качестве основы для определения направленности операций и для оценки их результативности? Если отвечать на этот вопрос в самом общем виде, то нужно указать прежде всего на то, что направленность мыслительного процесса детерминируется самой задачей. Всякая задача содержит в себе противоречивое отношение между искомым и данным – их актуальное несовпадение и в то же время наличие потенциальной возможности раскрытия искомого через данное. «Мышление исходит из проблемной ситуации. Проблемной называется ситуация, в которой имеется нечто имплицитно в нее включающееся, но в ней не определенное, неизвестное, эксплицитно не данное, а лишь заданное через свое отношение к тому, что в ней дано. Отношение неизвестного, заданного, искомого к исходным данным проблемы определяет направление мыслительного процесса».

В процессе решения задачи происходит постоянное соотнесение данного и искомого, в результате чего человек строит некоторую схему своих действий, схему, превосходящую будущие результаты. В психологии мышления эту направляющую основу действий называют по-разному: мысленная модель искомого, образ будущего результата, концептуальная схема решения, ориентировочная основа действий. Во всех случаях речь идет о внутренних мыслительных схемах, направляющих и регулирующих действия. Эти схемы строятся, исходя из более общих категорий, понятий и представлений, которые имеются у человека и конкретизируются применительно к данным условиям и требованиям задачи. Форма этих схем может быть различной: они могут выступать в виде наглядных образов, конкретных представлений, вербализованных понятий.

Структура отдельного микроцикла решения мыслительной задачи строится по принципу обратной связи (Схема 5). Концептуальная схема, имеющаяся у субъекта, направляет процессы продуцирования результатов, а сами эти результаты (выделяемые в ситуации предметные отношения) оцениваются путем их сопоставления с исходными схемами решения.

Продуцирование. Контроль и оценка

Чтобы объяснить движение мысли от одного этапа решения к другому, недостаточно охарактеризовать лишь отдельный цикл решения. Для этого важно выявить переход мысли от одного цикла к другому, определить общую структуру решения задачи в целом.

Психологические исследования показывают, что процесс решения проходит, как правило, три фазы: ориентировочную, исполнительную и контрольно-оценочную.

Ориентировочная фаза решения начинается с анализа условий задачи и заканчивается формированием исходной гипотезы решения. На этой фазе в качестве регулирующей основы действия выступает своеобразная поисковая схема – различного рода предварительные пробы, рабочие допущения, проигрывание разных возможностей. Эти операции производятся для того, чтобы получить информацию, необходимую для построения позитивной гипотезы решения. Именно с этой точки зрения и контролируются ориентировочные действия. Как только на основе этой информации сформулируется позитивная гипотеза, человек переходит к ее реализации.

Исполнительная фаза решения связана с определением тех конкретных свойств и отношений анализируемой системы условий, которые уже превосхищены в общем виде в исходной гипотезе решения. Чтобы пояснить это положение, вернемся к вышеприведенному примеру решения геометрической задачи о вписании окружности в данный угол; исходная идея решения состояла в данном случае в том, чтобы найти точку пересечения биссектрисы угла и перпендикуляра и тем самым определить центр окружности. Этот пример иллюстрирует то положение, что исходная гипотеза (идея, замысел) представляет собой по существу некоторую функциональную схему, в которой превосхищается тот тип отношений, который нужно установить между объектами, чтобы получить искомый результат. На исполнительной фазе, как и на ориентировочной, также происходит постоянное сличение результатов операций, но уже не с общими требованиями задачи, а с конкретной функциональной схемой, задающей способ нахождения искомого.

Контрольно-оценочная фаза состоит в проверке результата. На этой заключительной фазе полученный результат сопоставляется с требованиями задачи и анализируется ход всего решения. Если полученный результат ошибочен, возникает необходимость вернуться к ориентировочной фазе и вновь искать исходную идею решения, проверять и корректировать полученное решение.

Необходимо сделать одно уточнение по поводу контрольно-оценочных процессов, функционирующих при выработке решения. Дело в том, что, помимо заключительного анализа и оценки уже полученного решения, контрольные действия органически «вплетены» и в сам процесс мыслительного поиска. Было бы странным, если бы человек сначала бесконтрольно строил решение, а потом его контролировал. «Петля обратной связи», позволяющая производить постоянный контроль и оценку действий, является характерным моментом регуляции процесса решения на каждой его фазе. Следовательно, необходимо различать контроль процессуальный, пооперационный и итоговый анализ и оценку полученного решения. (Схема 6. Циклическая структура решения задачи).

В реальном процессе мыслительной деятельности личности чрезвычайно трудно разделить мотивационные, эмоциональные и операционно-логические компоненты. Так, предвосхищение будущего решения может быть охарактеризовано и как результат конкретных ориентировочных действий, и как эмоциональное предчувствие. Осуществляя любую операцию, человек реализует посредством этой операции некоторую поисковую потребность.

Особое значение для внутренней регуляции поиска решений имеют эмоции. В.И. Ленин писал, что «без «человеческих эмоций» никогда не бывало, нет и быть не может человеческого искания истины». Удивление и любопытство, сомнения и огорчения, уверенность и надежда — все эти интеллектуальные эмоции сопровождают процесс поиска решения с самого его начала до конца. Экспериментальное исследование эмоций, возникающих в процессе решения мыслительных задач, показывает, что они внутренне определяют активность человека на каждом этапе решения. Например, удивление играет большую роль на первом этапе мыслительного процесса – при постановке проблемы. На следующем этапе возникают эмоции сомнения или уверенности, огорчения или надежды. Нахождение искомого решения сопровождается чувством успеха, радостью достижения.

Эмоции выполняют не только функцию оценки уже полученных результатов, но и функцию сигнала о возможностях дальнейшего поиска. Например, А.Эйнштейн говорил, что во время работы над теорией относительности у него имелось чувство направления, движения вперед по направлению к чему-то конкретному. Трудно выразить это чувство в словах, но оно, безусловно, имелось и должно быть отграничено от последующих размышлений и рациональной формы решения. Естественно, эмоции наиболее ярко проявляются при решении достаточно интересных и трудных задач, при выполнении простых типовых задач их проявления почти незаметны.

Характер выработки решения

Соотношение в мыслительной деятельности двух процессов – продуцирования гипотез и их оценки – у разных людей неодинаково. Оно имеет свое индивидуальное своеобразие, проявляется в характере выработки человеком решений. В частности, экспериментальные исследования позволяют выделить три наиболее типичные группы решений.

1. Импульсивные решения. Гипотезы и выводы, которые строятся человеком по ходу мыслительного поиска, имеют рискованный и импульсивный характер. Они возникают быстро, но без тщательной ориентировки в условиях задачи. Человек как бы не боится сделать ошибку. Проверив одну из возможностей, он легко переходит к другой, так что весь поиск носит скачкообразный характер. Проверка осуществляется после выполнения относительно большого «куска» задания, по его результату.

2. Уравновешенные решения. В данном случае выдвижение гипотез, ориентировка в условиях задачи, исполнительные и контрольные действия одинаково хорошо представлены в процессе мыслительного поиска. Человек строит гипотезу на основе тщательного анализа условий, однако никакой задержки или нерешительности в выдвижении гипотезы не наблюдается.

3. Осторожные решения. Человек строит свои гипотезы неуверенно и медленно. Производя тщательную ориентировку, он все же колеблется в выборе той или иной гипотезы. Ориентировочные действия явно преобладают над исполнительными. Даже в том случае, когда вся предварительная информация собрана, человек все еще исследует второстепенные детали, чтобы заранее обезопасить себя от возможной ошибки. Проверяется (и перепроверяется) каждый отдельный шаг на пути к решению. Оценки собственных действий очень критичны.

Создается впечатление, что в случае импульсивных (рискованных) решений «я-контролер» как бы разрешает «я-исполнителю» рисковать, делать допущения, ошибаться – лишь бы получить необходимую информацию. В случае решений осторожного характера «я-контролер» оказывается более критичным, принимает решения только на основе тщательной ориентировки, предварительно обезопасив себя от возможных ошибок.

Было установлено, что наиболее оптимальные решения – уравновешенные. Они зависят от возраста, а также от уровня образования человека. Словом: чем больше жизненный опыт, тем более уравновешены ориентировка и исполнение действий. Это подтверждают и повседневные наблюдения: у детей и подростков импульсивность (несдержанность) еще очень велика, тогда как у молодых, а тем более у зрелых людей она почти не проявляется, поскольку сдерживается на основе волевого самоконтроля.

Однако было обнаружено и другое: даже у взрослых людей с достаточно высоким уровнем образования имеют место – правда, в незначительном количестве – и импульсивные, и осторожные решения. Этот факт говорит о том, что индивидуальный стиль решений зависит и от каких-то других, более глубинных качеств личности.

Напомним, что с вопросом о разных типах выработки решений мы уже сталкивались при изучении мотивации деятельности учащихся. И это вполне естественно: степень риска или осторожности прямо зависит от самооценки человеком своих возможностей. В частности, наши экспериментальные данные показывают, что характер выработки решений определяется уровнем притязаний человека. В том случае, если человек завышает оценку своих возможностей, он, как правило, не боится строить свой поиск рискованно. Напротив, те люди, которые вырабатывают решения осторожно, обычно обладают неадекватностью самооценки в сторону занижения своих возможностей.

Каковы особенности учебной работы в названных группах учащихся?

У учащихся, принадлежащих к импульсивному типу, темп работы быстрый, подготовка занимает незначительное время. У осторожных – темп работы замедленный. Им требуется время для подготовки к работе, для того чтобы постепенно войти в сущность поставленного вопроса. Импульсивные учащиеся в процессе решения задач проявляют известную поспешность, выводы принимают быстро, проверку осуществляют по ходу работы. Они нередко «перескакивают» от одного этапа решения к другому, пытаются одновременно выполнить несколько действий. Положительные и отрицательные оценки импульсивные учащиеся принимают адекватно. Неудачи не ведут к быстрому отказу от работы. Осторожному ученику требуется поощрение не только на конечных, но и на промежуточных и даже начальных этапах работы. Отрицательные замечания часто только затрудняют последующую деятельность, учащиеся уходят в себя и отказываются от работы.

Гибкость мысли

В обучении, да и в жизненном опыте, мы часто встречаемся с проявлением одной характерной особенности человеческой мысли – с ее гибкостью или, наоборот, стереотипностью, предвзятостью. Поэтому, когда объективные обстоятельства требуют изменить старые способы действия, могут возникнуть немалые трудности, в том числе и эмоционального характера.

Рассмотрим этот вопрос более подробно.

Экспериментальное изучение гибкости (стереотипности) мышления человека обычно осуществляется следующим образом. Учащимся предлагаются две серии однотипных задач. Первая серия может быть названа установочной. В процессе решения задач этой серии у учащихся вырабатывается определенный способ решения, они как бы настраиваются на решение задач одним и тем же способом. Вторая серия задач носит контрольный характер. Решение каждой задачи этой серии может быть получено как старым, так и новым способом, причем новый способ оказывается более простым и эффективным. Тем самым проверяется, может ли человек заметить этот новый способ или он предпочитает действовать по-старому. Наконец, учащимся предъявляется задача, которая вообще не может быть решена старым способом, хотя по своему характеру она похожа на предыдущие задачи. Иными словами, человек становится перед необходимостью отказаться от уже закрепленного способа действий, переделать его и заменить новым. Показателем гибкости мышления как раз и выступает, во-первых, способность человека увидеть новый способ в привычной ситуации, а во-вторых, скорость переделки прежнего способа и построения нового.

В многочисленных экспериментальных исследованиях, посвященных различным аспектам данной проблемы, было установлено, что если учащиеся решали более трудные задачи установочной серии, то их мыслительные установки оказывались более прочными. Иными словами: чем больше усилий мы вкладываем в открытие некоторого способа решения, тем ценнее он становится для нас и тем с большей вероятностью мы будем придерживаться его в дальнейшем. Было выявлено также, что формирование мыслительных установок предполагает «оптимум мотивации»: наиболее легко установки формируются и, главное, перестраиваются у группы испытуемых, которые находятся в умеренно стрессовой ситуации.

В экспериментах было выявлено, что мыслительные установки на использование некоторого способа действий имеют неосознанный характер. Когда человек пользуется старым способом, не замечая других способов, то он до определенного момента времени не осознает этого. В центре его внимания стоит искомый результат, а не путь, ведущий к нему. Здесь мы сталкиваемся, пожалуй, с наиболее важной причиной инертности действий. Если мы осознаем способ решения, то его переделка не составляет особой проблемы. Но в том случае, если мы не держим способ решения в поле сознания, то мы, очевидно, и не можем его переделать. Требуется некоторое препятствие, затрудняющее действие прежним способом, – только тогда этот способ становится в центр нашего внимания.

Общий вывод, который можно сделать на основе этих экспериментов, заключается в следующем: на основе положительных подкреплений и успехов, которые человек получает в процессе применения одного и того же способа решения, у него вырабатывается готовность действовать именно на основе данного способа. Такая предуготовленность, направленность на данный способ действия получила в психологии название фиксированной установки.

Установка является важнейшим психологическим механизмом, регулирующим деятельность человека. Механизм установки – это механизм, обеспечивающий направленность и устойчивость действий. Если, однако, фиксированные установки

становятся инертными, косными, трудно поддающимися переделке, то это – одна из крайностей регуляции действий. Другая ее крайность состоит в чрезмерной лабильности, неустойчивости установок. Хорошо известно, что в детстве, как правило, преобладает именно лабильность установок: маленький ребенок очень быстро переходит от плача к смеху, а любая деталь способна переключить его внимание с одного предмета на другой. В зрелые годы, наоборот, нарастает стереотипность действий, а установки становятся все более прочными и устойчивыми.

Между двумя крайностями, названными выше, лежит наиболее оптимальная для деятельности зона, а именно гибкость способов действия. Наглядно это можно представить в виде двунаправленной шкалы (Схема 7).

Лабильность (неустойчивость)	Гибкость	Ригидность (плохая изменчивость)
---------------------------------	----------	-------------------------------------

Процессы стереотипизации сопровождаются еще одним психологическим феноменом, а именно необратимостью сформированных у взрослого человека представлений об окружающем мире. Мы имеем в виду, что размышления взрослого о прошлом, скажем, о его детстве, происходят всегда с точки зрения нынешних его представлений. Взрослому человеку трудно и даже, по-видимому, невозможно вернуться в прошлое, взглянуть на него глазами ребенка. Специальные эксперименты показали, что даже яркие детские впечатления, вызываемые в состоянии гипноза, рассматриваются с точки зрения взрослого, на основе тех представлений, которые имеются у взрослого в данный момент.

Анализ решения

Эксперименты, направленные на изучение гибкости мысли, позволили выявить примечательный факт, объясняющий возможность переделки старого способа решения и замены его новым. По мере осознания того, что прежним способом задачу решить нельзя, учащиеся, как правило, начинают задавать себе вопросы: «Почему задача не решается?», «Может быть, непригоден старый способ?», «Как же тогда надо решать эту задачу?», «Нельзя ли подойти к ней совсем по-другому?» Иными словами, в центре внимания учащихся оказываются уже не исполнительные действия, осуществляемые по уже выработанному способу решения, а сам этот способ. Такое рефлексивное отношение к собственным действиям лежит в основе того, что превращает их в самостоятельный предмет анализа, исследования и оценки. Осознавая, что старый способ в изменившихся условиях уже неприменим, учащиеся начинают строить и опробовать новые способы решения, адекватные условиям задачи.

Подобное рефлексивное отношение к собственным решениям возникает неодномоментно. Одни из учащихся достаточно быстро переходят в позицию исследователя своих способов, другие, даже несмотря на явную неудачу, оказываются стереотипными в своих действиях и без помощи учителя не могут перейти к поиску новых способов. Отсюда чрезвычайно важная для учителя проблема научить учащихся проводить анализ и исследование полученных ими решений.

Проблема эта имеет особое значение при обучении взрослых. Дело в том, что с возрастом, как это показывают результаты психологических экспериментов, появляется тенденция к упрочению сложившихся ранее стереотипов. Это подтверждается и практикой обучения в вечерней школе: у взрослых учащихся,

имеющих большой перерыв в учебе, сложились стереотипные приемы действий, однако не на основе теоретических знаний, а в значительной мере стихийно, на основе индивидуального житейского опыта. К таким стихийно сложившимся приемам относятся, например, многие орфографические и пунктуационные навыки, различного рода приемы решения математических задач, житейские представления о физических закономерностях. Приемы эти автоматизировались, упрочились, стали шаблонными. Поэтому их исправление оказывается очень трудным. Для того чтобы перестроить такие стереотипные действия, необходимо, чтобы учащиеся сделали их особым предметом анализа и оценки.

Важнейшее условие для этого – формирование у взрослых учащихся привычки систематически анализировать и осмысливать собственную деятельность при решении различного рода учебных задач. Если учителя не уделяют должного внимания итоговому анализу уже проведенных решений, то учащиеся переходят к решению множества отдельных задач, недостаточно ясно понимая смысл этих решений, и не овладевают умением анализировать и оценивать собственную деятельность, не осознают ее достоинства и недостатки.

Между тем в реальной практической или теоретической деятельности решение какой-то отдельной задачи представляет собой, как правило, лишь некоторое звено в широкой системе деятельности, оно всегда соотносится со множеством других проблем и способов их решений. Первоначальное решение, как правило, систематически совершенствуется, обогащается, развивается. Более того, в реальной деятельности одно конкретное решение обычно порождает целый «веер» новых проблем, требующих своего решения.

Например, в деятельности рабочих-рационализаторов первоначально поставленная задача является лишь отправным этапом для длительного поиска различных способов ее решения. Изобретатель или рационализатор неоднократно переформулирует первоначальную задачу, отыскивает и отбрасывает различные варианты решений, старается найти способы достаточно простые и в то же время применимые в самых разнообразных ситуациях. Подобная закономерность характерна и для творческой деятельности ученого. Известно, например, что доказательство некоторой математической теоремы нередко вызывает потребность в постановке и решении целого ряда новых математических проблем, имеющих все более общий характер по отношению к первоначальной задаче. Вот почему подготовка учащихся к решению реальных задач – практического или теоретического характера – необходимо предполагает развитие их способности к анализу задач и способов их решения, к сравнительной оценке их эффективности, к исследованию полученных способов решения с точки зрения их практической и теоретической ценности.

Каким же образом необходимо строить итоговый анализ решений в процессе обучения?

Изучение опыта работы учителей, а также наши собственные исследования, посвященные этому вопросу, позволяют вычлнить следующие условия, определяющие направленность и эффективность названного процесса.

1. Объективация способа решения. После того как задача решена, ученику необходимо вновь вернуться к своему решению, осознать способ этого решения, сделать его объектом специального анализа. С этой целью ученик должен:

а) дать операциональное описание способа решения, вычлнить те действия, которые он применял в процессе поиска решения, и объективировать их с помощью определенного языка (наглядной логической схемы, алгоритма, символов, слов естественного языка);

б) дать теоретическое обоснование способу своих действий, т. е. ответить на вопрос о том, какие теоретические положения лежат в основе данного способа.

2. Сравнительный анализ эффективности полученного способа решения. Ученик должен не только осознать строение действий и операций, составляющих данный способ решения, и не только понять, какие теоретические положения лежат в его основе, но и рассмотреть данный (конкретный) способ в общей системе проблем и способов их решения, характерных для некоторой области той или иной научной дисциплины. В частности, ученик должен:

а) исследовать область применимости данного способа решения, выявить степень его общности и определить его ограничения;

б) определить другие способы решения данной задачи, сравнить их между собой по их обобщенности, простоте, изяществу.

3. Изучение возможностей использования полученного способа, а именно:

а) в каких практических ситуациях можно использовать найденный способ;

б) какие новые задачи могут возникнуть в связи с применением найденного способа.

Чтобы достаточно эффективно проводить анализ собственной деятельности при решении задач, ученик, как это сразу ясно, должен обладать необходимыми теоретическими знаниями, поскольку именно на их основе создаются обобщенные критерии оценки того или иного конкретного способа решения, а также те конструктивные принципы, которые определяют поиск все новых и новых способов решения задач. Добавим, что наиболее эффективной формой анализа способов решения является, по-видимому, совместная групповая работа учащихся. Вступая во взаимодействие с учителем и с другими учащимися, ученик получает возможность экстернизировать свои внутренние мыслительные действия, получить их оценку со стороны других людей, посмотреть на собственную деятельность как бы глазами других. Лишь на этой основе ученик будет в состоянии все более адекватно строить самоанализ и самооценку собственной мыслительной деятельности.

3.7. Учение как совместная деятельность

Как уже говорилось, в процессе обучения важную роль играет отношение ученика не только к объекту познания, но и к другим людям, совместно с которыми он осуществляет учебную деятельность. Характер и содержание этих межличностных отношений в процессе обучения могут быть различными, однако во всех случаях каждый ученик занимает в системе этих отношений определенную функциональную позицию, выполняет определенную роль. И чем активнее позиция ученика в совместной коллективной деятельности, направленной на решение общей учебной задачи, тем в большей мере ученик осваивает разнообразные функции и средства управления и самоуправления учебной деятельностью.

Формы учебной деятельности

В практике обучения сложились три основные формы организации учебной деятельности учащихся: фронтальная, групповая и индивидуальная. Естественно, четкую границу между этими формами провести трудно, поскольку они органически связаны между собой (О характере этой связи мы будем говорить ниже). Тем не менее их необходимо различать как специфические формы «субъект-субъектных» отношений, складывающихся при решении учебных задач.

Фронтальная форма учебной работы, получившая в настоящее время самое широкое распространение, характеризуется ведущей ролью учителя (преподавателя, лектора). Именно он ставит перед учащимися определенную учебно-познавательную проблему, раскрывает пути и способы ее решения, обобщает учебный материал и подводит итоги занятия. Это, однако, не означает,

что ученики пассивно воспринимают преподносимый им материал. Как уже говорилось, воспринимая то, о чем говорит учитель, учащиеся становятся как бы «соавторами» тех познавательных открытий, к которым они подводятся по ходу изложения учителя. Большое значение при фронтальном обучении имеет отношение учащихся к учителю. Отношения между самими учащимися ограничиваются совместным выполнением своей роли в процессе восприятия и усвоения материала, излагаемого учителем. Конечно, такая совместная деятельность в общей аудитории приводит к определенным психологическим эффектам – даже «молчаливое присутствие» других изменяет характер познавательной деятельности каждого отдельного ученика.

Фронтальные формы учебной работы предполагают разную степень активности ученика в ходе совместной деятельности с учителем и другими учащимися. Если фронтальные формы включают не только лекции (или даже циклы лекций, которые характерны для обучения взрослых), но и организацию бесед и дискуссий, в работе принимает участие весь коллектив класса. В этом случае фронтальные формы учебной работы как бы переходят в групповые формы.

Тесное сочетание фронтальных форм работы с формами групповыми и индивидуальными характерно для теории и практики современного школьного урока.

Г.Д.Кириллова в работе «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения» обобщила основные требования к современному уроку. Требования эти заключаются в следующем.

1. Научно-теоретический уровень урока. Место данного урока в формировании мировоззрения учащихся. Правильное сочетание образовательных, развивающих и воспитательных целей урока. Правильный отбор содержания учебного материала и методов его изучения.

2. Пути и средства, обеспечивающие развитие познавательных способностей школьников. Постановка учебной проблемы. Система познавательных задач. Выдвижение учащимися гипотез и обоснование правильности способа решения. Соотношение самостоятельной и коллективной работы.

3. Разнообразие источников знаний. Школьная лекция, объяснение материала, беседа, учебное кино, работа над учебником и дополнительной литературой.

4. Актуализация у учащихся ранее приобретенных знаний, связь обучения с жизнью.

5. Организация самостоятельной работы учащихся. Объем, характер, виды, последовательность работы.

6. Приемы развития познавательной активности и самостоятельности учащихся.

7. Методы получения обратной информации. Контрольные задания.

Программированный опрос.

8. Учет знаний и оценка. Объективность оценки.

9. Осуществление на уроке индивидуального подхода.

10. Объем и характер домашнего задания.

11. Структура урока и ее целесообразность.

В данном случае перечислены наиболее общие требования к уроку. В зависимости от конкретных целей отдельных уроков, от их места в общей системе занятий одни требования могут приобретать основное значение, а другие—лишь вспомогательное.

В психологии и дидактике существуют и более конкретные схемы анализа урока. В качестве иллюстрации приведем две аналитические схемы: одна относится к оценке монологического изложения материала учителем, а другая – к оценке взаимодействия между учителем и учащимися в ходе урока.

Можно выделить следующие параметры оценки монологического изложения материала учителем.

1. Тема урока.
2. Формулировка целей урока:
 - а) достаточно четко и понятно для учащихся;
 - б) несколько расплывчато;
 - в) остались неясны для учащихся.
3. Умение вызвать интерес к теме:
 - а) значение темы раскрыто убедительно;
 - б) указывалось лишь на необходимость ее изучения;
 - в) значимость изучения темы никак не мотивировалась.
4. Раскрытие темы:
 - а) структура изложения четкая, смысловые части выделены и взаимосвязаны;
 - б) общий план намечен, но переходы от одной смысловой части к другой остались неясными;
 - в) трудно следить за развитием темы, основные мысли излагались непоследовательно.
5. Контакт между учителем и учащимися:
 - а) контакт был полный, все учащиеся внимательно слушали и работали;
 - б) иногда учитель терял контакт с учащимися, они начинали отвлекаться;
 - в) учителю не удалось установить контакт и взаимопонимание с учащимися.
6. Убедительность изложения:
 - а) каждое положение было аргументировано и доказательно, учитель обращался к личному опыту учащихся, приводил яркие факты и примеры;
 - б) некоторые положения не обосновывались, хотя в целом изложение было убедительным;
 - в) учитель почти никак не аргументировал свои выводы.
7. Удачность заключения:
 - а) логично завершало и обобщало изложение;
 - б) заключение «скомкано»;
 - в) заключения не было.

Другая методика анализа имеет целью оценить процесс взаимодействия учителя и учащихся при изложении им учебного материала. Для оценки используются определенные категории, фиксирующие прямое (лекция, указания, критика) или косвенное (через мысли и чувства ученика, стимулируя его вопросами и т. п.) воздействие учителя.

1. Восприятие учителем эмоций учащихся (отмечает положительные и отрицательные эмоции учащихся, реагирует на них).
2. Использование мыслей учащихся учителем (анализ высказываний учащихся, повтор или развитие их, корректировка или опровержение).
3. Похвала или поощрение.
4. Вопросы учителя к учащимся.
5. Лекционное изложение (прямая передача информации).
6. Указания и приказы.
7. Критика и авторитарность.
8. Ответы ученика по просьбе учителя.
9. Ответы ученика по собственной инициативе.
10. Молчание (продуктивное, когда учащиеся заняты работой, или непродуктивное).

Оценивая в соответствии с данной схемой действия учителя и учащихся, можно сделать общий вывод о том, какие воздействия (прямые или косвенные) были характерны для данного урока.

Индивидуальная работа, как известно, организуется как самостоятельное выполнение учеником различного рода учебных заданий и обычно составляет

необходимый элемент урока, консультации, зачета (выполнение тренировочных упражнений, контрольные работы и т.п.). Индивидуальная форма учебной работы характерна и для подготовки учащихся к зачетам, для самостоятельной проработки учеником дополнительной литературы, решения задач, при самообразовательной деятельности взрослых. Психологические особенности индивидуальной работы учащихся при решении различного рода учебных задач были подробно проанализированы в предыдущей главе. Здесь же еще раз напомним: чтобы эффективно осуществлять индивидуальную работу, взрослый ученик должен уметь самостоятельно регулировать собственную учебную деятельность.

Групповая форма работы

Как показывают исследования, групповая форма учебной работы характеризуется прежде всего непосредственным взаимодействием между учащимися, совместно решающими общую учебную задачу.

Х.И.Лийметс указывает на следующие наиболее характерные принципы организации групповой работы учащихся.

1. Класс разбивается на несколько небольших групп (от 3 до 6 человек), в которых может быть организовано непосредственное общение между учащимися.

2. Каждая группа получает конкретное учебное задание. Задания могут быть либо одинаковыми для всех групп, либо дифференцированными (например, посвящены проработке разных вопросов изучаемой темы).

3. Внутри каждой группы между ее участниками обычно распределяются функциональные роли. Если эти роли заранее не распределены, они возникают стихийно уже в процессе совместной деятельности. Таковы, например, роли организатора, лидера совместной работы, роли генератора идей или критика и т.д.

4. Процесс решения учебной задачи в группе осуществляется на основе непосредственного обмена мнениями, догадками, оценками. Таким образом, осуществляется взаимная помощь и руководство друг другом.

5. Выработанное в группе решение обсуждается всем классом. При этом сопоставляются и сравниваются решения, полученные в разных группах.

Конечно, активность учащихся в совместной групповой работе может быть различной – от наиболее высокой включенности человека в работу до полной пассивности и даже внутреннего отвержения работы. В таблице 3 показано, как оценивается степень познавательной активности ученика в группе.

Таблица 3. Степень познавательной активности учащихся в совместной работе

Степень активности	Показатели
Инициатива	Постановка вопросов по собственной инициативе, выдвижение предложений, высказывание мнения о способе работы, самостоятельное начало работы
Поддержка	Поддерживание инициативы других, привлечение к работе пассивных членов группы, создание благоприятной атмосферы для совместной работы
Согласие	Согласие на участие в работе

	(пусть и молчаливое), стремление включиться в нее
Подчинение	Пассивность в работе, подчинение требованиям группы без внутреннего желания
Отвержение	Явный отказ от работы, критика ее, противопоставление себя другим

Возникает вопрос: при каких условиях групповая работа оказывается достаточно эффективной, а все участники группы активно вовлекаются в процесс решения предложенной учебной задачи?

Вопрос этот является в настоящее время предметом экспериментальных исследований. И хотя значимость групповой работы для развития учебно-познавательной деятельности учащихся не отрицается, известны и неудачи в ее организации. Вот почему четкое определение условий, от которых зависит эффективность групповой работы, является в настоящее время очень острым и актуальным.

Проведенные исследования показывают, что эффективность групповой работы определяется некоторой совокупностью условий. Прежде всего выделяются условия, связанные с подбором групп. Речь идет по существу о социально-психологических условиях, в частности о характере личных взаимоотношений между учащимися, входящими в одну и ту же группу. В группу должны подбираться учащиеся, между которыми сложились отношения доброжелательности. Только в этом случае в группе возникает психологическая атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи, снимаются тревожность и робость. При создании групп необходимо также ориентироваться, с одной стороны, на примерно одинаковый уровень успеваемости учащихся, одинаковый темп их работы, а с другой – на индивидуальные различия в их жизненном опыте, способностях. Последнее позволяет учащимся дополнять и обогащать друг друга в процессе совместной работы.

Эффективность групповой работы зависит также от содержания и характера тех учебных задач, которые предлагаются учащимся для совместного решения. Задачи эти должны быть проблемными, создавать определенное познавательное затруднение, способствовать возникновению разных мнений, являться импульсом к творческому мышлению, иметь относительно высокую степень трудности (простые математические задачи на вычисление оказываются непригодными для групповой работы). Учебный материал по своей структуре должен быть таким, чтобы его можно было разделить на относительно самостоятельные единицы, над которыми могут работать разные группы или отдельные ученики в рамках одной группы.

Эффективность групповой работы зависит и от ее правильной организации. Учитель должен заранее разработать подробный план работы учащихся в группе, своеобразный «сценарий» их деятельности. На уроке он предлагает учащимся задание, дает перечень материалов, которыми должны воспользоваться ученики, указывает порядок выполнения задания, отмечает, что выполнять индивидуально, а что коллективно. Организуя групповую работу, особенно на начальных ее этапах, когда у учащихся еще нет соответствующего опыта, учитель обычно выделяет в группе организатора, которому поручается распределение обязанностей между членами группы и руководство обсуждением. Обычно с таким учеником – организатором – заранее проводится инструктаж.

Эффективность групповой работы зависит и от ее сочетания с фронтальными и индивидуальными формами учебной деятельности учащихся. Фронтальная работа учащихся должна предварять групповую: учитель характеризует общую проблему, изучаемую на уроке, выделяет в ней составные части, показывает логику решения и распределяет задания группам. Фронтальная работа должна и завершать групповую работу, так как группам необходимо отчитаться, сопоставить и оценить полученные решения. Индивидуальная работа также должна присутствовать в групповой и организовываться с учетом совместной деятельности учащихся.

В целом групповая работа вследствие напряженности для учащихся и трудности подготовки не должна занимать слишком много учебного времени – в экспериментальных условиях на групповую работу отводится от 10 до 50% времени.

Но дело, очевидно, не в количественной, а в качественной стороне учебной работы. Совместная групповая деятельность, даже если она занимает относительно небольшую долю учебного времени, содействует развитию у учащихся способности к межличностному взаимодействию и общению, формирует у них умение осуществлять не только исполнительские, но и организаторские, регулирующие и контрольные функции. По данным Х.И.Лийметса, сами учащиеся так оценивают достоинства групповой работы: обсуждение задачи с соучениками позволяет лучше разобраться в ней; ошибки лучше осознаются в результате совместного обсуждения; открывается возможность проверить правильность решения; можно получить помощь от товарища; возросло желание лучше понять материал и не отстать от других.

Проводились и специальные психологические эксперименты, направленные на изучение результативности групповой работы, в том числе и в вечерних школах. Суммируя полученные данные, можно отметить, что групповая работа заметно повышает интерес учащихся к изучаемому материалу (Иногда говорят даже о «взрыве мотивации»). В процессе групповой работы открывается возможность дополнять и оценивать друг друга, лучше осознать процесс решения задачи. Представления и понятия, которые формируются у учащихся в процессе групповой работы, оказываются более полными и точными, поскольку между учащимися происходит постоянный обмен мнениями, критика и уточнение суждений, отсеивание ошибок. Подмечено, однако, что при групповой работе больше всего выигрывают средние и слабые учащиеся.

Специфика групповой работы в процессе обучения взрослых

Мы рассмотрели наиболее общие принципы организации групповой формы учебной деятельности. В практике обучения взрослых все более широкое распространение получает такая форма групповой работы, как совместное решение практических проблем и задач. Эта форма учебной деятельности характерна преимущественно для системы послешкольного образования взрослых (в частности, для системы повышения профессиональной квалификации). Тем не менее имеет смысл познакомить с ними и учителей вечерней школы, поскольку названные формы могут быть использованы ими при организации внеклассной и внешкольной работы со взрослыми, а также на факультативных занятиях и на занятиях по повышению профессиональной квалификации учащихся.

Можно выделить три вида совместной учебной деятельности взрослых при решении практических задач.

Анализ практических ситуаций. Любая достаточно сложная практическая ситуация, как правило, понятна взрослым, но решается неоднозначно, разными путями и способами. При групповом анализе практической ситуации, особенно проблемного характера, высказываются противоречивые суждения, точки зрения.

Тем самым учащиеся привыкают оценивать различные точки зрения, связанные с решением проблемы, а также формируют свое личное отношение к данной проблеме. Анализ практических ситуаций осуществляется, например, при обсуждении проблем организации труда на предприятии, общественной жизни коллектива, в котором работают учащиеся, проблем сочетания труда и образования в современных условиях научно-технического прогресса и т.д.

Решение конструктивных задач. В процессе совместного решения конструктивной задачи (например, рационализация некоторого технического устройства) учащиеся разрабатывают конкретный проект, который может быть использован в практике. Такая работа, осуществляемая в группе, предполагает генерацию разнообразных идей, их отбор и критическую оценку, т.е. активный обмен идеями между участниками группового решения.

Деловые игры. В процессе деловой игры ее участники также решают некоторую практически значимую задачу. Однако, в отличие от анализа практических ситуаций или решения конструктивных задач, игра характеризуется распределением различных ролей (например, директора предприятия, его заместителей, начальников тех или иных подразделений и т.д.) между ее участниками. Деловая игра – это имитация реальной практической деятельности, в процессе которой участники учатся правильно выполнять свои производственные функции в общей системе взаимодействия между различными производственными подразделениями, принимать решения, вносить свои «вклады» в комплексное решение поставленной перед производством общей задачи. Характер деловой игры зависит от степени ее сложности (количество участников, длительность во времени, сложность самой задачи), от ее проблемности (конфликтность ситуации, противоборство сторон), а также от степени импровизации участников (от заранее заданных действий до свободной импровизации).

В нашу задачу не входит рассмотрение приемов организации и методической инструментальной форм групповых решений. Важно, однако, обратить внимание на те позиции, которые занимают участники групповых решений в процессе взаимодействия.

Как показывает анализ, эти функции могут быть следующими:

продуцирование (генерация) идей относительно содержания и характера поставленной проблемы, возможных путей ее решения, способов реализации возникших замыслов;

критическая оценка и корректировка этих идей, согласие или несогласие с ними, их селекция и отбор;

анализ и осмысление процесса взаимодействия между участниками группового решения, планирование и организация такого взаимодействия.

В зависимости от «правил игры», а также от индивидуальных особенностей участников одни из них могут выступать преимущественно в роли генератора идей, другие – в роли критика, третьи – как бы поднимаются над конкретной ситуацией взаимодействия, пытаются анализировать и корректировать сам ход этого взаимодействия.

Интересно, что в процессе совместного решения задач отдельные функции и роли иногда специально «разводятся». Характерный пример – метод так называемой «мозговой атаки», используемый при решении конструктивных задач (например, при создании некоторого технического устройства или при разработке организационного проекта). В ситуации «мозговой атаки» с самого начала снимаются барьеры на пути к проявлению творческой активности, и поэтому вводится «запрет» на какую бы то ни было критику: члены группы призываются к тому, чтобы высказывать любые идеи – даже заведомо фантастические, случайные, отдаленные. Таким образом обеспечиваются свободные дискуссионные отношения

между участниками группы (обычно в нее включаются 6-12 человек). Для обсуждения проблемы приглашаются люди различных специальностей, разной подготовки, причем не рекомендуется включать в группу людей, присутствие которых может как-то стеснять участников игры. Лишь на втором этапе проводится критическая оценка и отбор наиболее интересных идей, высказанных участниками дискуссий.

Процесс выработки решений в группе, как показал анализ, включает продуктивные и критические компоненты. Продуктивность выражается в открытии принципиально нового или усовершенствованного решения той или другой задачи. Критика есть проверка предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Для эффективного решения задач необходимы оба компонента. Причем в групповых решениях эти процессы могут специально отрабатываться по отдельности. Чем определяется эффективность групповой работы?

Групповая ситуация стимулирует процессы выработки новых идей. Даже ученик средних способностей может выдвинуть вдвое больше решений, когда он работает в группе, чем когда он работает индивидуально. Мысль одного человека может стимулировать мысль другого. Кроме того, групповая ситуация вызывает соревнование между членами группы.

По мере приобретения опыта совместной деятельности участниками группы улучшается качество выдвигаемых ими идей. Идеи, высказанные в конце групповой работы, являются, как правило, более качественными, чем первоначальные гипотезы.

Психологически целесообразно, чтобы оценка предложенных идей давалась другими людьми, так как обычно недостатки собственного творчества замечаются труднее.

Разновидностью групповой выработки решений является метод «синектики», направленный на то, чтобы научить человека понимать проблему, дробить ее на подпроблемы, проводить своеобразный мыслительный эксперимент в процессе поиска решений. Для этого участникам предлагается найти различного рода аналогии, примеры похожих ситуаций, описать проблему в образной метафорической форме – словом, создаются условия для раскованности мысли участников группы. Затем проводится итоговый анализ процесса выработки решения в группе, его обсуждение и оценка. Теперь уже участники группы исследуют свою собственную деятельность, выявляют причины успехов и неудач, возникших в процессе группового взаимодействия.

По существу при групповом решении предметом исследования участников становится их собственная совместная деятельность. Но самое главное, что характеризует групповые решения, – это приобретение человеком опыта осуществления различных функций в совместной деятельности, усвоение средств реализации этих функций (способов генерации идей, критериев их оценки, умений анализировать собственную деятельность). Нужно иметь в виду, что ни содержание учебных задач, ни формы организации учебной деятельности, характерные для внешкольного образования взрослых, не могут быть перенесены на обычные занятия в школе. Важен, однако, общий принцип – организация активного взаимодействия между людьми, решающими общую задачу, и на этой основе – приобретение опыта осуществления разных функциональных ролей, отработка средств и способов совместного решения задач.

Взаимодействие между формами учебной деятельности учащихся

Как отмечалось выше, все формы учебной деятельности учащихся –

фронтальные, групповые, индивидуальные – находятся в органической взаимосвязи. Такая взаимосвязь – и это важно специально отметить – определяется спецификой организации учебной работы в условиях вечерней школы.

Укажем, например, на лекционно-семинарскую форму занятий, возникшую в вечерней школе в связи с введением зачетной системы обучения. Зачетная система предполагает расчленение программы на относительно законченные разделы, на своеобразные циклы учебных занятий. Такие циклы обычно включают в себя подготовительные уроки, лекции, практические занятия, контрольные работы, зачеты.

На подготовительных уроках повторяется материал, необходимый для усвоения новой темы, решаются типовые задачи, перед учащимися ставится проблема, которая будет решаться на последующих занятиях. Здесь важно показать учащимся их «знание о незнании», создать проблемную ситуацию, вызвать у учащихся желание найти способы решения поставленной проблемы, желание приобрести новые, недостающие знания. Усвоение знаний станет в этом случае процессом мотивированным, вызывающим внимание, сосредоточенность и активность мысли.

После подготовительных уроков следует школьная лекция, продолжающаяся, как правило, два урока. Учитель излагает весь теоретический материал изучаемого раздела показывает методы его применения к решению учебных задач, иллюстрирует их на примере выполнения отдельных типовых упражнений. Во время школьной лекции практикуются также фронтальные беседы с классом.

Основная цель практических занятий, которые следуют за школьной лекцией, состоит в закреплении и углублении того материала, который был изложен учителем, в выработке у учащихся умений и навыков применения теоретических знаний к решению задач. Основная форма проведения практических занятий – самостоятельная работа учащихся, которая включает работу с учебником, по индивидуальным карточкам-заданиям, у доски с последующим обсуждением решений, с классификационными таблицами, схемами, материалами программированного характера. Самостоятельная работа в сочетании с дифференцированной помощью учителя позволяет каждому ученику продвигаться в выработке умений со свойственным ему темпом.

На семинарских занятиях преобладают групповые формы работы, содержанием которых является обсуждение наиболее трудных вопросов теории, общих методов решения задач по данному разделу курса, связей изучаемого материала с другими разделами, с практикой. На семинарских занятиях заслушиваются заранее подготовленные выступления учащихся по отдельным вопросам темы, осуществляется подготовка учащихся к контрольной работе и зачету.

Специфика сочетания различных форм учебной работы учащихся имеется в заочной форме обучения. Как известно, основной формой организации учебной работы в этом случае является индивидуальная самостоятельная работа учащихся, руководство которой осуществляется учителем на консультациях и зачетах. Групповые консультации по своим дидактическим целям подразделяются на установочные, объяснительно-тренировочные, повторительно-обобщающие. Установочные консультации, проводимые в начале года и в начале зачетного раздела, имеют целью познакомить учащихся с программными требованиями к знаниям и умениям учащихся, с тематикой зачетов, с учебной литературой, с вопросами, которые будут излагаться учителем на последующих консультациях, и с вопросами, которые учащиеся должны проработать самостоятельно. Наибольший удельный вес составляют объяснительно-тренировочные групповые консультации. На них прорабатываются ведущие понятия курса, даются образцы решения задач, развиваются умения работать с книгой, углубляются знания, полученные учащимися в индивидуальной работе. Повторительно-обобщающие консультации проводятся по

окончании изучения темы, зачетного раздела или всего курса в целом. На них повторяется, систематизируется и обобщается изученный материал.

Выбор учителем той или иной формы учебной деятельности учащихся производится в зависимости от общей логики построения учебных занятий в условиях очной или заочной форм обучения в вечерней школе. Помимо описанных вариантов, в практике работы вечерней школы существуют и другие варианты сочетания фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы. По-видимому, было бы ошибкой считать какой-то из имеющихся вариантов единственно возможным. В зависимости от конкретных условий работы необходимо каждый раз находить свое – оптимальное для данных условий – сочетание различных форм организации деятельности учащихся.

С психологической точки зрения, при решении этого вопроса необходимо исходить из уровня готовности взрослого к самостоятельной деятельности. Полноценная индивидуальная работа взрослого над учебным материалом возможна только в том случае, когда этот взрослый полностью овладел функциями и средствами самостоятельно регулировать свою учебную деятельность. Если такая готовность еще не сформирована, то учителю необходимо целенаправленно и систематически передавать учащимся средства самоуправления учебной деятельностью. Раскрывает ли учитель перед учащимися способы планирования учебной работы? Привлекает ли он учащихся к совместному планированию работы по данной теме и на более дальнюю перспективу? Доказывает ли учитель значимость тех вопросов, которые нужно изучать? Организует ли он обсуждение с учащимися вопроса о том, зачем необходимо знать данный учебный материал? Что делает учитель для осознания учащимися способов решения учебных проблем и задач? Выделяет ли он ведущие идеи изучаемого курса и ставит ли он учащихся перед необходимостью самостоятельно выделить эти идеи? Обсуждает ли он с учащимися критерии и эталоны оценки успешности их учения? То, как учитель отвечает на все эти вопросы – не только словом, но и делом, – как раз и является показателем его постоянного стремления формировать активную самостоятельную деятельность учащихся.

Раздел IV. ДИАЛОГ КАК ПЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

4.1. Изменяющийся мир и воспитание новых качеств мышления

Современный изменяющийся мир ставит перед нашим мышлением множество новых по своему содержанию и характеру проблем. Эти проблемы чрезвычайно сложны, многозначны и противоречивы. Они возникают в целостных системах, где происходит взаимодействие различных факторов, причин и следствий прямых и обратных связей. К числу таких проблем относятся прежде всего глобальные проблемы современности, разработка высоких информационных технологий, а также все более острые проблемы социологии, экономики, культурологии, психологии, педагогики. Решение проблем подобного типа требует воспитания у человека таких интеллектуально-личностных качеств, без которых невозможно достичь ни высокой профессиональной компетентности, ни творческой активности, ни гуманистической направленности личности.

К сожалению, психология, несмотря на ее несомненные достижения, находится на самых начальных этапах исследования этого нового явления. Ключевые слова здесь: целостность, системность, холизм, синергетика – словом, все то, что

определяет подход к познанию мира как к целостной системе "человек и природа", "человек и общество", "человек и человек". Постараемся, однако, хотя бы в общих чертах охарактеризовать некоторые из наиболее важных интеллектуально-личностных качеств, необходимых человеку для полноценного решения проблем, возникающих в нашем изменяющемся мире.

Главное, что определяет эффективность мышления, – это его общая позиция в жизни, а именно:

Стремление к самореализации. Одна из высших духовных потребностей личности, проявляющаяся в реализации своих творческих сил и способностей, в постоянном росте и обогащении своих внутренних возможностей, в повышении качества своей профессиональной деятельности, в ориентации на высшие общечеловеческие ценности.

Поглощенность делом как призванием. Высокая заинтересованность делом, которым человек занимается, отождествление себя со своим делом, глубокая удовлетворенность им и вместе с тем постоянная готовность его совершенствовать; дело становится смыслом жизни личности.

Аутентичность личности. Искреннее и открытое поведение по отношению к себе и другим; нежелание скрываться за условными масками и выступать перед другими, скрывая свои стремления, мнения и убеждения, свои индивидуальные особенности.

Независимость в суждениях. Способность личности высказывать свои суждения, не приспособившись к мнениям других; нонконформизм; полная самостоятельность в оценках.

Уверенность в своих силах. Основанная на опыте адекватная оценка своих сил и возможностей; выбор целей и задач, которые человек способен решать на высоком уровне качества; отсутствие неоправданной тревожности при выборе и реализации целей.

Инициативность и гибкость. Способность самостоятельно ставить новые цели, а также изменять их при изменении условий деятельности, вести других за собой, быть оригинальным и непредвзятым при решении возникающих проблем.

Критичность и высокая степень рефлексии. Постоянное внимание к адекватности своих действий и поступков, нетерпимость к недостаткам и непродуманным решениям, умение учиться на ошибках, постоянный анализ и осмысление собственной деятельности, ее оснований и ценностного смысла.

Детская восприимчивость и открытость по отношению к новому. Сочетание зрелой мысли с детской свежестью восприятия, радость познания нового, необычного, оригинального; неприятие всего косного и стереотипного. Рассмотрим более подробно те качества ума, которые характеризуют эту общую позицию личности.

Открытость ума (противоположное качество – «закрытость ума»)

Открытость есть такое интеллектуально-личностное качество человека, которое проявляется в высокой чувствительности человека к противоречивым проблемам, в положительной склонности ко всему новому, необычному, неожиданному. В процессе своей жизнедеятельности человек обычно обрастает всякого рода стереотипами и привычками, которые как бы "закрывают" от него новые аспекты проблем; ему удобнее действовать старыми способами, несмотря на то, что условия деятельности уже изменились. Такая закрытость препятствует тому, чтобы творчески осмыслить или переосмыслить динамично меняющийся окружающий мир, а также свою позицию в этом мире.

В чем находит свое проявление открытость ума? Прежде всего в осознании

человеком возможности иметь различные мысленные «взгляды» на одно и то же явление. Как рассказывается в одной восточной притче, трех слепых подвели к слону, попросили изучить его и высказать свое мнение. Эти трое раньше ничего не знали о слонах. Они приступили к изучению объекта. Одному удалось ощупать бок слона, другому – ногу, а третьему – хобот. После чего они поссорились, ибо каждый желал доказать, что только его мнение единственно верное.

Открытость ума проявляется, таким образом, в признании индивидом факта разнообразия, неоднородности, неоднозначности восприятия быстро меняющегося окружающего мира, что, кстати, способствует формированию установки на терпимость по отношению к мнению других. Тем самым речь идет о преодолении эгоцентризма мышления и о развитии широкого децентрированного мышления (подробнее об этом – ниже).

Наконец, открытость ума проявляется в готовности человека использовать различные варианты описания и анализа явлений, выявляя в них наиболее доступные и интересные. Например, в теннисном турнире участвуют сто одиннадцать человек. Это одиночные соревнования, и проходят они по системе "проигравший выбывает". Вам нужно определить минимальное число матчей при данном количестве участников.

Когда людям задают эту задачу, большинство начинают чертить схемы, показывающие пары играющих и участников, свободных от игр. Другие пытаются решить задачу с помощью возведения в степень числа 2 (4, 8, 16, 32 и т.д.). Ответ же прост: сто десять матчей! И мы можем получить его сразу, не прибегая ни к каким математическим операциям. Чтобы найти его, достаточно переключить внимание с победителей на побежденных (которые нас интересуют куда меньше). Поскольку в турнире может быть только один победитель, то должно остаться сто десять проигравших. Каждый из них может проиграть только одну встречу, следовательно, должно состояться сто десять матчей. (Бонь Э. 1997).

Добавим, что когда в психологии говорят об открытости мышления, то имеют в виду не только открытость индивида к внешнему миру, но и собственную открытость индивида по отношению к другим людям (например, открытый преподаватель оценивается учениками как человек непредвзятый, не скрывающий от них своих мыслей и чувств достаточно адекватно их понимающих, справедливо оценивающих и искренне сочувствующих). Открытость – это осознание того, что индивидуальные суждения человека, в том числе и свои собственные, имеют, как правило, относительный, но не абсолютный характер.

С нашей точки зрения, открытость ума представляет собой наиболее обобщенное качество личности, из которого вытекают более частные и конкретные его свойства.

Децентрированное мышление

В процессе решения мыслительных задач перед человеком нередко возникают барьеры, обусловленные эгоцентризмом мысли, то есть неспособностью человека перейти от одной точки зрения к другой, более широкой. "В области мышления, – пишет Ж.Пиаже, – вся история науки от геоцентризма до революции Коперника, от ошибочных абсолютов физика Аристотеля до теории относительности Эйнштейна показывает, что требуются века, чтобы освободить нас от систематических ошибок, от иллюзий, вызванных непосредственной точкой зрения, противоположной "децентрированному" мышлению. И это освобождение далеко не полно и теперь. Я выбрал термин "познавательный эгоцентризм", чтобы выразить ту идею, что прогресс знаний никогда не происходит путем простого добавления познанных предметов. Прогресс знаний требует постоянного переформулирования предыдущих точек зрения. Процесс этот может быть обнаружен и у маленьких

детей: ребенку, который имеет брата, требуется усилие, чтобы понять, что его брат также имеет брата. Я использовал термин "эгоцентризм", чтобы определить изначальную неспособность децентрировать, менять данную познавательную перспективу, дифференцировать свою точку зрения от других возможных. Каждый начинающий преподаватель обнаруживает раньше или позже, что его лекции вначале были непонятны студентам, так как он говорил только для себя, только со своей собственной точки зрения. Лишь постепенно и с трудом он начинает понимать, как нелегко встать на точку зрения студентов, которые еще не знают того, что он сам знает о предмете своего курса. Другой пример мы можем взять из искусства спора, которое принципиально состоит в знании того, как встать на точку зрения партнера, чтобы доказывать ему с его собственных позиций. Без этой способности спор бесполезен".

Внутренняя альтернативность принимаемых решений

В век беспрецедентного развития науки и техники все заметнее становится парадоксальная ситуация: каждое из технических нововведений является одновременно и позитивным, и негативным. Наивно думать, что технология нейтральна, что она может применяться как во благо, так и во зло; добро и зло в данном случае приходят одновременно и нераздельно друг от друга. Поэтому одной из важнейших установок при разработке (или при оценке) решений является взвешенный учет всех плюсов и минусов, которые сопровождают эти решения.

Пример. Кто оспаривает сегодня величайшее значение телевидения, которое вошло в наш дом? Через живой экран мы узнаем новости, поступающие к нам со всего мира; мы смотрим замечательные фильмы и спектакли; мы беседуем с замечательными людьми; мы участвуем в развлекательных передачах и сами принимаем участие в играх. Но не становится ли наш ум все более пассивным? Не огрубляются ли наши чувства насилием, ужасами и льющейся с телеэкрана кровью? Не привыкаем ли мы незаметно к той или иной политической доктрине, исподволь внедряемой в наше умонастроение?

Умение видеть не только ближайшие, но и отдаленные последствия принимаемых решений, особенно глобального характера

Нарушение любой целостной системы может иметь множество последствий, которые заранее трудно предвидеть. Готовы ли мы к неожиданным последствиям, можем ли мы их предвидеть?

В 50-х гг. на о. Бали решили избавиться от москитов и обработали все жилища в прибрежных поселках ДЦТ. Москиты исчезли, но потом произошли крупные неприятности. Какие, как Вы думаете?

Исчезли и ящерицы, которые отравились москитами; за ящерицами исчезли кошки, которые отравились ящерицами, затем размножились крысы, что привело к вспышке чумы. После исчезновения ящериц сильно размножились термиты, которые быстро подточили балки в домах, и дома стали разрушаться.

Незнание внутренних взаимосвязей в целостной системе, неумение проследить последовательность своих действий, все это как раз и характеризует одностороннее, закрытое и косное мышление.

Конвергентность – дивергентность мышления

В психологии мышления принято различать два вида разнонаправленных способностей: конвергентные и дивергентные.

Способность к конвергентному мышлению проявляется в показателях

правильности и скорости нахождения единственно возможного (нормативного) ответа в соответствии с требованиями заданной ситуации. Таковы, например, интеллектуальные процессы (скорость различения данных объектов, оперирование пространственными представлениями, концентрация внимания, осведомленность в определенной предметной области, словарный запас, логические способности и т.д.) Конвергентные способности лежат в основе выявления различных связей и закономерностей, комбинирования различных компонентов, данных в опыте, категоризирования различных впечатлений, связывания представлений и идей. Хорошим тестом проверки конвергентных способностей является умение человека правильно выявлять основания сходства данных объектов. Таким образом, конвергентные способности (репродуктивные, комбинаторные, процессуальные) "характеризуют один из аспектов интеллектуальной активности, направленной на поиск единственно правильного (нормативного) результата в соответствии с заданными условиями и требованиями деятельности" (М.А.Холодная).

Иной характер имеют дивергентные способности. Дивергентное мышление – это разнонаправленность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации (Дж.Гилфорд и др.). Дивергентность проявляется:

- а) в беглости (количестве идей, возникающих в единицу времени);
- б) в оригинальности (способности производить "редкие" идеи, отличающиеся от общепринятых типичных ответов);
- в) в восприимчивости (чувствительности к необычным деталям, готовности гибко переходить с одной идеи на другую);
- г) в метафоричности (готовности работать в фантастическом контексте, использовать ассоциации, неожиданные связи и т.д.).

Известный психологический тест на дивергентное мышление: назвать все возможные способы использования какого-либо предмета (например, кирпича), причем не только в обыденных, но и в неожиданных ситуациях.

Дивергентное мышление имеет серьезное значение для решения творческих нестандартных задач, однако, с нашей точки зрения, креативность (творчество) в мышлении зависит одновременно и от конвергентного, и от дивергентного процессов мышления, причем успешность того или другого определяется характером задач, подлежащих решению (поиск однозначно верных или многозначных решений).

Стереотипность и гибкость мышления

В процессе обучения и жизненного опыта в целом индивид приобретает большой объем так называемых стереотипных (трудно изменяющихся, устойчивых) установок, в соответствии с которыми он, как правило, и строит свою деятельность. Играя положительную роль в регуляции действий, стереотипы, однако, становятся тормозом для построения действий в новых, изменившихся ситуациях. Для творческого решения задач индивид должен достаточно быстро переключаться с одного способа действия на другой, т.е. обладать гибким мышлением.

Попробуем проследить, как возникают и изменяются мыслительные установки.

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к известным психологическим экспериментам Лачинса.

Условия задач, предлагаемых в тесте Лачинса, заключались в следующем.

Имеются три сосуда (например, вместимостью 37, 21 и 3л). Испытуемый может брать воду из какого-то большего источника, а затем – переливать, доливать, выливать воду из сосудов, но так, чтобы получить в результате определенное количество литров воды в каком-либо из сосудов (например, 10 л). Так, в приведенном примере можно набрать воду в самый большой сосуд в 37 л, отлить из

него 21 л во второй сосуд, затем дважды отлить воду в трехлитровый сосуд и в результате получить требуемые 10 л, то есть: $37 - 21 - 3 - 3 = 10$.

Испытуемым предлагается серия из десяти задач, представленных в таблице:

№ п/п задача	Сосуды (в литрах)			Требуемый результат, л
	А	Б	В	
1	37	21	3	10
2	37	24	2	9
3	39	22	2	13
4	38	25	2	9
5	29	14	2	11
6	28	14	2	10
7	26	10	3	10
8	27	12	3	9
9	30	12	3	15
10	28	7	5	12

Рассмотрим, как обычно решается данная серия задач.

Первые пять задач решаются одним и тем же способом: из большого сосуда А вода отливается в средний сосуд Б и дважды в маленький сосуд В. Таким образом, способ решения этих задач: $A - B - 2B = \text{результат}$. По мере решения этих задач испытуемые осваивают данный способ и начинают действовать в соответствии с ним почти автоматически, все убыстряя по времени решение каждой последующей задачи. У испытуемых тем самым формируется фиксированная установка (часто не вполне осознанная) действовать на основе этого способа.

Но посмотрим, что происходит дальше. Шестая задача решается, как правило, уже сложившимся способом, хотя она может быть решена более просто ($14 - 2 - 2$). Однако испытуемые чаще всего не видят его. Более того: задача №7 опять-таки решается старым способом, хотя в ней сосуд Б вмещает 10 л, т.е. требуемый результат! Испытуемые (но уже не все), словно слепые, проходят мимо этого обстоятельства. Задача №8 снова решается старым громоздким способом, а не более простым ($12 - 3 = 9$). Но вот следующая задача уже не решается старым способом. Тем не менее испытуемые пытаются его использовать в модифицированном виде ($30 - 12 - 3 = 15$), хотя решение можно получить более просто ($12 + 3 = 15$). И, наконец, условия десятой задачи требуют отказаться от старого способа и воспользоваться новым ($7 + 5 = 12$).

Этот эксперимент показывает, каким образом сформированная мыслительная установка продолжает направлять действия испытуемых даже в изменившихся условиях, становясь косной и ригидной.

Вместе с тем тест Лачинса позволяет выявить и некоторые индивидуальные особенности испытуемых по параметру гибкости мыслительных установок. В частности, психологические эксперименты показывают, что умение испытуемого быстро заметить неэффективность прежнего способа действий и переделать его связано со способностью человека к рефлексивному осознанию своих собственных мыслительных действий. Если испытуемый действует не импульсивно, а как бы приостанавливает ход своего решения и начинает спрашивать себя: "Правильно ли я действую?", "Что-то мне мешает действовать, но что?", "Может быть, существуют и другие способы решения?", он начинает по-новому видеть решаемую задачу и

старается найти новые пути решения. Впрочем, о рефлексивных процессах мышления мы поговорим несколько позже.

Обобщая вышесказанное, необходимо остановиться вот на каком вопросе. Проблема стереотипизации способов действия обычно рассматривается в чисто отрицательном плане, и, действительно, стереотипы часто выступают как то, что затрудняет эффективное выполнение деятельности, особенно творческого характера. Но сами по себе процессы стереотипизации имеют для индивидуума глубокий положительный смысл. Отсутствие этих процессов привело бы человека к крайней неустойчивости (лабильности) поведения. Без них невозможно было бы формирование навыков, устойчивых знаний, убеждений. Проблема состоит, очевидно, в том, чтобы установки личности, в том числе и мыслительные, не превращались, с одной стороны, в косные неизменные стереотипы, а с другой – в лабильные неустойчивые образования. С нашей точки зрения, гибкость мыслительных установок как раз и основана на сочетании их устойчивости и изменчивости. Причем крайности на шкале гибкости – это либо ригидность (косность), либо полная лабильность мысли (скачка идей, как это наблюдается в случае шизофрении).

Рефлексивные механизмы мышления

Теперь мы перейдем к вопросам, которые представляют для анализа мышления наибольшую значимость. Мы имеем в виду способность личности к саморегуляции собственной интеллектуальной деятельности, ее умение преодолевать барьеры и стереотипы, возникающие в процессе мышления. И главная из этих способностей – способность человека к рефлексии.

В современной науке понятие рефлексии употребляется в двух основных значениях.

Во-первых, рефлексия соотносится с самосознанием личности. Рефлексия – принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление собственных предпосылок; предметное рассматривание самого знания; критический анализ его содержания и методов; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека.

Во-вторых, рефлексия понимается как процесс отражения одним человеком мира другого человека. Рефлексия – не только знание и понимание другого, но и знание того, как этот другой понимает «рефлексирующего» индивида.

В психологии уже давно (У.Джемс) было выдвинуто положение о «нормальной двойственности» человеческого «Я»:

- Я как субъект, осознающий и регулирующий свои действия;
- Я как субъект, осуществляющий свои действия.

Иными словами, рефлексивное самоуправление находит свое выражение в том, что человек выступает для себя и как «Я – исполнитель», действиями которого он должен управлять, и как «Я – контролер», который планирует, организует и анализирует собственные действия. Человек не просто понимает что-то, но осознает процесс собственного понимания; человек не просто думает о чем-то, но и понимает, что он об этом думает.

Особенно ярко рефлексия проявляется в процессе взаимодействия и взаимопонимания в системе "Я и другие".

Психологами разработаны специальные логические задачи и тесты, содержанием которых являются рефлексивные процессы взаимодействия между людьми. Приведем одну из таких задач.

Тест: задача о трех мудрецах.

На дороге сидели три мудреца и спорили о том, кто из них более мудр. В это

время мимо них проходил какой-то человек, и они обратились к прохожему с просьбой помочь разрешить их спор. "Хорошо, – сказал прохожий. – Вот у меня в мешке пять колпаков: два белых и три черных. Я незаметно надену на вас по колпаку, и тот из вас, кто первым догадается, какого цвета колпак на его голове, тот и будет самым мудрым из вас. Закройте глаза!" И с этими словами прохожий надел на каждого мудреца по черному колпаку, а два белых спрятал в мешок. "Откройте глаза! Кто же первым догадается, какой колпак – черный или белый – у него на голове?" Долго сидели мудрецы, глядя друг на друга. Наконец, один из них уверенно воскликнул: "На мне – черный колпак!" Как он догадался?

Задача эта достаточно проста для решения. Она основана на способности человека рассуждать не только за себя, но и за других. Попробуйте самостоятельно решить задачу. А теперь посмотрим, как она в действительности решается.

Проанализируем исходную ситуацию.

Первый мудрец видит, что на двух других мудрецах черные колпаки. То же самое со своих позиций видят и два других мудреца. Попробуем встать на место мудреца №1 и проимитировать его рассуждения.

1) На головах моих соседей черные колпаки. Какой же колпак на мне? Либо белый, либо черный.

2) Допустим, на мне белый колпак. Тогда второй мудрец должен видеть перед собой один белый и один черный колпак. Как в этом случае он должен рассуждать?

3) Рассуждение за второго мудреца: передо мной один белый и один черный колпак. Какой же колпак на мне? Допустим, белый. Но тогда третий мудрец должен сразу догадаться, что на нем – черный колпак. Но он молчит! Значит, на мне должен быть не белый, а черный колпак.

4) Но второй мудрец не делает этого вывода, он тоже молчит!

5) Значит, на мне не белый, а черный колпак!

Проследить процесс рассуждения "за другого" и "за третьего" чрезвычайно трудно. Испытуемые, даже поняв сначала рефлексивную логику рассуждений, через некоторое время забывали ее, путались и не могли заново восстановить ход рассуждений.

Метакогнитивные структуры

Рефлексивные механизмы по мере их развития порождают особый когнитивный опыт личности, обеспечивающий эффекты управляемости интеллектуальной деятельностью. Поэтому следует различать, с одной стороны, текущие интеллектуальные процессы (восприятие, память, аналитическое мышление), а с другой – интегративные процессы, отвечающие за управление ходом текущей деятельности.

Как отмечает М.А.Холодная, метакогнитивный опыт находит свое проявление в разных ментальных структурах, обеспечивающих саморегуляцию интеллектуальной активности.

А. Непроизвольный интеллектуальный контроль, например: как организуется внимание человека, когда он сталкивается с проблемной ситуацией (узость – широта сканирования объекта); как структурируется видимое поле (полезависимость – полenezависимость); насколько тщательно происходит сбор информации в процессе принятия решений (импульсивность – рефлексивность); насколько широко человек категоризирует происходящие события (узкий – широкий категориальный контроль); каковы особенности ориентировки индивида в ситуации (быстро – медленно, последовательно – хаотично) и т.д.

Б. Произвольный интеллектуальный контроль:

– способность планировать (выдвигать цели и средства их достижения);

- способность предвосхищать и прогнозировать возможные изменения проблемной ситуации;
- способность оценивать качество каждого шага собственной деятельности;
- способность прекращать или притормаживать деятельность на любом ее этапе (держат паузу);
- способность выбирать стратегию собственного обучения и модифицировать ее, учась на своих и чужих ошибках.

В. Метакогнитивная осведомленность.

Речь идет о представлениях человека о своих интеллектуальных ресурсах, например: знание своих индивидуальных качеств (памяти, мышления); умение оценить свои качества (плохие – хорошие, недостаточные – достаточные); готовность стимулировать работу собственного интеллекта, мобилизовать свои силы для решения возникшей проблемы.

Одной из важнейших метакогнитивных способностей является способность к саморегуляции человеком собственной учебно-познавательной деятельности (самообразования), а именно:

- умение оценить, что я как ученик знаю «чего я еще не знаю»;
- умение определить для себя учебную задачу;
- умение составить план ее решения;
- умение организовать поиск ее решения;
- умение оценить полученный результат и осмыслить собственные действия по выработке решения.

К метакогнитивным способностям относится также открытая познавательная позиция индивида (о чем уже говорилось выше).

Знание и мышление: компетентность

Чтобы успешно решать задачи, относящиеся к определенной предметной области, человек должен быть, очевидно, в достаточной степени компетентным, то есть обладать такой организацией знаний, которая была бы надежной основой для полноценной выработки и принятия решений:

- знания должны быть системно организованы; они должны носить категориальный характер (выступать в виде общих подходов, принципов и ключевых идей) и в то же время быть конкретными (с четко выделенными элементами и взаимосвязями между ними);
- знания должны быть гибкими и динамичными (они должны быстро перестраиваться и меняться под влиянием изменяющейся ситуации);
- знания должны носить не только декларативный характер (знаю что?), но и характер процедурный (знаю как?), а также ценностно-смысловой (знаю, зачем и почему?);
- знания должны быть оперативны (быстрота актуализации в нужной ситуации, широта переноса в новую ситуацию);
- знания должны быть осмыслены человеком (наличие знаний о собственных знаниях).

Последнее из названных положений, то есть рефлексивность знаний, имеет особо важное значение для их развития. Рефлексия помогает "увидеть" барьеры стереотипности мысли (конформизма, внутренней цензуры, импульсивности). И именно рефлексия позволяет осмысленно организовать структуру знаний, лежащих в основе компетентного принятия решений.

В заключение необходимо поставить следующий вопрос. Интеллектуально-личностные качества мышления, о которых мы говорили в контексте решения современных проблем динамично изменяющегося мира, должны выступать не

только как предмет исследования, но и как предмет воспитания и развития. Каковы же особенности собственно обучающей деятельности, в которой формируются названные интеллектуально-личностные качества? Ответ на этот вопрос требует особого экспериментального исследования.

4.2. Коммуникация в образовательном процессе

Личностно-ориентированное обучение

Современный период развития образования взрослых характеризуется коренным преобразованием самой его парадигмы – от авторитарной к гуманистической.

Новая парадигма учения, пришедшая на смену авторитаризму, – это гуманистическая парадигма. Гуманистический подход ставит в центр внимания личность взрослого обучающегося, который активно включен в процесс выбора содержания, формы и методов своего учения.

Какие психологические принципы определяют этот новый подход к обучению?

Согласно гуманистической психологии (А.Маслоу, К.Роджерс и др.):

- современное образование исходит из общечеловеческих ценностей и из их согласования с конкретными ценностями разных этнокультурных сообществ;
- цель образования есть становление самореализующейся личности, для которой характерна гуманистическая направленность ее ценностей;
- развитие личности происходит целостно, в единстве разума и чувства, души и тела;
- все права человека, в том числе и его право на свободный выбор содержания, форм, режимов образования, находятся под защитой;
- образование осуществляется посредством собственной деятельности ученика; групповая работа в школе сочетается с индивидуальной работой, причем особое внимание уделяется развитию индивидуального стиля деятельности личности;
- образование как деятельность личности основано на внутренней мотивации ученика, а также на полноценном общении учителя и учащихся, причем участие школьников в равноправном диалоге уважается и поощряется;
- наиболее успешно учение осуществляется в обстановке заботы, внимания, сотрудничества, а не формального руководства.

В процессе гуманизации образовательной деятельности существенно изменяются, с одной стороны, общая позиция обучающегося по отношению к учению, а с другой – установки преподавателя, старающегося реализовать на практике гуманистические идеи и принципы.

Важно при этом подчеркнуть, что успешность самостоятельного поиска обучающегося, а следовательно, и возможность его самореализации в решающей мере зависят от того, насколько он овладевает методологией решения изучаемых проблем. Иными словами, главная задача – найти условия для осуществления проблемно-методологической стратегии деятельности обучающегося, выступающего с позиции ее активного субъекта.

Другой и не менее важной задачей преподавателя является способность включить обучающегося в качестве активного участника в групповое взаимодействие на основе творческого диалога в системе "учитель – ученик", "учитель – учащиеся". По существу, речь идет о проблемно-диалогическом подходе к обучению.

В последние годы в системе образования взрослых проводятся систематические исследования, затрагивающие с разных сторон одну большую проблему – проблему диалога в образовательной деятельности. Идет ли речь о деловом общении, об учебных играх, о групповых исследованиях, о разработке гуманитарно-ориентированных проектов и технологий, – во всех случаях мы сталкиваемся с

проблемой диалога: прямого или косвенного, информационного или ценностно-смыслового. Поэтому целесообразно осмыслить феномен диалога в его внутренней сущности и в разнообразии его внешних проявлений.

Диалог как принцип человеческого общения

Истина не рождается в голове отдельного человека, она рождается между людьми, в процессе их диалогического общения
М.М.Бахтин

Если заглянуть в словари, вышедшие лет десять назад, то можно увидеть, что термин "диалог" определялся там достаточно просто. Так, в Энциклопедическом словаре 1985г. диалог характеризовался как одна из форм устной речи (наряду с монологом), то есть как разговор двух или нескольких лиц.

Имелись в виду житейский и деловой диалог, а также его отображение в художественной литературе и иногда – в философской (например, диалоги Платона). В психологическом словаре 1985 г. (под ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского) диалог определялся как попеременный обмен репликами двух и более людей (в широком смысле репликой считается не только речевое высказывание, но и ответ в виде жеста и даже молчания). Здесь указывались исследования, в которых раскрывалась роль диалога в социально-психологическом развитии личности.

Однако в последнее время понятие диалога стало приобретать все более широкие концептуальные рамки. В науке и в практической деятельности стали говорить о диалоге человека с ЭВМ; о диалоге между группами или между социальными институтами; о диалоге на уровне стран; о диалоге культур. Такое широкометафорическое использование прежнего понятия диалога имеет под собой определенную почву. Речь идет не только о расширении объема этого понятия, но и о его все более глубоком осмыслении и переосмыслении.

Исследования, проведенные в рамках философии, культурологии, психологии, педагогики и других наук (М.М.Бахтин, В.С.Библер, М.Бубер, М.С.Каган, И.А.Колесникова и др.), привели к пониманию того, что диалогичность есть центральная характеристика гуманитарно-ориентированного взаимодействия между людьми (индивидами, группами, общностями), она – универсальный способ существования культуры и человека в культуре, внутренний механизм развития человеческого мышления.

Что касается образования, то интерес к диалогическому взаимодействию стал заметно возрастать по мере перехода школы от прежней авторитарной парадигмы к парадигме гуманистической, в рамках которой межсубъектный диалог создает наиболее благоприятные условия для свободного самовыражения обучающихся.

Рассмотрим это вопрос более подробно.

Диалог: От внешнего к внутреннему

Формирование диалогической природы мышления и речи, согласно данным психологии (Л.С.Выготский и его школа), немислимо без двух взаимосвязанных процессов. Ребенок овладевает своими первыми представлениями сначала во внешнем развернутом общении со взрослыми, которое постепенно переходит в общение внутреннее, в разговор человека с самим собой. Это процесс интериоризации, в результате которого диалог становится опорой мышления во внутреннем плане. Мышление, с определенной точки зрения, и есть не что иное, как внутренний диалог.

Всякий диалог направлен на решение определенной проблемы, причем проблемы

достаточно сложной, неоднозначной, многогранной. Рассмотрим этот вопрос на примере открытия Галилеем закона свободного падения тел. Со времен Аристотеля считалось, что чем больше масса тела, тем оно с большим ускорением падает на землю. Наблюдения показывали: пушинка опускается на землю гораздо медленнее, чем падает камень. Галилей первым усомнился в правильности утверждения Аристотеля. В учебниках говорится: Галилей открыл свой закон экспериментально, бросая камни различной массы с Пизанской башни. Но какая идея должна была прийти в голову Галилею до того, как он приступил к ее экспериментальной проверке? Как предположительно рассуждал Галилей? Пусть два камня различной массы будут падать с Пизанской башни с различными ускорениями (согласно Аристотелю). Вначале бросим камень меньшей массы, а затем – большей. Тогда второй камень, если верить Аристотелю, догонит первый камень. Получится система из двух камней, у которой масса больше, чем у отдельных камней. Согласно Аристотелю, эта система должна падать на землю с большим ускорением по сравнению с ускорением самого массивного камня. Следовательно, количество движения системы из двух камней стало больше, нежели сумма количества движения каждого камня в отдельности, а это – явное противоречие законам физики, и Аристотель, по всей видимости, не прав.

Только после построения этой гипотезы Галилей мог пойти к Пизанской башне и сделать ее экспериментальную проверку.

Таким образом, в рассмотренном примере мы имеем дело:

- с феноменом внутреннего диалога (Галилей – Аристотель);
- с мысленным экспериментом Галилея, с помощью которого он приходит к своей идее;
- с эвристическим приемом поиска решения проблемы (в данном случае с доказательством от противного).

Диалог: От внутреннего к внешнему

В психологических исследованиях показано, что во внутреннем диалоге высказывания свертываются, сокращаются, превращаются в некоторые идиомы, сгустки смысла, которые понятны лишь самому индивиду, но которые не всегда легко передать другому. Широко известно высказывание А. Эйнштейна о том, что в процессе создания теории относительности им, как правило, руководило "чувство движения к чему-то конкретному", которое можно было как-то представить в образной форме; логическое описание в словах появлялось лишь на завершающей фазе, и то с большим трудом. Подобного рода "муки слова" хорошо выразил Тютчев:

Как сердцу высказать себя?

Другому как понять тебя?

Поймет ли он, чем ты живешь?

Мысль изреченная есть ложь.

Но как бы ни было трудно, человек вынужден вынести свои внутренние смыслы во внешнюю речь, в общепонятный диалог. Лишь в этом случае они станут предметом обсуждения со стороны других и, следовательно, уточняться, обогащаться и развиваться.

Таким образом, диалог – это первичная и наиболее фундаментальная форма в генезисе межличностного общения, в процессе которого человек вступает в непосредственный контакт с другими людьми, обменивается с ними суждениями по тому или иному вопросу, пытается выяснить то, что ему непонятно, подтверждает или опровергает имеющиеся у него точки зрения. Иную функцию имеет монолог. Для развернутой монологической речи главное – передача информации в "готовом" виде: в виде знаний о фактах, законах, практических технологий деятельности.

Поэтому монолог требует точности, последовательности и относительной завершенности (например, в лекции, выступлении, докладе). Что же касается диалогического общения, то оно более свободно и многозначно; реплики, которыми обмениваются участники диалога, не скованы жесткой логической последовательностью и даже стандартными правилами грамматики. В живом диалоге главное – призыв участников к соучастию, к взаимопониманию, к совместному поиску решений. Диалог есть обсуждение в небольшой группе участников достаточно противоречивой и даже спорной проблемы; это обмен смыслами (индивидуальными точками зрения) по поводу решаемой проблемы, в результате которого образуется единое смысловое поле, позволяющее понять и саму проблему, и друг друга.

Культура дискуссии

Эффект сопонимания предполагает определенную культуру диалогического общения, а ее отсутствие приводит лишь к бесполезному спору. Обычно каждый участник диалога исходит из собственной точки зрения на проблему, однако он сопоставляет ее с точками зрения других участников. По мере вхождения в общее смысловое поле индивидуальному сознанию открывается то, на что раньше он не обращал внимания: наличие у себя одностороннего видения проблемы. Если человек открыт по отношению к разным точкам зрения, то он может преодолеть свою собственную односторонность. Но если он не осознает своей односторонности, то в этом случае возникает не диалог, а конфликт. В конфликте каждый из участников спора ориентирован на утверждение собственной точки зрения; он не стремится доброжелательно взглянуть на предмет обсуждения с позиции оппонента, а наоборот, старается ее игнорировать. Более того, экспериментальные исследования показывают, что в процессе групповой дискуссии часто наблюдается эффект "поляризации мнений", когда эти мнения не только не сближаются, но становятся крайне противопоставленными. Культура дискуссии предполагает соблюдение каждым участником определенных норм и правил, относительно которых должно быть установлено общее согласие. В частности, к ним относятся:

- свободный обмен мнениями: каждый индивид является равноправным участником общего решения проблемы; он имеет право на высказывание собственных мнений о возможных вариантах решения; выдвижение им гипотез и идей; в процессе проигрывания вариантов решения каждому представляется право на ошибки, а на первых этапах поиска обычно вводится запрет на критику (Таковы исходные условия, которые принимаются всеми участниками дискуссии);

- уважение к мнению каждого участника: мнение, высказанное участником, не может остаться без внимания; оно должно быть "услышано" и использовано в ходе обсуждений (а в противном случае возникает "диалог глухих"); важно понять его, найти плюсы и минусы, принять его хотя бы в качестве временного допущения и "проиграть" вытекающие из него последствия;

- терпимость к критике: каждый участник группового решения избегает соблазна считать, что истинным является только его собственное понимание дела; важно воспринимать критические высказывания как более точные варианты решения; важно поощрять критику по отношению к своей точке зрения в качестве ее проверки на истинность, а также открыто признавать изъяны в собственном мнении (естественно, речь идет о критике по существу дела).

Не стоит доказывать, что соблюдение названных правил – психологически чрезвычайно трудное дело. Всякий ли из нас способен поощрять критику по отношению к своей точке зрения? Выслушать, не перебивая, мнения оппонентов? Открыто признавать собственные изъяны? Слушать других, а не самого себя?

Диалог и групповые формы обучения

В реальной практике существуют различные формы совместной деятельности в группах. Например, любое рабочее совещание, посвященное решению определенной проблемы, является, по существу, прототипом дискуссии; деловая игра, практикуемая в обучении, имитирует ситуации совместного решения или разработки конкретного производственного проекта; психотренинг первоначально возник не в обучении, а в психотерапевтических целях. Иными словами, групповые дискуссии, организуемые в обучении, являются своеобразными моделями реальных дискуссий, моделями, позволяющими подготовить учащихся к активному участию в совместной деятельности практического характера.

В практике обучения сложились самые разнообразные формы групповой работы учащихся. В самом схематичном виде можно выделить следующие типы групповых форм:

- 1) групповые дискуссии: обсуждения, диспуты по исследуемой проблеме с целью анализа проблемной ситуации;
- 2) формы, основанные на сочетании "дискуссия + игра": мозговая атака, синектика и т.п. с целью разработки проектов решения;
- 3) тренинговые формы: микрообучение, психотренинг и т.п.;
- 4) ролевые игры: деловые, организационно-деятельностные, инновационные, коммуникативные и другие с целью воссоздания процесса совместных решений.

В процессе совместной деятельности каждый из индивидуумов, входящих в реальную группу, занимает определенное место, определенную функциональную позицию по отношению к другим членам группы. Позиции, характерные для индивидов, осуществляющих совместный поиск решений, – это позиции пропонента (того, кто предлагает мысль) и оппонента (того, кто критически ее оценивает), в процессе коммуникации – позиции коммуникатора, передающего информацию, и реципиента, воспринимающего ее. В ходе совместных поисков решений взаимодействующие индивиды могут выступать то с одной, то с другой позиции, тем самым конструктивно создавая и критически оценивая результаты своих совместных действий.

Однако функциональные позиции, возникающие в ходе совместной деятельности, требуют включения в малые группы по меньшей мере трех человек (верхняя ее граница – приблизительно 5-7 человек). Помимо исходной диады, в группе должна быть представлена еще и третья, чрезвычайно важная функциональная позиция – наблюдателя, который мог бы выступать также в качестве «рефери», или организатора совместной деятельности. Если же говорить о распределении позиций в достаточно крупной групповой игре, проводимой в учебных целях, то здесь можно выделить целый набор взаимосвязанных позиций: организатора, игротехника, дискуссанта, эксперта, методолога-исследователя и т.п.

Хорошая игра ценна тем, что снимает с человека ряд барьеров – таких, как боязнь ошибиться, не знать, выглядеть смешным, некомпетентным и т.д. Снятие барьеров позволяет импровизировать, выходить за рамки привычных способов действия и мышления, испробовать себя в разных амплуа. Неудача, ошибки, погрешности не влекут за собой серьезных последствий. Такого рода свобода способствует раскрытию творческих возможностей человека, позволяет увидеть себя и других в более широком масштабе. Это развивает воображение, расширяет диапазон действий.

Следующая особенность игрового метода, влияющая на его эффективность, это "коллективное думанье", в которое каждый человек вносит свой индивидуальный вклад. Групповой способ поиска и принятия решений особенно эффективен в тех случаях, когда обсуждаемая проблема носит творческий характер и имеет несколько

вариантов решения. Преимущество групповых решений над индивидуальными обусловлено в таком случае большим творческим потенциалом участников (в процессе принятия решений группа в целом выдвигает большее число гипотез, чем отдельный индивид) и большой внутренней свободой, порождающей интеллектуальную активность каждого участника дискуссий.

Однако в групповом обучении могут возникать и отрицательные эффекты. Они проявляются чаще всего в следующих случаях:

а) когда в результате сложности проблемы и высокой цены ответственности за решение возникает стрессовое напряжение, препятствующее актуализации креативных способностей;

б) когда в силу личностных особенностей участников и психологической атмосферы в группе участники проявляют повышенную осмотрительность и беспокойство в связи с оценкой коллегами их личных "вкладов" в совместную работу;

в) эффективность индивидуальных усилий в группе понижается, когда у участников "размыто" чувство ответственности, когда они не несут индивидуальной ответственности за результат: эффект "сдвига к риску" (например, принятое группой решение может носить выраженный экстремистский характер, в то время как ни один из ее участников не принял бы подобного решения, если бы нес индивидуальную ответственность за него);

г) когда в группе присутствует авторитетный лидер, который невольно "давит" на остальных участников, "навязывая" им таким образом собственный вариант решения;

д) когда в группе существуют условия для реализации амбициозных устремлений, когда групповое принятие решений приобретает форму борьбы мнений, борьбы за влияние, но не поиска оптимальных решений.

Очевидно, что групповое принятие решений требует больше времени. Организация совместной деятельности по принятию решений – процесс непростой. Руководитель как его организатор должен владеть определенными психологическими навыками, связанными с умением формировать целевые группы и создавать условия для их успешной работы.

К групповым методам принятия решения относятся различные формы взаимодействия между людьми, в процессе которых вырабатывается совместное решение. Помимо достаточно традиционных групповых методов принятия решений – совещаний, дискуссий и т.п., существуют специально разработанные методы.

Краткая характеристика наиболее распространенных в настоящее время методов

1. Мозговой штурм (мозговая атака). В основу (согласно Г. Осборну) положено предположение о том, что серьезной причиной, затрудняющей проявление присущих человеку творческих способностей, является страх перед критикой (как внешней, со стороны других, так и внутренней: самого себя). Главным условием успешности проявления творческих идей в процессе мозгового штурма является создание атмосферы интеллектуальной свободы и защищенности от критики. С помощью различных процедур инициируются и приветствуются любые предложения, идеи, соображения, касающиеся заданной проблемы. Используются специальные психологические приемы, помогающие участникам "раскрепостить" свой творческий потенциал. Все высказывания "генераторов идей" тщательно фиксируются.

На втором этапе работает группа "критиков". Они сортируют информацию, отсеивая совершенно непригодную и откладывая бесспорно полезную и спорного характера. В процессе критического анализа отобранной информации происходит

"вытаскивание» и дальнейшее развитие, совершенствование всех представляющих ценность предложений, мыслей и идей.

В конечном итоге группа получает достаточно богатый набор различных вариантов решения проблемы. Окончательное решение может оказаться "продуктом", предложенным одним из участников мозгового штурма, получившим наивысшую оценку на аналитическом этапе, а может представлять собой синтез рациональных зерен, обнаруженных в разных предложениях. Эффективность применения того или иного варианта зависит от характеристик поставленных проблем, интеллектуального потенциала и креативных способностей участников, от их личностных особенностей, а также и от групповой атмосферы. Данный метод успешнее применяется, когда квалифицированные специалисты по организации групповой работы участвуют в отборе кандидатов в группу и управляют процедурой мозгового штурма.

2. Синектика. Метод был предложен У.Дж.Гордоном в начале 60-х гг. В самом названии отражена главная идея – соединение разнородного. Целью групповой работы является совместное создание новых "продуктов" на основе известных элементов. Основная идея первого этапа – собрать как можно больше взаимоисключающих, противоположных предложений. Назначенные из числа членов группы или специально подготовленные "синекторы" организуют процесс формулировки противоположных мнений. Каждое высказывание должно быть представлено в виде двух "крайностей", как полярные варианты решения проблемы. Затем в ходе дискуссии крайности отбрасываются и принимается решение, удовлетворяющее всех.

Некоторые считают, что чем разнообразнее по знаниям, опыту, интересам и прочим показателям состав участников, тем большее число элементов будет в ходу и, соответственно, больше шансов «сложить» из них требуемый результат, искомое общее решение.

3. Фокус-группа. Это один из популярных качественных методов получения информации от группы людей. Организатор работы группы (модератор) использует различные методики, активизирующие высказывание участниками мнений, отношений, оценок, предложений по поводу обсуждаемой проблемы.

Специально организованный процесс взаимодействия членов группы обеспечивает возможность получения более полной картины их отношения к обсуждаемой проблеме, предлагаемым вариантам решения и окончательному выбору. Опытный модератор активно исследует пространства общего согласия (несогласия) участников.

Среди методов моделирования – проективные психологические методики, помогающие членам группы вербализировать те чувства, оценки и отношения к различным аспектам проблемы, которые в процессе обычной дискуссии, как правило, остаются "за пределами досягаемости". Таким образом, обеспечивается большая возможность обмена участниками не только логически выстроенной аргументацией предложений, но и соображениями, основанными на интуиции, опирающимися на чувства.

4. Метод дневников. Обычно используется при решении сложных проблем, предполагающих необходимость творческих решений и наличие временного лага для их поиска.

Создается специальная группа экспертов, которые в течение определенного времени (от одной до двух недель в среднем) могут работать как совместно, так и индивидуально. Каждый получает блокнот, в котором ежедневно фиксирует все свои соображения, связанные с решением проблемы (ведет дневник). Результаты обсуждаются на совместных дискуссиях. Возможен обмен дневниками. Руководитель знакомится с дневниковыми записями для формулировки ключевых

тем дискуссии и обобщения результатов работы членов группы.

Очевидно, что у каждого метода своя специфика, свои "правила игры", нормы поведения, требования к участникам и т.д. Наилучшие результаты достигаются, как правило, при условии, когда заинтересованные в использовании данных методов менеджеры организации активно сотрудничают со специалистами в области их (методов) практического применения.

Психотренинг

Применительно к психологическому образованию на сегодняшний день используются разнообразные методы активного социального обучения (Ю.Н.Емельянов, Г.А.Ковалев, Л.А.Петровская, А.У.Хараш и др.) для решения психогигиенических, психокоррекционных и психотерапевтических задач. Данное направление ориентировано на различные сферы социальной практики. Основная цель – повышение уровня социально-психологической компетенции.

Проблемы общения и самоактуализации тесно взаимосвязаны как в контексте активного социального обучения, так и в контексте реальной жизнедеятельности.

В нашей стране методы активного социального обучения стали внедряться в педагогическую практику в середине 70-х гг. На разработку методик социально-психологического тренинга достаточно большое влияние оказал опыт работы зарубежных (в первую очередь американских и немецких) специалистов. Технология активного социального обучения в настоящее время широко представлена во многих развитых странах мира. Интерес к ней обусловлен тем, что и содержание, и методы, и формы обучения отвечают реальным личностным потребностям: проблема самоопределения в сложной системе социальных связей актуальна для большей части населения любой из развитых стран; групповое социальное обучение занимает прочное место в качестве элемента разветвленной сети психологической помощи людям.

Теоретико-методологические основы многочисленных вариантов моделей активного социального обучения довольно разнообразны и восходят к основным положениям психологических направлений, разрабатываемых в западной психологии (бихевиоризм, фрейдизм, когнитивизм, интеракционизм, гуманистическая психология). В каждом конкретном случае можно говорить о своеобразном конгломерате психологических теоретических положений и создаваемых на их основе методических приемов. Основной принцип их интеграции – авторский подход к концепции личности и непосредственный практический опыт. Многообразие существующих вариантов группового социального обучения, разнообразие подходов к анализу их содержательных и формальных характеристик свидетельствуют как о сложности рассматриваемого психолого-педагогического феномена, так и об эффективности данного движения, получившего столь широкое признание и распространение.

Активное социальное обучение осуществляется в процессе общения, в условиях специальным образом организованного взаимодействия обучающихся, число которых варьируется (в зависимости от целей и задач) от 6 до 18 человек. Обучение в группе, где обеспечивается активное общение между ее участниками, позволяет моделировать реальный процесс получения практических психологических знаний; создает условия для реализации потребности человека в эмоциональном контакте с другим; расширяет его представление о внутреннем мире других людей; дает возможность пополнить объем знаний о собственных психологических особенностях посредством анализа их восприятия и оценки членами группы. Результаты многочисленных исследований в области групповой динамики свидетельствуют о том, что группа является своего рода обществом в миниатюре, своеобразной

моделью того психологического воздействия со стороны общества и его представителей, в условиях которого развиваются и формируются такие важные личностные характеристики, как представление о себе и других, складываются эмоционально-оценочные отношения с окружающими и стили поведения. Именно в процессе группового взаимодействия принимаются социальные нормы и формируются ценностные ориентации, социальные установки, происходит процесс понимания потребностей и социально-психологических ориентиров других людей. Как показывают результаты социально-психологических исследований, поведение человека в группе, с которой он себя идентифицирует (по крайней мере по 1-2 параметрам), более активно (об этом свидетельствуют, например, эффект "социального облегчения" и феномен сдвига).

Активное межличностное взаимодействие в групповом обучении представляет собой своеобразный аналог межличностного пространства, в условиях которого происходит личностное становление. Важной детерминантой личностного развития является совместная деятельность. Организация ее в условиях группового обучения обеспечивает возможность интенсификации этого процесса.

Решение задач повышения психологической культуры на основе методов активного социального обучения обладает целым рядом преимуществ по сравнению с традиционными формами обучения (лекциями, практическими занятиями, семинарами), поскольку любая новая информация в этих условиях "пропускается" через все личностные фильтры (когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий), получает новые измерения посредством сравнения уровней ее понимания членами группы. Повышение эффективности этой формы групповых занятий обеспечивается благодаря созданию такой психологической атмосферы в учебной группе, которая дает каждому участнику ощущение своей защищенности, безопасности и стимулирует открытость проявлений и активность поведения. Успешность группового обучения во многом определяется тем, насколько психологический климат в группе соответствует условиям, необходимым для стимулирования творческих процессов (свобода от оценок, свобода самовыражения и т.д.).

Таким образом, новизна данного метода, в отличие от традиционных, заключается в том, что обучение происходит в условиях, моделирующих творческую активность; преобразование информации не направляется по заданному «сверху» (учителем) пути, а определяется реальными личностными потребностями, интересами и возможностями, что, в свою очередь, приводит к повышению ее субъективной ценности и значимости, к более успешной апробации ее в реальной практике. Однако увеличение числа факторов, определяющих эффективность применения данного метода обучения (по сравнению с традиционными моделями) ставит, естественно, большое число проблем (как исследовательских, так и методических), связанных с содержанием, конкретными формами и методами, адекватными этой обучающей стратегии.

Диалог и создание педагогических проектов

Значительный опыт накоплен сегодня и в организации диалоговых процессов, лежащих в основе групповой деятельности учителей по созданию педагогических проектов. Многие закономерности диалога, характерные для исследовательских "команд" учащихся, находят свое проявление и в группах учителей, однако, естественно, содержание и формы работы в этих группах имеют существенные различия.

Мы остановимся на разработке одного большого проекта, центральной идеей которого было освоение учителями новой гуманистической парадигмы, задающей

общую направленность работы современной изменяющейся школы и ее инновационного поля (исследование И.Ю.Алексашиной и ее сотрудников).

Проблема, которая возникла в данном исследовании, состояла в том, что освоение учителем новых ценностных ориентаций, установок, убеждений не может быть осуществлено путем прямой передачи рационально-логической информации о содержании гуманистических ценностей. В крайнем случае учитель может кое-что узнать о них, но превращение ценностных ориентаций в "свое" внутреннее достояние предполагает организацию специальной деятельности и общения учителя, "проживание" им тех ситуаций, в которых перед учителем раскрываются их внутренний человеческий смысл и личностная значимость.

Предполагалось, что решение этой проблемы позволит удовлетворить потребность учителя в творческой самореализации себя как личности и как социопедагогической ситуации и определить себя как участника происходящих в ней перемен. Была поставлена общая цель: освоение учителем системы ведущих идей и методов решения проблем гуманизации современной школы, причем не на уровне их простого понимания, а на уровне их принятия как личностных ценностей. Ведущими идеями, которые прорабатывались учителями, являлись современные идеи демократии, гуманизма, личности, культуры, нравственности, глобального мировосприятия, кросскультурной грамотности, диалогичности общения, плюрализма мнений и др. Для того, чтобы достичь не только общей ориентации учителя в подходах к решению всех этих вопросов, но и выработать у него способы их решения в конкретных условиях работы определенной школы, сама его деятельность была построена исходя из следующих предпосылок:

- такая деятельность предполагала, что учитель выступает в ней как активный ее субъект, анализирующий проблемные ситуации, формирующий способы их решения;

- такая деятельность выступает как деятельность групповая, как деятельность в "команде", где индивид становится полноправным участником совместной выработки решений, вступая для этого в общение, взаимодействие и диалог с другими ее участниками, разрабатывая совместно с ними концепции и проекты инноваций, основанные на идеях гуманизации образования, реализуя эти проекты в практике работы школы, обмениваясь опытом этой работы, рефлексивно осмысливая полученные результаты;

- результативность совместной деятельности учителей определяется творческой атмосферой групповой работы и той общей социокультурной средой, в которую погружен учитель, осуществляющий эту деятельность;

- задача организаторов такой деятельности заключается в том, чтобы создать условия для совместной работы учителей, выступая при этом в качестве ее координаторов, консультантов и ответственных за подбор преподавателей, комплектование групп учителей, создание материально-технических условий их работы (учебные материалы, литература, информационные технологии и т.д.).

Принципиальный вклад в осуществление целей и задач проекта обеспечили организационно-педагогические условия реализации содержания. Организация учебного процесса предусматривала:

- вариативность форм учебной деятельности (лекция, регламентированная дискуссия, круглый стол, педагогическая мастерская, ролевая игра, игротехническое событие, педагогическое проектирование и т.д.; с учетом освоения программы III сессии, когда иллюстрация педагогических технологий проходила в активной форме, "прожито" более 25 методик организации учебного процесса);

- многообразие принципов организации учебных групп (предметная группа, межпредметная группа, проблемная группа, объединение школьных команд, группа проектирования, группа по интересам, группа случайного выбора);

– динамичную смену форм и видов деятельности. Основным видом деятельности учителей на итоговой сессии являлось педагогическое проектирование. Было организовано 5 проектных команд, при этом школьная команда в своем локальном проекте реализовывала социальный заказ школы. Разработка проектов осуществлялась под руководством специалистов. Таким образом, проектировочная деятельность предусматривала самые разные эффекты профессионально-личностного развития учителей. В ходе разработки проектов учителя-участники освоили методы педагогического проектирования, научились коллективно выделять актуальные противоречия в школьной практике, выдвигать альтернативные способы их разрешения, учитывать реальные потребности в проектных решениях и особенности реальных потребителей, увязывать проектные решения с современными культурными взглядами и запросами, прогнозировать последствия реализации проектов. В результате на основе освоенной технологии педагогического проектирования школьные команды смогли создать реалистические проекты, применимые в конкретных условиях этих школ.

Таким образом, принцип диалогизма в рамках совместного проекта, направленного на освоение гуманистических ценностей, вряд ли напоминает обучение в традиционном, "школярском" смысле этого слова. Сочетание лекционных и семинарских занятий, учебных мастерских и дискуссий, индивидуальной и групповой работы, подготовка в "командах" собственных мини-проектов с последующей их "защитой", постоянная теоретическая рефлексия принимаемых практических решений, их апробация на базе конкретных школ – все это может характеризовать скорее специально организованную научно-практическую работу учителей, чем нетрадиционные информационно-рецептивные методы обучения и повышения квалификации. Именно "погружение" учителя в ситуацию совместных поисков и решений позволяет ему вырабатывать или переосмысливать новые подходы к собственной практической деятельности в школе, осваивать новые ценности и реализовывать их в конкретных, индивидуально-своеобразных педагогических ситуациях.

Личностный рост специалиста в условиях неформального информационно-делового общения

Как хорошо известно по результатам социологических исследований, организация жизнедеятельности в научных коллективах, наибольшее значение для творческого роста работающих в них специалистов (наряду с общей атмосферой, формами организации творческого труда и его оплаты) имеют те реальные отношения, которые складываются между участниками творческого коллектива. Речь идет, естественно, не о внешнерольевых отношениях, а о научном общении, то есть общении на уровне выдвижения и обсуждения новых идей, методов их проверки, верификации их научной ценности и т.п.

Как складываются информационно-деловые отношения в научных коллективах и как они влияют на профессиональный (а иногда и на духовно-профессиональный) рост специалистов?

В научных коллективах, как и в любых других небольших объединениях людей, связанных общими интересами, наряду со структурой организации, отражающей ее цели и общую направленность, всегда складываются определенные неформальные (или, по крайней мере, не формализованные) отношения, в которых, как известно, отчетливо проявляются основные тенденции традиций и менталитета народа, а также отдельных социальных общностей людей. Для российских традиций и менталитета достаточно характерной является тенденция к совмещению деловых отношений с дружескими (что, например, практически невозможно для англичанина,

немца или американца, хотя, может быть, основания для несовмещения будут при этом совершенно разными).

Нельзя однозначно оценить пользу и вред таких совмещений. Главное – каков характер, глубинная сущность тех неформальных межличностных отношений, которые складываются между людьми в научных коллективах. Как правило, многие люди, особенно включенные в творческий труд, в исследовательскую деятельность, постоянно нуждаются в обмене мнениями, в диалоге по поводу тех или иных научных идей и собственных исследований. Однако чем более беспристрастной с научной точки зрения и одновременно доброжелательной будет позиция тех, с кем осуществляется диалог, тем, естественно, больше информационно-личностный эффект для его участников.

Несомненно, эти отношения коллег по профессии, работающих над общей темой, не могут носить сугубо отстраненный характер, так же как и быть чисто дружескими. Скорее всего – в идеальном плане – они носят характер доверительных отношений.

Есть еще один весьма психологически значимый аспект этих отношений, влияющий на эффективность обмена информацией и продуктами собственного творчества. Известно, например, что в таких коллективах сотрудники, идущие "на равных", нередко теряют смысл в подъеме на следующую ступеньку в своем профессионально-должностном росте (например, в подготовке и защите диссертации, если "значимые другие" этого тоже не делают), хотя при этом они испытывают постоянную потребность в поиске новых идей, в освоении новой информации и т.п. Для них как бы оказывается достаточным неформальный обмен этой информацией и обсуждение своих интересных "находок" в кругу своих единомышленников. Таким образом, в отношениях между исследователями, занимающими примерно один статус, негласно устанавливается принцип отношений "на равных" не только в деловых отношениях, но и как бы в признании возможностей другого в научной сфере. Если такой коллектив работает долго по этому принципу и научные возможности каждого из членов достаточно хорошо известны всем, то научный рост всего коллектива и его сотрудников хотя и осуществляется, но "в умеренном темпе".

Новый "виток" возможности для такого коллектива чаще всего связан с приходом в него новых людей, особенно с достаточно высоким потенциалом. При этом обычно наблюдаются такие этапы эволюции информационно-деловых отношений в коллективе: первоначально идет (в нормально функционирующем коллективе) неосознанное "принижение возможностей" нового члена, нежелание видеть в нем специалиста, определенные недостатки (завышенную оценку своих профессиональных возможностей в данной сфере науки и т.п.).

Далее, по мере раскрытия возможностей нового коллеги, если, конечно, они реально существуют, начальные позиции (в нормально работающем коллективе с достаточно высокими принципами в науке и этике) претерпевают существенные изменения: наблюдаются подъем в исследовательской работе, усиление информационного потенциала каждого из членов научного коллектива, в отдельных случаях – при осознании значительного "разрыва" в научном потенциале – признание нового специалиста в качестве неформального лидера.

Один из наиболее существенных аспектов взаимоотношений, возникающих в коллективе (или даже в диаде), работающем над одной темой (или близкими), – научная этика как условие продуктивности работы и удовлетворенности ее результатами каждого из коллег по профессии.

Совместная научная проработка проблем, "мозговой штурм" – достаточно эффективная, как известно, процедура для "высекания" новых идей, для снятия "шор" и стереотипов, для обретения уверенности в себе применительно к тем специалистам, которые постоянно нуждаются в одобрении их идей и направлений в

работе. Однако психологическое взаимодействие между людьми, включенными в такой диалог (особенно, если это действительно диалог, а не полилог), не всегда приносит одинаково значимый обоюдный эффект. Он обычно требует очень тонкой рефлексии, особенно с позиции научной этики, со стороны тех, кто выступает своего рода экспертом в оценке значимости идеи: "Эта мысль пришла мне в голову, потому что я только что выслушал другого", – и тогда научная этика требует сказать об этом другому, а возможно, и более широкому кругу единомышленников.

Те же проблемы возникают и при оформлении результатов труда, особенно при их публикации ("Кто первый придумал или кто первый опубликовал?") А если тот, кто опубликовал, значительно модифицировал идею, предложенную другим?

Все эти проблемы не имеют однозначного решения, ибо относятся к области научной этики каждого специалиста. Особую остроту они приобретают в научных школах, имеющих, как правило, во главе лидера, являющегося формальным и неформальным одновременно. Как хорошо известно, если при жизни ученого – лидера научной школы все идеи его учеников проходят его научную апробацию и одобрение, а часто и интерпретацию, то после ухода "учителя" из жизни нередко научная школа распадается в силу того, что все ученики (или, по крайней мере, большинство) претендуют на эту роль (или никто, как бывает в тех случаях, когда основные идеи по существу умирают еще при жизни "учителя").

Наиболее жизненными и перспективными в своем развитии оказываются научные школы, имеющие нежесткую внутреннюю структуру и, соответственно, микроклимат, который создает сам "учитель", – с правом отпочкования новых школ или творческих групп по мере нахождения новых идей и направлений.

Несомненно, особенно значимым для профессионального роста любого научного коллектива является возможность включаться в работу различных научных коллективов внутри одного и того же учреждения – естественно, при соответствующей организации научной работы и согласии специалиста.

Участие в работе другого коллектива (разумеется, если характер работы и подготовка специалиста позволяют это) как бы дает "новое дыхание" жизни коллектива, включает специалиста в новые информационно-деловые отношения с новыми коллегами, в освоение информации, связанной с новым профилем работы, вызывает потребность в самоутверждении себя в микроколлективе (даже если все специалисты этого микроколлектива достаточно хорошо знакомы между собой, но не по совместной исследовательской работе).

Чему учит диалог

По мере включения в разнообразные формы решения проблем на основе диалогового общения человек приобретает определенный опыт и определенную культуру совместного поиска решений.

1. Естественно, он становится более способным самостоятельно ставить вопросы и отвечать на вопросы других людей.

2. Он становится более терпимым к разным мнениям, которые высказываются в группе по одному и тому же вопросу. Поначалу для индивида может быть неожиданным, если его друг или хороший знакомый будет иначе, чем он сам, относиться к обсуждаемой проблеме. Однако разнообразие мнений – это, в принципе, положительный факт, поскольку всякое сложное и неоднозначное явление многосторонне, и участники диалога, естественно, будут рассматривать его с разных сторон.

3. Он вырабатывает у себя установку не только на то, чтобы учитывать мнение другого, но и на то, чтобы находить точки соприкосновения между мнениями участников диалога, открывать в них нечто общее, входить в единое смысловое

поле, возникающее в многоголосице дискуссий и обсуждений.

4. Он начинает понимать, что всякий диалог предполагает установление межличностного согласия, но само это согласие, сам этот консенсус может достигаться в разных формах: либо как согласие окончательное; либо как согласие относительно определенных путей, выработанных в дискуссии, но требующих их дальнейшей доработки; либо как согласие в том, что проблема оказалась для участников слишком сложна, и не их вина, что сегодня они не смогли ее решить.

5. Обобщенно говоря, диалоговое общение развивает у человека подлинно открытое мышление, позволяющее индивиду свободно выражать свои мнения другим участникам диалога и в то же время столь же открыто обсуждать смыслы, которые передаются ему другими участниками. Но открытость – это важнейшее интеллектуально-личностное качество индивида, необходимое ему не только в образовательной деятельности, но и в самых различных сферах его взаимодействия с людьми.

4.3. Процесс восприятия текста восприятие текста как психологическая проблема

Современный человек буквально погружен в мир информации, которую он воспринимает через различного рода тексты. Текст может быть устным или письменным. Он может передаваться непосредственно от человека к человеку (в обучении – от учителя к ученику или от ученика к учителю и другим учащимся) и опосредованно – с помощью различного рода технических каналов связи (печать, радио, телевидение, магнитофон и т.п.). Но во всех случаях текст является носителем информации, носителем сообщения, которое направлено потенциальному читателю или слушателю. Текст – это функциональная единица: в нем представлена информация об объектах окружающей действительности (предметное содержание текста), но представлена с определенной целью – для передачи информации другим людям (что определяет функциональную направленность текста).

Иными словами, мы опять приходим к фундаментальному принципу межличностного общения: к принципу его внутреннего диалогизма. Конечно, в отличие от непосредственного реального диалога между людьми, вступающими в живой контакт при обсуждении некоторого вопроса, это опосредованное (через текст, через монолог) общение обладает своими существенными особенностями, за которыми нетрудно увидеть диалогичность построения любого текста. Действительно, характеристика и оценка всякого текста производятся с учетом тех людей, которым направляется его содержание, с учетом особенностей восприятия этого содержания той или иной категорией слушателей или читателей. Так, автор художественного текста всегда ориентируется на своего потенциального читателя; режиссер спектакля или телевизионной передачи – на потенциального зрителя; автор учебного текста – на обучающегося. Поэтому способы организации текста (как письменного, так и устного) отыскиваются как бы с точки зрения другого человека, который будет данный текст воспринимать.

Исходный принцип, определяющий внутреннюю активность личности в процессе восприятия учебного текста, можно было бы сформулировать так: структура изложения содержания, заключенного в тексте, должна соответствовать психологической структуре познавательной деятельности человека; восприятие текста должно строиться как процесс решения определенной познавательной проблемы. Конечно, в процессе восприятия текста ученик не сам ставит проблему, а принимает (или не принимает) ее как лично для себя значимую и посильную. Он и решает эту проблему не самостоятельно, а вместе с автором текста. Тем не менее ученик выступает не как пассивный "восприниматель", а как соавтор тех открытий,

которые делаются по ходу решения изучаемой проблемы.

Всякий текст предстает перед человеком, его воспринимающим, в качестве особого объекта изучения. При этом в тексте уже содержится познавательное отношение автора к этому объекту – понимание автором объекта, оценки его, способы оперирования с объектом. Поэтому ученик должен не только ознакомиться с содержанием, которое раскрывается в предложенном ему тексте, но и понять, какую оценку дает автор изучаемому объекту, и согласиться (или не согласиться) с такой оценкой. По существу восприятие текста – это процесс рефлексивный, процесс отражения учеником того, что было отражено автором текста, процесс понимания авторского понимания ("сопонимание"), процесс оценивания авторской оценки ("сооценивание"), процесс оперирования в соответствии со способами, предложенными автором ("сооперирование").

Существует три основных условия (критерия), определяющих эффективность воздействия текста на личность.

Значимость. Текст будет активно восприниматься человеком в том случае, если его содержание будет для личности в том или ином отношении значимым, то есть отвечать определенным ее потребностям и запросам. Это может быть понимание практической пользы материала, который излагается в тексте; это может быть потребность в углублении своих представлений о познаваемом объекте; это может быть интерес к новым или необычным фактам. Однако всякий текст должен так или иначе апеллировать к потребностям и интересам человека, которому данный текст предназначен. Если человек с самого начала не понимает, зачем этот текст нужен, он остается безразличным и глухим к тому, о чем ему говорят.

Доступность. Текст будет активно восприниматься в том случае, если он будет доступным для понимания, то есть соответствовать познавательным силам и возможностям человека, который воспринимает данный текст. Понимание текста зависит от наличия у человека исходных представлений и понятий о характеризуемом объекте. Чем отдаленнее содержание текста от опыта воспринимающего его человека, чем абстрактнее это содержание, чем специфичнее его язык и терминология, тем менее оно понятно. Даже в том случае, когда человек представляет себе значимость текста, трудность последнего снижает эффективность восприятия.

Убедительность. Содержание текста будет активно восприниматься при условии, если человек, которому оно адресовано, внутренне согласен с аргументами и выводами, заключенными в данном тексте. Если эти выводы не обоснованы, не досказаны, если человек не уверен в их истинности, то у него возникает психологический "барьер" неприятия текста, даже несмотря на его важность и доступность.

Эти общие критерии лежат в основе оценки и различного рода учебно-познавательных текстов. При анализе таких текстов (как устных, так и письменных) необходимо учитывать особенности их восприятия учащимися. В частности, требуется выяснить, каким образом можно повысить значимость содержания текста для учащихся и тем самым возбудить их познавательный интерес; какими способами можно сделать учебный материал доступным для понимания; каковы условия, позволяющие повысить убеждающую силу того, о чем говорится в тексте.

Активность человека в процессе восприятия текста во многом зависит от того, сумел ли автор текста возбудить заинтересованное ожидание той информации, которая должна быть ему передана. Пока читатель не заинтересуется проблемой, пока он не задаст себе вопрос и, следовательно, не станет ожидать на него ответа, до тех пор информация, содержащаяся в тексте, попросту не будет им восприниматься.

Возбуждение информационных ожиданий и их удовлетворение с помощью

представляемой информации составляют, с нашей точки зрения, психологическую основу активного восприятия содержания текста. Вот почему первой задачей автора текста является создание у учащихся внутренней установки на восприятие изучаемого содержания. Словом, читатель должен прежде всего принять изучаемую проблему как значимую для него в том или ином отношении. Важно, чтобы человек осознал значимость поставленных автором задач в аспекте решения его собственных проблем. Только в этом случае осуществляется внутренняя включенность («я – включенность») человека в решение познавательной проблемы, содержащейся в тексте. Необходимо учитывать и еще одно условие при создании установки на восприятие учебного текста. Дело в том, что содержание учебных предметов, если их рассматривать в целом, представляет собой очень сложную и разветвленную систему, которая включает в себя множество промежуточных звеньев. Даже в том случае, когда обучающийся понимает значимость обучения в целом, ему трудно самостоятельно оценивать значимость того или иного отдельного "куска" учебного материала. Вот почему возникает необходимость сочетать "дальние" и "ближние" цели, не только учитывать общие мотивы учения, но и прибегать к специальным приемам, мотивирующим умственную деятельность обучающихся при изучении данной проблемы. Имеются в виду такие приемы, как создание условий для возбуждения познавательной любознательности, раскрытие значения данной темы в общей логике изучаемой науки, указание на практические применения знаний (на производстве, в общественной жизни, в быту и т.п.). Смысл всех этих приемов – активизировать внимание и интерес личности к изучаемому материалу, создать установку на его восприятие.

В том случае, если установка обучающегося на изучение данного текста создана, важно, чтобы она была успешно реализована. По тому, как разворачиваются и разрешаются ожидания человека в процессе восприятия текста, можно судить о том, насколько удачно этот текст построен. Внутренняя активность личности в процессе восприятия текста как раз и заключается в динамике таких ожиданий: в предвосхищении выводов автора, в сличении своих прогнозов с содержанием текста, в согласии или несогласии с выводами автора.

Хорошо структурированный текст часто сравнивают по психологическому эффекту с произведением искусства, где все детали подчинены главной идее. Даже когда человек подготовлен к восприятию материала и ждет ответа на вопросы, которые его интересуют, рассредоточенность и рыхлость материала снижают общий эффект восприятия. Чем лучше организован текст, тем легче "схватывается" его идея, тем легче человек может строить прогноз ее развития. И наоборот, текст, имеющий множество ответвлений и не отвечающий единому замыслу, редко заинтересовывает читателя. Кроме того, большое число рассматриваемых вопросов без их глубокой внутренней связи не может быть удержано в сознании (число объектов, которыми человек может оперировать одновременно, не беспредельно). Именно поэтому в хорошо организованном тексте вычленены главные идеи, концентрирующие вокруг себя основные факты и более частные вопросы. При этом воздействие текста оказывается более эффективным, если эти идеи повторяются в видоизмененной форме. Дело в том, что для лучшего восприятия и сохранения в памяти идеи, заложенной в тексте, необходимо, чтобы она неоднократно повторялась. Это требование вытекает из природы запоминания. Однако буквальное повторение одного и того же притупляет интерес, внимание, снижает информационную ценность сообщения. Поэтому повторение идеи должно сопровождаться видоизменением формы ее выражения и подачи (или в виде прямого утверждения, или в образно-метафорической форме, или в форме описания посылок, из которых следует нужный вывод, и т.д.)

Понимание текста

Одним из условий, влияющих на активное усвоение знаний, является понимание содержания текста. Недостаточное понимание того, о чем пишет автор, создает отрицательный эмоциональный барьер, снижает интерес к тексту, влияет на общую продуктивность познавательной деятельности. Что же такое понимание?

Понимание относится к процессам коммуникации между людьми. Оценка текста по его "доступности-недоступности" для понимания не совпадает с оценкой по его "истинности-ложности", так как не всякое понятное объяснение есть правильное. Однако понимание того, о чем говорит автор текста, – первое и необходимое условие полноценного усвоения знаний.

Понимание как коммуникативный процесс имеет диалогическую природу. Это всегда понимание содержания, которое передается нам от "другого". Мысль человека, который хочет передать ее другому, объективируется в речи. Воспринимая речь, другой человек должен ее понять, то есть раскрыть значение и смысл тех языковых знаков, которые ему передаются. Именно смысловое значение является главной единицей, лежащей в основе понимания речи, понимания текста. Значение – это одновременно и единица речи, коммуникации, общения, и единица мышления, единица обобщения.

Понять можно только то, что имеет значение и смысл. При этом следует различать общее устойчивое значение данного языкового выражения (например, данного слова) и личностный для данного индивида смысл, зависящий от имеющегося у индивида опыта, знаний, установок. Смысл обычно рассматривается как ответ на определенный вопрос. Понять некоторое научное рассуждение – значит, выявить тот исходный вопрос, на который оно отвечает. То, что не отвечает ни на какой вопрос, лишено для нас всякого смысла (Бахтин М.М. 1979).

Процесс понимания некоторого элемента сообщения всегда осуществляется в системе, в которую включен элемент. Так, слово получает смысл в контексте фразы, абзац – в контексте главы, книга – в контексте творчества автора, автор – в контексте литературы. Более того, всякое содержание текста человек соотносит с тем фрагментом действительности, который отражается в данном содержании. Иными словами, человек воспринимает текст рефлексивно (он всегда отдает себе отчет в том, что содержание текста есть мысленное отражение автором реальной действительности, а не сама действительность) и поэтому соглашается или не соглашается с автором, принимает или не принимает его утверждения и оценки, противопоставляет авторскому пониманию свое собственное.

В дидактике установлено, что понимание учебного текста любого материала основывается на ранее сформированных знаниях. В то же время понимание – это процесс все более глубокого проникновения в сущность изучаемого. Когда говорят о понимании, то имеют в виду не просто осведомленность о факте, но постижение его смысла и значения, его связи с другими фактами и явлениями, раскрытие причин его возникновения, прогнозирование следствий, которые потенциально он в себе несет. Понять что-либо – это значит соотнести предмет познания со своими знаниями и представлениями, со своим жизненным опытом, причем соотнести так, чтобы включить этот предмет в систему причинно-следственных связей, на основе которых возможно его объяснение и предсказание, его интерпретация и оценка.

Процесс понимания имеет свои этапы и уровни. Когда изучаемый материал достаточно прост, понимание происходит сразу и одновременно. При затруднении же процесс понимания предстает в более развернутом, поэтапном виде.

Процесс понимания "развертывается" от общей категоризации того, что необходимо понять, к его конкретизации и, наконец, к его включенности в некоторую систему понятий и представлений, позволяющих употреблять его в разных связях и

отношениях.

На подобного рода закономерность указывал в свое время П.П.Блонский (Блонский П.П. 1979). Он выделял следующие стадии развития понимания:

1) элементарная стадия понимания; она находит свое проявление в простом узнавании объекта по некоторым его признакам (ученик может отличить этот объект от других объектов, назвать его, отнести его к широкой категории, хотя сущность и природа этого объекта ученику еще неизвестны);

2) образование видового понятия (обучающийся знает главные и второстепенные признаки объекта, может соотнести объект с общими и частными его проявлениями, однако еще не может объяснить конкретное явление на основе тех общих законов, которые лежат в его основе);

3) стадия рассмотрения обучающимся генезиса (причин происхождения) изучаемого явления, постижения законов, лежащих в основе явления, предвидения различных следствий, вытекающих из данных законов.

Результат процесса понимания есть составление понятия о познаваемом объекте, отображение в понятии существенных признаков этого объекта, представление его в системе все более глубоких связей и отношений.

Поскольку понимание основано на соотнесении ранее неизвестного объекта с уже выработанной у человека системой знаний, то, очевидно, этот процесс одновременно определяется двумя типами факторов: а) объективной сложностью того, что изучается; б) субъективной трудностью усвоения нового (наличием или отсутствием необходимых знаний, умений, навыков, сформированностью интереса, готовностью к восприятию нового).

Обычно выделяются два параметра сложности изучаемого объекта: структурная сложность и степень абстрактности. Структурная сложность – это многообразие различного рода связей и отношений, которые характеризуют объект познания. Более простые объекты характеризуются и более упорядоченными отношениями, более сложные – разнообразием внутренних связей и отношений. Молекулярное строение простого неорганического вещества понять, очевидно, значительно легче, чем строение сложного органического вещества. Математическая задача, которая решается на основе многоходового алгоритма, гораздо сложнее той задачи, при решении которой достаточно учитывать лишь одно-два условия.

Трудность понимания учебного материала зависит и от степени его абстрактности. Хорошо известно, что для любого человека обычно не представляет труда понять описание конкретного факта, события, конкретного человеческого поступка. Другое дело – раскрытие абстрактных, обобщенных отношений. В научных абстракциях выделяются наиболее существенные, наиболее общие и устойчивые свойства и отношения объектов окружающей нас действительности. Однако чем выше уровень абстракции, тем труднее соотнести ее с конкретными представлениями, которыми обладает человек, тем труднее понимание учебного текста. Для того чтобы понять материал, содержащий, например, такие понятия, как "абсолют", "бытие", "имманентный" и т.п., необходима соответствующая теоретическая подготовка. Поскольку абстракции возникают в специальных областях науки, от человека требуется знание той научной системы, в которой оперируют теми или иными абстракциями. Имеется еще один фактор, от которого зависит доступность учебного материала для понимания. Имеется в виду специфичность языка, с помощью которого характеризуется изучаемый объект, – языка математики, физики, химии, черчения и т.д. Слова естественного языка, научные термины и символы, чертежи и схемы – все это имеет определенное значение в данной области науки. Понимание текста и есть овладение значениями, которые несут в себе различного рода знаковые формы. Чтобы понять математический язык, язык физических или химических формул, нужны соответствующие "опорные" знания.[1]

Понимание зависит и от того, насколько четко и логически выдержана структура текста – как письменного, так и устного. Ученику должен быть ясен логический центр, вокруг которого разворачивается содержание текста. Ученик должен осознавать тот конструктивный принцип, по которому строится система доказательства исходных положений.

Смысловой анализ текста

Понимание учебного материала зависит и от того, в какой мере человек овладел способами и приемами смыслового анализа текста.

Характеризуя работу над текстом, необходимо еще раз напомнить, что текст в этом случае выступает перед обучающимся в качестве особого предмета анализа: он расчленяется на составные логические части, между которыми устанавливаются определенные соотношения; он перестраивается и "сжимается"; он перекодируется из одной языковой формы в другую (скажем, из вербальной в наглядно-схематизированную). Своеобразие этого предмета заключается в том, что он является как бы "вторичным" образованием, в котором автор отображает и анализирует реальные объекты окружающей действительности. Анализируя текст, человек по существу раскрывает те способы решения учебно-познавательных проблем и задач, которые уже изложены автором текста (описания и характеристики, доказательства и объяснения).

Работа с учебным текстом – это, прежде всего, анализ его логического содержания. Главное для обучающегося – понять, какую познавательную задачу ставит автор учебного текста и какие способы ее решения предлагаются в тексте. Обучающиеся должны проанализировать характеристики изучаемого объекта, понять, как автор обосновывает свои оценки и предпочтения, должны раскрыть структуру того метода, который описывается в учебном тексте.

Иными словами, читатель должен условно поставить себя на место автора, осуществить вместе с автором поиск решения поставленной проблемы, проиграть различные варианты решения и на этой основе выработать собственную позицию по обсуждаемым вопросам. Подготовленность к восприятию текста дает возможность "видеть" проблемы (вопросы, задачи) в различных текстах, даже если проблема не формулируется автором в ясной форме.

При работе с текстом используются такие приемы, как составление плана изложения материала, написание тезисов и конспектов, подготовка аннотаций и рефератов, систематизация материала с помощью схем и таблиц. По существу все эти приемы направлены на смысловой (логико-понятийный) анализ текста, на выделение главных положений, сформулированных в тексте, и положений, с помощью которых обосновываются главные идеи. При этом в тексте выделяются своеобразные "смысловые вехи", опорные пункты, несущие максимум информации. Вокруг этих "смысловых вех" группируется и весь остальной материал, благодаря чему облегчается, во-первых, понимание изучаемого текста, во-вторых, создаются условия для лучшего логического запоминания его.

Таким образом, анализ учебного текста – это не просто расчленение его на отдельные части, а прежде всего структурный анализ, цель которого – определить отношения между составными частями изучаемого содержания. Что является главным положением текста и что его поддерживает? Какие параметры используются автором для описания объекта? Что является причиной данного явления? Какова логическая последовательность действий, образующих способ (алгоритм) решения некоторой задачи? Таковы основные вопросы, на которые необходимо ответить в процессе структурного анализа учебного текста.

Результаты этой мыслительной работы обучающихся должны быть представлены

в определенной форме. Речь идет о различного рода схематизированных обобщениях, с помощью которых фиксируются основные отношения, раскрываемые в содержании текста. Таковы планы и сжатые конспекты текста. Таковы таблицы, с помощью которых сравнивается, систематизируется или обобщается учебный материал. Таковы наглядные диаграммы и графики, в обобщенной форме содержащие информацию о некоторых процессах и закономерностях. Таковы логические схемы (алгоритмы) действий.

Приемы смыслового анализа учебного текста достаточно подробно описываются в конкретных методиках преподавания того или иного учебного предмета. Важно, однако, указать на два общих психологических требования к подобного рода схематизированным обобщениям.

1. Названные схематизмы должны фиксировать основные отношения, которые раскрываются в учебном тексте, причем фиксировать их в обобщенной, сжатой, легко обозримой форме, что содействует их лучшему запоминанию и хранению в памяти.

2. Названные схематизмы должны быть удобными для последующего использования, то есть легко воспроизводиться и служить ориентировочной основой для выполнения различных учебных заданий и решения практических задач.

Убеждающее воздействие

Подлинное воздействие связано с формированием внутренних убеждений личности.

Убеждения – это идейно-нравственные принципы личности, которыми она руководствуется в своей деятельности и которые она активно отстаивает и защищает. Убеждения основываются на знаниях, однако не совпадают с ними. Они включают в себя кроме логико-понятийного компонента еще и ценностное отношение личности к действительности, уверенность в истинности сформированных принципов и идей, эмоциональное переживание их значимости, готовность действовать в соответствии с ними.

Убеждение – не только результат, но и процесс усвоения и внутреннего приятия личностью идейно-нравственных принципов, определяющих ее жизненную позицию. В чем заключается процесс убеждающего воздействия?

Убеждающее воздействие направлено на то, чтобы человек внутренне согласился с определенными положениями, осознал их истинность и обоснованность, их общественную и личную ценность, принял их как основу для руководства своими действиями. Это – цель убеждающего воздействия. Средством же ее достижения является доказательство, обоснование, аргументация высказанных идей, взглядов, мнений. Процесс доказательства имеет не только свою логическую, но и психологическую сторону.

В самом общем смысле, доказательство есть система логических действий, в процессе которых истинность какой-либо мысли обосновывается с помощью других мыслей (их истинность уже установлена). Всякое доказательство состоит из трех частей: тезиса, доводов и вывода. Тезис – это положение (утверждение), истинность которого требуется доказать. Доводы (основания, аргументы) – это положения, истинность которых уже проверена и которые поэтому могут быть приведены для обоснования истинности (или ложности) тезиса. Самым верным доводом является совокупность фактов, практика. В процессе доказательства строится логическое рассуждение, направленное на то, чтобы из аргументов (доводов) вывести истинность или ложность тезиса. При этом в логике установлены соответствующие правила доказательства, обеспечивающие выведение истинности тезиса из аргументов.

Логические законы, лежащие в основе доказательства, имеют универсальный общечеловеческий характер. Они обязательны для всех людей. Тем не менее процесс убеждения не сводится только к рационально-логическим правилам доказательства. На этот процесс влияют внутренние ценности и установки личности, степень убеждаемости данного индивида, его интересы. Необходимо считаться с тем, насколько авторитетен источник информации; знать, соответствуют ли утверждения, которые пытаются доказать, нормам той социальной группы, к которой принадлежит индивид. Необходимо, наконец, учитывать, пришел ли человек к некоторому выводу путем самостоятельного анализа или этот вывод он получил в готовом виде. Все это факторы, влияющие на процесс убеждающего воздействия.

Существуют определенные приемы, повышающие эффективность убеждающего воздействия. Укажем некоторые из них.

Личностные апелляции. Всякое убеждающее воздействие есть, как уже говорилось, воздействие на личность ученика (на его отношения, интересы, суждения). Кардинальная особенность психологически правильного воздействия - наличие в нем так называемых личностных апелляций, то есть обращений (призывов) к интересам личности, к ее чувствам и ценностям. Таковы, например, апелляции к авторитету источника информации (ссылки на авторитет науки или высказывания известного ученого). Таковы апелляции к общественным ценностям и идеалам, а также к интересам тех социальных групп, к которым принадлежит ученик (семья, группа, коллектив). Таковы и апелляции к индивидуальному опыту ученика.

То, что утверждает авторитетный человек, разделяется большинством людей, что известно по собственному опыту, - все это создает уверенность в истинности высказываемых положений и содействует их принятию.

Дискуссионность. При обсуждении какой-либо проблемы в тексте нередко приводятся аргументы не только в пользу точки зрения, которую защищает автор, но и против этой точки зрения. В результате учащиеся ставятся в ситуацию, когда требуются анализ и сравнение различных точек зрения, выбор и обоснование истинного утверждения.

Тексты, в которых излагаются и сталкиваются противоположные точки зрения, мнения, доводы, обычно называют "двусторонними" в отличие от "односторонних" текстов, где рассматривается лишь одна точка зрения. Экспериментальные исследования показали, что дискуссионные тексты в принципе более эффективны для активизации умственной деятельности человека.

Порядковый эффект. В основе этого психологического приема лежит порядок изложения аргументов. Автор, защищающий определенную точку зрения, обычно имеет в своем распоряжении несколько аргументов в ее пользу. Одни аргументы могут быть более убедительными и весомыми, другие - менее важными. В том случае, когда аудитория не очень заинтересована в предмете обсуждения, главные и наиболее действенные аргументы целесообразно представить в самом начале сообщения. Это наилучший способ возбудить внимание и интерес. Если же у аудитории уже сложился интерес к обсуждению, главные аргументы следует приберечь к концу, так как ослабление аргументации может ее разочаровать.

Как уже отмечалось, процесс принятия идеи во многом зависит от имеющихся у взрослого человека установок, отношений, взглядов. Внутреннее принятие легко осуществляется в том случае, когда новая информация подтверждает или укрепляет сложившиеся ценности личности. Напротив, человек обычно не соглашается с идеями, которые противоречат сложившимся у него установкам и, следовательно, нарушают внутреннюю согласованность в системе его взглядов и убеждений. Практический опыт андрагогов, работающих со взрослыми, свидетельствует о том, что сформировать новое мнение у взрослого человека значительно легче, чем изменить уже сложившееся, так как он внутренне отвергает информацию,

противоречащую сложившимся установкам, и ищет информацию, подтверждающую его установки. Это своеобразные психологические барьеры, защищающие личность от возникновения состояния внутренней противоречивости, тревожности, фрустрации.

Каково основное условие принятия человеком новой идеи?

Как правило, это внутренняя подготовленность к принятию данной идеи, обусловленная предшествующим опытом и позицией человека. Только в этом случае он может самостоятельно прийти к определенному выводу, который, естественно, и ценится гораздо выше, чем полученный в готовом виде от другого человека. Словом, хорошее убеждение – это самоубеждение личности.

4.4. Социальная ценность знаний

4.4.1. Изменяющийся мир: новые социальные ценности знаний

Современный быстро изменяющийся мир внес существенные коррективы в ценности образования: образованный человек сегодня не только и даже не столько эрудит, но прежде всего активный деятель, постоянно реализующий свои знания в соответствии с изменениями в различных сферах жизни, науки, труда. Однако активность человека, реализующаяся в эпоху огромных научно-технических достижений и одновременно глобальных кризисных явлений, вызванных этим же прогрессом, не может иметь самодовлеющего характера, но должна проявляться прежде всего в разумно взвешенном отношении человека к получаемым и внедряемым в практику знаниям.

В ценностную структуру знаний в качестве важнейшего социального критерия включается "гуманитарная экспертиза" знаний, то есть проверка их эффективности по отношению ко всем основным параметрам жизнедеятельности людей, включая безопасность личности.

Если воспринимать социальную ценность современных знаний с позиции человека, их создающего, осваивающего, использующего, то они прежде всего должны характеризоваться открытостью, гибкостью, вариативностью и широтой переноса в новые ситуации при общем их осмыслении в аспекте глобальных проблем.

Естественно, что новые ценности знаний сформировали и новые подходы по отношению к способам их освоения. Современные подходы к формам и методам обучения – наряду с использованием новых достижений компьютерных технологий, телекоммуникаций и т.п. – предполагают новые формы взаимодействия обучающихся в самом процессе освоения знаний.

Взвешенные, продуманные решения формируются, как правило, в процессе коллективного думания и предполагают развитую способность человека к добровольному консенсусу, толерантности, умение быть самокритичным, высокое развитие рефлексивных качеств. Именно эти качества личности оказываются поддержанными во всех формах образования взрослых.

4.4.2. Ценности знаний и мотивы образования для личности взрослого человека

Естественно, что стремление современного социума к развитию гуманитарной культуры и гуманитарного сознания человека прямо и непосредственно не становится основой его миропонимания и, тем более, мотивации его активности в сфере образования.

Ценности современного общества в сфере образования – это скорее его

идеология, основная направленность, вектор, указывающий путь, по которому оно развивается сейчас и будет развиваться дальше. Однако какие именно конкретные формы принимает образование взрослых на том или ином этапе, зависит от многих дополнительных факторов (экономического, социального, политического характера) и их отражения в сознании человека.

Образовательная деятельность взрослого человека во всех ее формах и проявлениях является результатом его собственного выбора, она регулируется, направляется, продолжается или прекращается также по его собственному желанию. В связи с этим социум не может прямо и непосредственно влиять на приобщение взрослых к тем или иным формам образования, а лишь через установление "общего поля интересов" – в основном стихийно, при многократных "встречах опросов-предложений". Именно поэтому такую важную роль в образовательной деятельности взрослого человека играют психологические факторы: его установки, интересы, мотивы (долга, достижения успеха и др.), потребность в общении (мотивация аффилиации), а также способность к организации и регуляции своей образовательной деятельности и рефлексивные способности (особенно объективность в оценке своих достижений).

Взрослый человек, прежде чем принять решение о том, чтобы включиться в ту или иную форму образовательной деятельности, если она требует значительных усилий и имеет пролонгированный во времени характер, взвешивает все "за" и "против". Бесспорно, нередко бывают и просчеты, и ошибки, когда, например, он слишком занижает или, наоборот, завышает свои возможности либо необъективно оценивает значимость той информации, ради которой он решил продолжить свое образование или просто включился в процесс ее восприятия. Поэтому любой образовательный процесс для взрослого человека (в специально организованных формах или достаточно свободный) осуществляется по принципу определенной "пульсации": результат, субъективно воспринимаемый как позитивный, служит своего рода "подкреплением" для продолжения познавательной активности; негативно воспринимаемый результат служит сигналом для ее неподкрепления.

Обычно любое обращение взрослого человека к той или иной сфере образовательной деятельности практически всегда полифункционально по своим целям и мотивам, хотя, как правило, всегда есть ведущая цель и основной мотив. В различные времена и эпохи для определенной категории взрослых людей образование, познание выступало как самоценность, или ценность в самом себе. Стремление человека к знаниям – основа такого образования. Естественно, что оно может быть и практически ориентированным по своей конечной цели, но его главная ценность для личности все же заключается в постоянном интересе к открытию нового, к познанию нового как такового.

Как показали результаты социологических и психологических исследований (С.Г.Вершловский, Л.Н.Лесохина, Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская и др.), такие ценности знаний имели особенно широкое распространение в образовании взрослых в 60-80-е гг. в нашей стране. В настоящее время стремление к знанию прежде всего как к самоценности в значительной мере сокращается.

Такие же изменения произошли и в мотивации социального престижа образования для личности взрослого человека: как правило, она очень редко в настоящее время обуславливает включение в образовательный процесс взрослого человека.

В самом общем виде цели, которыми взрослый человек руководствуется, включаясь в различные формы образования (или самообразования), обычно связаны с достаточно прагматическими вещами: получить новое образование, чтобы иметь "другую жизненную позицию", получить новые профессиональные знания, значительно реже более глубоко ознакомиться с интересующим его предметом (в

сфере науки, искусства, в прикладных областях знаний и т.п.).

Как правило, при достижении целей, связанных с ценностями в сфере материальных благ, образовательная деятельность выступает лишь как средство и редко становится условием самореализации личности.

Характерно, что для современного общества России водораздел ценности образования приходится на поколение людей, которым сейчас примерно 50 и более лет; для многих из тех, кто старше этого возраста, указанные выше тенденции оказываются более слабо выраженными.

4.4.3. От обучения к учению: новая социально-психологическая позиция взрослого человека

Новая позиция взрослого человека в сфере образования нашла отражение в терминологии, которая используется для обозначения его образовательной деятельности. В настоящее время все чаще вместо термина "обучение" используется термин "учение". Использование этого термина в широком социальном, а не только психолого-дидактическом контексте подчеркивает новые социальные роли взрослого человека по отношению к миру информации: "образование по ходу жизни", "учение на собственном опыте", "обучение в различных жизненных ситуациях" и др (Отала Л. 1997.).

В таком контексте образование можно рассматривать прежде всего как эталон, модель некоторого нового состояния личности, которого она сама стремится достичь и которое дает возможность качественно иначе осознавать себя и организовывать свое поведение в постоянно изменяющемся мире. Естественно, что эта модель динамична, а процесс ее освоения непрерывен.

Эта методология и эти подходы стали основой многих исследований, проводимых в настоящее время в Институте образования взрослых РАО, особенно по проблемам функциональной грамотности, которая в первую очередь и формируется в процессе "образования по ходу жизни".

Естественно, что многообразие образовательных ситуаций и потребностей взрослых людей в освоении новых знаний – для решения как конкретных жизненных проблем, так и более отдаленных во времени – соответствует такое же многообразие способов их удовлетворения, начиная с достаточно структурно организованных, с четко очерченным целевым назначением, программами и сертифицированным результатом и кончая свободными, открытыми для "входа" и "выхода" слушателей курсами, семинарами, тренингами и т.п. Кроме того, тем же целям служат и многочисленные источники информации (например, Интернет). Поэтому можно сказать, что со взрослым человеком в настоящее время коммуницирует огромная "армия" специалистов различных профилей и, естественно, разных уровней глубины и способов их донесения до потребителя (слушателя, читателя, участника дискуссий, пользователя ЭВМ и т.д.)

4.4.4. Мотивация процесса "самоучения" взрослого человека

Какие бы мотивы ни побуждали взрослого человека включиться в образовательный процесс (длительный или даже кратковременный), сам процесс учения требует дополнительной мотивации, сближающей осваиваемые им знания с его внутренними потребностями: к исходным мотивам "должен", "надо", несомненно, добавляются другие – процессуальные мотивы, познавательный интерес, потребность в личностном достижении и др.

Если в условиях организованных форм образовательной деятельности такая мотивация, естественно, обеспечивается андрагогом (преподавателем, тьютором,

фасилитатором и др.), то при самостоятельной регуляции деятельности человек нередко отказывается от ценной для него информации в силу внутренней неподготовленности к ее восприятию, особенно в мотивационном плане.

Развитие у взрослого человека умения видеть жизненные конфликты, идентифицировать сложные и одновременно содержащие огромный образовательный потенциал жизненные ситуации – одна из центральных задач, которые стоят в настоящее время перед различными системами образования взрослых. Ее решение основывается на совместных психолого-андрагогических исследованиях, которые проводятся в настоящее время в Институте образования взрослых РАО по отношению к конкретным формам образования взрослых (в частности, к педагогическому образованию и образованию в системе повышения квалификации учителей).

Несомненно важную роль в такой подготовке играют и различные источники знаний, обращенные к взрослым, как своего рода "промежуточное звено" в развитии их способностей к "самоучению", к саморегуляции взрослым человеком собственной познавательной активности и способности отслеживать ее эффективность.

Специальная режиссура телетекста образовательного характера, специально направленные апелляции к читателю в книгах, имеющих обучающий характер (и, тем более, в учебной литературе), – все это дополнительные "андрагогические услуги", которые, бесспорно, будут только возрастать и совершенствоваться в своих формах, оказывая ощутимую и нужную помощь потребителю – взрослому человеку.

4.4.5. Взаимоотношение новых знаний и имеющихся в опыте взрослого человека как психологическая проблема

Как показали проведенные нами исследования, новые знания и умения, которые осваивает взрослый человек, автоматически не замещают старые и входят с ними в достаточно сложные отношения. Во многих случаях новое сначала не принимается взрослым человеком, идет мощная "психологическая защита" ("не нужно", "не так", "трудно" и т.п.). В принципе психологическая защита того, что является ценностью для личности, – факт скорее позитивный, чем негативный. Однако доводы познающего в пользу нового или прежнего знания (установка, мнение и т.п.) должны быть в значительной степени беспристрастными, для чего необходим хорошо развитый механизм рефлексии по отношению к собственной когнитивной сфере (по существу, сложившийся аппарат метакогнитивных умений). При этом какими бы многообразными и сложными путями ни шло накопление знаний в процессе жизни человека, можно все же выделить достаточно четкие линии качественного роста в сфере знаний, который осознается человеком как определенный личностный эффект.

Наиболее типичным и чаще всего встречающимся эффектом образовательной деятельности является "эффект добавки" новых знаний к уже имеющимся. Иногда новое знание, хотя и осваивается человеком, но как бы "про запас": в настоящее же время он предпочитает (в силу самых различных обстоятельств) пользоваться старым знанием или способом действия. Значительно более глубоким эффектом принятия и воздействия новой информации является психологический "эффект замещения" старых структур знания новыми, которые сам человек считает более действенными и значимыми для его жизни и деятельности.

Наиболее значимым эффектом воздействия новых знаний на личность взрослого человека является такой эффект, когда это знание начинает выполнять методологическую функцию, давая новые основания для самостоятельной интерпретации человеком имеющихся и поступающих вновь знаний.

Осмысление знаний в новом ракурсе, новое видение известных фактов,

построение новых интерпретационных моделей и схем, то есть рефлексивные по своей сущности процессы, помогают человеку выйти в новое образовательное пространство, которое он строит в собственном сознании. Так как оно создается им самим, то, естественно, позволяет и свободно "двигаться" в нем: легко делать допущения, проигрывать гипотезы, искать реальные пути их верификации или отвержения.

В этой своей функции образование становится реальной сущностью бытия человека – не противостоящим ему идеалом, но ценностным основанием для принятия решений и поведения в различных сферах его жизни и труда.

4.4.6. Психологические эффекты образовательной деятельности взрослого человека

Эффекты (результаты) образовательной деятельности взрослых характеризуются по разным основаниям (социологическим, педагогическим, психологическим и др.), однако все они объединяются одной общей идеей – развитием личности взрослого человека, включенного в ту или иную сферу образовательного пространства. Так, прагматические запросы взрослых удовлетворяются, как правило, в различных формах профессиональной подготовки и переподготовки, приобретения или смены профессий, словом, благодаря всему тому, что позволяет оперативно адаптироваться взрослому человеку в условиях современного быстро изменяющегося мира. Главное, что характеризует эффективность такого образования, это его востребованность на рынке труда. Другими критериями оценивается эффективность так называемого неформального образования взрослых, удовлетворяющего их многообразные личные интересы в самых различных областях культуры, экономики, политики, медицины, юриспруденции, искусства, семейного воспитания, психологии и т.д. Здесь главное – расширение общего кругозора и удовлетворение личных социокультурных потребностей, осмысление наиболее актуальных общественных проблем и своего места в жизни. Наконец, в системе инфернального образования, осуществляемого взрослыми "по ходу жизни", человек получает знания непосредственно в практической деятельности, в общении с другими, а также через средства массовой информации, влияние которых в последнее десятилетие приобрело невиданное значение для формирования взглядов, отношений и установок личности (эффект так называемой "индоктринации").

Возникает вопрос: каковы собственно психологические эффекты образования, получаемого взрослыми в различных его формах?

Проведенные нами исследования показали, что наиболее общим эффектом образования взрослого человека, как уже говорилось, является эффект становления, продвижения и развития человека. Нужно только иметь в виду, что характеризуется этот эффект по-разному, и разница эта зависит от той парадигмы, в рамках которой данные эффекты анализируются.

С точки зрения деятельностного подхода, он характеризуется как эффект:

- а) роста профессионального мастерства (начиная с освоения необходимых базовых умений и кончая освоением "высоких технологий");
- б) адаптивных способностей к переменам (например, к смене социального статуса или профессий); способности к обучению (обучаемости).

В контексте психологии общения названный эффект характеризуется развитием многообразных отношений с другими людьми и группами:

- а) адаптацией к новым производственным коллективам, в которые включается индивид;
- б) углублением или изменением связей с неформальными общностями, с семейными или дружескими группами;

в) развитием положительных установок по отношению к собственно образовательной деятельности, осуществляемой в наше время на протяжении всей жизни.

С точки зрения личностного подхода эффективность образования оценивается в соответствии с тем, какой вклад образование вносит:

а) в формирование миропонимания, "философии жизни", системы обобщенных ценностных ориентаций и установок;

б) в осознание смысла жизни на разных этапах возрастного развития взрослого человека и в изменение его "Я-концепции";

в) в развитие общих (интеллектуальных) и специальных способностей к самопознанию и к самореализации себя как личности.

Не претендуя на исчерпывающий анализ, мы полагаем, что названные эффекты выступают в качестве критериев социально-психологической оценки эффективности образовательной деятельности взрослых. На их основе разрабатывается система конкретных эмпирических показателей, позволяющих измерять уровень и качество достижения этих эффектов.

Таким образом, рассматривая личностный смысл учения для взрослого человека на разных этапах его жизни, следует основное внимание акцентировать на том, что сама включенность взрослого человека в процесс учения содействует его духовному возвышению, психическому здоровью, позволяет преодолевать опасности инволюции и умственного застоя.

Именно учение обеспечивает человеку очень многое:

– способствует его постоянному продвижению в осмыслении событий быстро меняющегося мира и самого себя в этом мире;

– ограждает от опасности отчуждения, стимулирует чувство общности, стремление к диалогу, обмену информацией с другими людьми;

– снимает остроту одиночества, раздвигает горизонты видения жизни и возможности активного участия в ней на всех этапах жизни человека.

[1] С различными аспектами проблемы понимания текста можно ознакомиться по работам: Понимание как логико-гносеологическая проблема. Киев, 1982; Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982; Микк Я. Оптимизация сложности учебного текста. М., 1981; Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. М., 1974; Зуев Д.Д. Школьный учебник. М., 1983.

Раздел V. ЛИЧНОСТНЫЙ КОНТЕКСТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

5.1. Личностные факторы, определяющие гуманистическую направленность деятельности учителя

Профессиональная деятельность учителя не существует вне социальной жизни, вне соотнесения с ситуацией развития – она протекает в отношении к обществу. Однако это не означает, что личность учителя как субъекта педагогической деятельности поглощается социальной средой или противопоставляется ей. Личность педагога не сливается с системой отношений разного уровня, равно как и не выводится из нее. Личность учителя может быть понята только в связи с его деятельностью, в которой реализуются определенные типы отношений.

Социально-экономические перемены, происходящие в стране, находят свое отражение и в системе образования. Насколько неоднозначна социальная ситуация в обществе, настолько неоднозначно и положение в образовании.

Построение нового гражданского общества обусловило развитие демократических тенденций в образовании. Школа становится более многообразной, открытой, гибкой, изменяются содержание и формы ее работы. Руководители школ и учителя могут в полной мере реализовывать свободу творческой деятельности.

Однако противоречие между провозглашенными ценностями, продекларированным обновлением общества и реальным разрушением общества на всех его уровнях, во всех его сферах, обусловило появление и углубление кризиса в науке, в образовании, в культуре.

В образовании появились тенденции, связанные с отчуждением детей от образовательной деятельности, снизилась мотивация учения школьников.

Противоречие между растущим богатством немногих и усиливающейся нищетой большинства обусловило появление чувства неопределенности и тревоги за будущее как учителей, так и детей, рост агрессивности и подростковой преступности. Дети живут в состоянии тревоги, испытывают недостаток добра в обществе, продекларировавшем заботу о них.

Личность ученика воспитывается теми связями и отношениями, в которые он включен. Эти связи и отношения создаются им самим, совершенствуются в процессе деятельности, общения с другими людьми, в том числе и с учителем. Социальная среда, в которой живет ученик, выступает одновременно и условием, и результатом его деятельности, общения, в процессе которых он развивается, осваивает ценности. Эти ценности определяют характер и содержание его взаимоотношений с людьми, его отношения к социальной действительности, к самому себе.

Учащиеся должны адекватно оценивать современную российскую реальность. Становление и развитие адекватного эмоционально-ценностного отношения школьников к неоднозначной социальной ситуации и людям, живущим в изменяющемся мире, во многом зависит и от учителя, осмысливающего данную ситуацию с позиции ценностей индивидуального существования, созидающего человеческое в каждом ребенке, воспитывающего гуманистически ориентированную личность школьника.

Успешная работа над процессом гуманизации образования и становление соответствующей школы во многом зависит от того, насколько и преподаватели педвузов, готовящие новые кадры, и студенты, обучающиеся в этих институтах, и учителя-практики не только примут идеи гуманизации образования и осознают необходимость осуществления данного социально-нравственного процесса в педагогической деятельности, но и реально будут ему содействовать и соучаствовать в развитии гуманистически ориентированной школы.

Как никогда в современных условиях, когда процессы, происходящие в обществе, в школе, в ряде случаев входят в противоречие с идеями гуманизации общественных отношений, образования, актуальны идеи К.Д. Ушинского о личности учителя: "В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности... Только личность может действовать на развитие и определение личности" (Ушинский К.Д. 1988 С. 191).

В этой связи особую значимость приобретают личностные факторы, определяющие гуманистическую направленность деятельности учителя, среди которых можно выделить такие:

1. Функционально-ролевой.
2. Ситуативно-проявляющийся.
3. Личностный.

Выполнение педагогом ролей зависит от его позиции, основания которой находятся в смысловых образованиях, в мотивационно-деятельностных и ценностных структурах, в сфере ценностей, осознанных и принятых учителем,

которые регулируют его деятельность, общение и поведение, предписывая ему выполнение определенных функций, обеспечивающих осуществление гуманизации образования.

Выполняя свои функции, учитель задает направленность, необходимую для осознания, принятия и усвоения детьми ценностей. Выполнение функций, поддерживающих его статус, зависит от его личностных свойств. Учащиеся осознают не столько его деятельность, сколько его личность, а потом уже видят в нем субъекта деятельности. Школьники видят в учителе личность, в которой социальные роли индивидуализированы и воплощены в деятельности, в общении, в отношениях к ним на личностном уровне.

Восприятие школьниками образа педагога зависит от его личностных свойств, которые могут проявляться в межличностных отношениях и в общении в виде временных ситуативных состояний (вдохновение, удовлетворенность, воодушевленность, сосредоточенность), а также в форме устойчивых характеристик его личности (нравственные взгляды, убеждения, идеалы, качества), не зависящих от педагогической ситуации, от обстоятельств и условий учебно-воспитательного процесса, от места совместной деятельности и общения.

Ведущим, системообразующим среди выделенных трех факторов, влияющих на процесс реализации гуманистической направленности деятельности, является личностный. Личностные свойства поддерживают ситуативно-проявляющиеся состояния, цементируют их. Они обуславливают и качество выполнения учителем своих функций, придают определенность, устойчивость поведения, обеспечивают успешное выполнение педагогом своих функций и поддерживают его социальный статус.

Реализация принципа гуманистической направленности педагогической деятельности в практике обучения и воспитания связана с личностными свойствами педагога. Современное общественное развитие, гуманизация образования обуславливает внимание ко всем сущностным характеристикам его личности, проявляющимся в деятельности, в общении, в поведении.

При изучении личностных качеств педагога необходимо определить, какое из них наиболее важно для гуманистически направленной деятельности. На наш взгляд, это моральность учителя. Необходимость и важность изучения именно этой черты объясняется так: если проблема формирования и развития личностных и профессиональных качеств учителя нашла достаточно полное отражение в исследованиях ученых (Ю.П.Азаров, М.Я.Виленский, Н.Ф.Гоноболин, В.А.Кан-Калик, И.А.Колесникова, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, А.П.Тряпицына, А.И.Щербаков), то проблема морального облика учителя, нравственные качества, определяющие его деятельность и поведение, не нашли отражения в психологических и педагогических исследованиях. Между тем проблема моральности личности, уходящая своими корнями в глубь веков, привлекает внимание как философов, так и этиков.

Рассматривая проблему моральности учителя, мы пытаемся восполнить пробел в соответствующих психологических и педагогических исследованиях. Поэтому мы не претендуем на исчерпывающий и обстоятельный ответ.

Феномен моральности как характеристику нравственной жизни общества и человека активно начали изучать в последнее время. Исследование данной проблемы выдвигает ряд вопросов: В чем сущность данного понятия? Является ли моральность свойством личности или это требование, предъявляемое к педагогической деятельности? Может быть, это характеристика личности? Что такое моральность, характеристика личности или ее деятельности и поведения?

Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо проследить, как проблема моральности личности решалась в истории философской и этической мысли.

Впервые понятие "моральность" встречается в работе Ф.Бэкона "О достоинстве и

приумножении наук”. Подчеркивая выдающуюся роль знаний и наук во всех областях жизни, заслуги тех, кто с большой энергией и настойчивостью прилагает все силы для ее развития, Ф.Бэкон защищает науку от порицаний и пренебрежительного отношения к ней со стороны политиков. Он пишет о моральности учений Демосфена, Цицерона, Сенеки и других мыслителей.

В основе понятия “моральность”, по Ф.Бэкону, – наука, образование, с помощью которых люди исправляют и улучшают природу человека. Связывая моральность учений древних философов с нравственным оздоровлением людей, Ф.Бэкон отмечает, что наука вырабатывает знания о нравах, обязанностях людей.

“В большинстве своем, – писал Ф.Бэкон, – политические деятели, не воспитанные в духе учения об обязанностях и всеобщем благе, все измеряют собственными интересами, считая себя центром мира, как будто все линии должны сходиться к ним и их судьбам, и вовсе не заботятся о корабле государства” (Бэкон Ф. 1977. С. 100).

Ф.Бэкон связывает понятие “моральность” с учением древних философов, определяя его как благо, и прямо выходит на проблему долга, всестороннее изучение которой было осуществлено И.Кантом.

Высший принцип нравственности выражен у И.Канта в форме категорического императива: поступай так, чтобы то правило, по которому ты действуешь, имело возможность сделаться общим законом для всех людей. Он считает, что моральным можно считать лишь тот поступок, который является результатом свободного выбора, а не совершается под давлением внешних обстоятельств. Наличие выбора позволяет человеку свободно выбирать долг. Это не что иное, как нравственное самоопределение человека.

Поступок человека может быть легальным и (или) моральным. В первом случае он совершается под влиянием чувств, не ради закона. Во втором случае – из чувства долга, то есть ради закона. Моральностью Кант (в отличие от легальности) называет подлинно нравственное поведение, то есть нравственно мотивированное.

О поступке, совершаемом из нравственных побуждений, по мнению И.Канта, следует судить “согласно принципам моральности, достоин ли он служить первоначальным примером, то есть стать образцом” (Кант И. 1965. С. 245).

Моральность поступка является результатом того, что человек, совершающий его, становится целью для себя, то есть законодателем в царстве целей. Именно благодаря моральности возможно царство целей, выдвигаемых человеком при совершении поступка.

Таким образом, И.Кант связывает понятие “моральность” с поведением, поступком человека, содержащим в себе легальность и моральность. Легальность выступает в качестве буквы закона, а моральность – духа закона. Суть моральности поступка заключается в том, что в его основе лежат истинные мотивы, когда “закон сам по себе может быть непосредственным, определяющим основанием воли” (Кант И. 1965. С. 397). Моральный закон в душе человека и есть мотив поступка. В то же время поступок ради закона совершается из чувства долга. Такое соотношение, в котором “идея долга, основанная на законе, есть в то же время мотив поступка, называется моральностью поступка” (Кант И. 1965. С. 126).

Поступок как компонент поведения, совершаемый в царстве целей без внешнего принуждения, становится устойчивой характеристикой личности, ее свойством: “Моральность должна быть добродетелью, а не святостью” (Кант И. 1965. С. 410-411).

Понятие “моральность”, по мнению великого философа, занимает свое определенное место в понятийном аппарате этической науки. Он впервые в истории научной мысли разводит понятия “нравственность” и “моральность”: “Система нравственности, которая связана с устрашающими представлениями о могуществе и мстительности, прямо противоположна моральности” (Кант И. 1965. С. 287).

Данное положение важно учитывать в современных исследованиях, поскольку смешение понятий может привести к путанице в категориальном аппарате этической науки, что отразится на трактовках проблем как в теории, так и в практике формирования гуманистической направленности будущего учителя.

Оригинальную трактовку понятия “моральность” дает Ф.Шеллинг. Исследуя возникновение противоположности между добром и злом, он вслед за И.Кантом считает моральность свойством личности, высшей, благороднейшей добродетелью, которая проявляется в поступках человека.

Моральность как добродетель “являет собой как героизм (в борьбе со злом), как прекрасное, свободное мужественное решение человека действовать... и не отступать в своих действиях от того, что ему открылось в знании...” (Шеллинг Ф. 1989. С. 138).

Гегель, изучая понятие “моральность личности”, связывает его с благом, достижение которого возможно лишь с включением в действие воли, которая, будучи субъективной, морально свободна.

В то время как интеллект старается брать мир лишь таким, каков он есть, воля, напротив, стремится к тому, чтобы сделать мир тем, чем он должен быть. В этом противоречии “безвыходно вертится точка зрения моральности”). Деятельное обнаружение воли в этой свободе есть поступок. Таким образом, Гегель связывает понятие “моральность личности” с ее поступком, в котором он выделяет внутреннюю и внешнюю стороны.

“Моральность отдельного человека” – это наличие абсолютной рефлексии самопознания как вершины субъективности, как собственное убеждение и усмотрение. По мнению Гегеля, моральность – это не совокупность добродетелей, а отсутствие всякого различия между ними. Моральность человека является абсолютным образованием. Естественны его абсолютное бескорыстие, величайшая свобода и красота. Ей (моральности) не надо возвышаться и выходить из эмпирического созерцания, она есть непосредственное созерцание.

Заслуга Гегеля заключается в том, что он выделил моральность как свойство личности, которое непосредственно созерцаемо и, являясь внутренней красотой, достоянием конкретного человека, проявляется в его поведении, поступках, деятельности, межличностных отношениях.

Изучение мнений Ф.Бэкона, И.Канта, Ф.Шеллинга, Гегеля относительно понятия “моральность личности” показывает, что данная проблема не имеет однозначного решения в истории научной мысли. Вместе с тем анализ свидетельствует, что данное понятие имеет право на существование. Оно не тождественно ни морали, ни нравственности. Моральность понимается как:

1. Свойство, или сторона человеческой активности, а не сама деятельность Моральности присущи (Анисимов С.Ф. 1988. С. 13).

2. Мир моральных ценностей, реализуемый в поведении (Блюмкин В.А.– 1981.С. 45).

3. Система трех элементов: долженствования, ценностей и свободы воли (Ганжин В.Т. 1987. С. 146).

4. Концентрированное выражение всех моральных ориентиров личности, совокупность которых составляет истину нравственной жизни человека (Ганжин В.Т. 1980. С. 180-181).

5. Потребность личности в совершении поступка (Гумницкий Г.Н.– 1974. С. 15).

6. Наличие в поведении морально положительного мотива, намерения добра, необходимой силы волеизъявления (Зотов Н.Д. 1984. С. 63).

7. Исторически сложившееся свойство личности – ее способность регулировать собственное поведение, исходя из оценки и сопоставления должного с объективными и субъективными возможностями и потребностями; моральность есть

способность к саморегуляции (Кобляков В.П. 1979. С. 101).

8. Уровень интеллектуального осознания нравственных норм, принципов, распространенность в глубину отношений, полнота и направленность всех элементов системы категорий морали (Соколов В.М. 1986. С. 42).

9. Результат поведения, когда оценивается содержание поведения индивида и форма совершения поступка (ФаркашЭ. 1982. С. 17).

10. Личностная форма выражения морали (УрбанаеваИ.С.1988. С. 34).

11. Сущность морального поступка, внутреннее влечение человека к его совершению (Харчев А.Г. С. 1973. С. 78).

12. Моральное сознание, качества и поведение в их единстве (Целикова О.П. 1983. С. 97).

13. Внутренняя ответственность личности, ее способность к саморегуляции (Черменина А.П. 1975. С. 58-59).

14. Неотъемлемый компонент поведения (ЩербакФ.Н. 1986. С. 133).

Анализ данных подходов к определению понятия “моральность” показывает, что все ученые связывают моральность с поведением человека. Различия сводятся к тому, в каком плане изучается данная проблема (социологическом, аксиологическом...); что берется за основу: личностный (свойство) или функциональный (состояние) уровень; в какой сфере исследуется: в сфере морального требования (должное) или в сфере реальных нравов и поведения (сущее). Различия в трактовках данного понятия объясняются также и теоретическими позициями ученых в данном вопросе.

Чтобы уяснить сущность понятия “моральность”, важно знать, на каком основании происходит его выделение в категориальном аппарате науки.

Мораль как форма общественного сознания (гносеологический подход при ее изучении), как регулятор поведения (социологический подход), как особый способ духовно-практического освоения мира (этический подход) является системным образованием.

Мораль как особый способ освоения духовного мира является результатом последовательного развития, на каждой ступени которого системы данного уровня в свою очередь становятся компонентами системы более высокого уровня.

На основании данного положения В.М.Соколов выделяет следующие системы и подсистемы морали: 1) содержание морали; 2) конкретно-историческая система морали; 3)система развертывания и функционирования морали в обществе; 4)носитель морали как система; 5)категориальный аппарат морали как система; 6)система функций морали (Соколов В.М. 1986. С. 12-13).

Положение о системности морали позволяет выделить одну из ее подсистем – моральность, которая в свою очередь станет основой новой системы. Исходным моментом выделения моральности является человек как субъект морального требования, качества.

Понятие “моральность”, как отмечает В.Т.Ганжин, выработано этикой как категория общетеоретического плана, которая могла бы стать новым системообразующим фактором (Ганжин В.Т. 1987. С. 17).

Данное положение нашло свое отражение, развитие и конкретизацию в работах Ю.М.Смоленцева, отмечающего, что понятия “мораль” и “нравственность” все чаще выступают в этической литературе в роли ценностно-нейтрального, чисто дескриптивного, а не аксиологического. Ценностный нейтрализм мешает осознавать специфику содержания моральных ценностей. Избежать этого помогает понятие “моральность”, которое используют как обобщенную интегральную аксиологическую характеристику явлений морали не только в сфере моральных требований, но и в сфере реальных нравов и поведения людей. Моральность как категория этики является инструментом оценки в теории и необходима для выражения одного из

признаков – утверждения (моральности) или отрицания (аморальности) в предмете анализа моральной ценности (Смоленцев Ю.М. 1989. С. 38-39).

Оценке подвергаются поведение людей, их поступки, их деятельность. Следовательно, моральность – это характеристика человека, которая позволяет судить о подлинно нравственном качестве его поведения, деятельности. Моральность характеризует цели поведения и деятельности человека с точки зрения выбора им ценностей, которые должны быть реализованы. Реализованные ценности как результат поведения, деятельности подвергаются оценке, что и дает возможность судить об их моральности.

Одна из основ морали – ее гуманистическая ориентация, то есть ориентация на утверждение и реализацию в человеке его человеческой сущности, которая в первую очередь связана с гуманизмом как принципом морали, как обобщенной нравственной нормой-требованием и ценностью.

Именно гуманизм и является критерием для оценки моральности поведения и деятельности учителя.

Данное положение не вступает в противоречие с устоявшейся в этической науке точкой зрения, заключающейся в следующем: ценностно-смысловым ядром в оценке поведения человека являются предельно широкие понятия добра и зла; вся совокупность положительного в морали заключена в понятии “добро”, с помощью которого “в моральной оценке фиксируется реализация морального должностования, наличие качества моральности в практике поведения, в общественных нравах” (Смоленцев Ю.М. 1989. С. 17)

Среди ценностных элементов морали понятие “добро” содержит в себе и гуманизм, выбранный нами в качестве критерия моральности поведения и деятельности учителя. Это позволяет сконцентрировать внимание на теоретическом анализе сущности морального поведения и профессиональной деятельности педагога.

Гуманизм учителя как критерий моральности его поведения и деятельности и есть та предметная ценность, которая должна стать ценностью для него самого. Его реализация в практике обучения и воспитания должна привести к тому, что педагог, говоря словами Гегеля, “ставит себе цели из себя и черпает из себя материал своих действий” (Гегель. 1975. Т.1. С. 131), направленных как на реализацию своих интересов, потребностей, так и на “другого” – ученика.

Это объясняет необходимость изучать моральность поведения и профессиональной деятельности учителя.

В нашей работе понятие “моральность учителя” означает исключительно нравственное качество его поведения и профессиональной деятельности. Относить понятие “моральность” и к поведению, и к деятельности педагога правомерно, поскольку это позволяет увидеть, что в конкретной ситуации представляет интерес для исследователя, изучающего проблемы, которые определяют становление и развитие личностных свойств учителя.

Мысль о возможности относить понятие “моральность” к поведению и деятельности учителя принадлежит Б.Г.Ананьеву. Он задался вопросом, является ли поведение человека более общим понятием, чем деятельность, или, напротив, деятельность есть родовая характеристика человека, по отношению к которой поведение – частный вид.

Данный вопрос, как отмечал Б.Г.Ананьев, должен “решаться конкретно, в зависимости от плоскости рассмотрения человека. В данном случае, когда нас интересуют именно личность и ее структура, можно считать поведение в обществе родовой характеристикой, по отношению к которой виды деятельности (например, профессионально-трудовая) имеют частное значение” (Ананьев Б.Г. 1980. Т.1. С. 160).

Анализ психологической и педагогической литературы по проблеме личности учителя показывает, что вопросы, связанные с изучением моральности педагога, не нашли в ней своего отражения. Между тем осуществление гуманизации образования требует комплексного изучения проблемы формирования личности педагога и такого ее свойства, как моральность.

Моральность поведения и деятельности педагога не заложена изначально, она формируется в процессе обучения в вузе, совершенствуется и обогащается в период практической деятельности. Сегодня назрела потребность теоретически обосновать ее проблемы.

Моральность учителя – это целостное системное и самостоятельное образование в структуре его личности, которое проявляется в педагогической деятельности и в поведении.

Известно, что каждая профессия имеет собственную мораль. Это дает возможность утверждать, что моральность людей различных профессий имеет свои отличия в содержании.

Чем же отличается моральность педагога?

Во-первых, в ней сливаются воедино общественная и педагогическая мораль, субъектом которых он является.

Во-вторых, она проявляется не только в поведении, в педагогической деятельности, но и в более широком диапазоне общения.

В-третьих, в основу профессиональной деятельности учителя должны быть положены вечные идеалы гуманистической морали.

Гуманизм педагога – это стержень моральности, который пронизывает всю его профессиональную деятельность, его поведение, общение, отношение к социальной и духовной жизни, к ученику, к людям.

Моральность совместной деятельности учителя и учащихся состоит в том, что, участвуя в процессе обучения и воспитания, они приобретают качество человечности. На утверждение человеческого в ребенке и направлена гуманизация образования.

Как обобщенная аксиологическая характеристика деятельности и поведения, моральность позволяет учителю не только утверждать моральное (добро) и отрицать аморальное (зло), но и способствует выражению самого себя в процессе нравственных исканий, реализуя гуманистическую направленность деятельности.

Моральность учителя как система обладает собственной структурой:

1. Моральная рефлексия.
2. Система моральных ценностей, принятая и используемая им в качестве ориентиров в деятельности, общении и поведении.
3. Система моральных отношений, возникающая в результате деятельности и общения, в которые вступает учитель с другими участниками учебно-воспитательного процесса.

Сознание, общение и деятельность педагога находятся в постоянном изменении, развитии, совершенствовании. Необходимо изучать и теоретически обосновывать свойства, характеристики личности в динамике. В особой степени это относится к моральности, одно из проявлений которой – способность человека к моральному выбору.

О моральном выборе можно говорить не только как о выборе нравственных ценностей, но и как о выборе действий, поступков, линии поведения. Наиболее четко представление о сущности выбора дает такой феномен нравственного сознания, как моральная рефлексия, с помощью которой наше сознание “получает возможность все более глубоко планировать поведение и основательнее познавать главную составляющую морали – моральную деятельность, то есть совершенствовать выбор” (Ганжин В.Т. 1980. С. 174).

Способность человека к самодискуссии, к спору с самим собой для обоснования выбора своего поведения или ценностей, своей нравственной позиции была отмечена в свое время Д.Локком. «Рефлексия, – писал Д.Локк,– это деятельность нашего ума, когда он занимается приобретенными им идеями “при помощи размышления о своей собственной деятельности внутри себя” (Д.Локк 1981. С. 155).

Гегель, подчеркивая многомерность, диалектику данного состояния человеческого духа, отмечает, что рефлексия– это “прежде всего движение мысли, выводящее за пределы изолированной определенности и приводящее ее в отношение и связь с другими определенностями так, что определенности хотя и полагаются в некоторой связи, но сохраняют свою прежнюю изолированную значимость” (Гегель 1975. Т. 1. С. 206).

Подмеченная Гегелем возможность мысли выходить за пределы изолированной определенности позволяет человеку свободно принимать или отклонять нравственные ценности. Это означает, что он может снять с себя путы внешней заданности, выйти за пределы детерминированного поведения, оставляя при этом за собой право сохранять и соблюдать значимые для него нормы, сложившиеся под влиянием обычаев, традиций в обществе, в коллективе, группе.

Рефлексивность в моральной сфере позволяет учителю на основе выбора нравственных ценностей обосновывать мотивы деятельности, поведения, общения.

Выбор ценностей при помощи рефлексии позволяет учителю занять определенное место в педагогическом коллективе, среди школьников, выполнять социальные роли. Выполнение социальных ролей требует от педагога нормативно одобряемого поведения. Это однако не противоречит свободному выбору нравственных ценностей при помощи рефлексии. Наоборот, рефлексивность в моральной сфере выполняет функцию “репродуктивного и продуктивного усвоения моральных ценностей: осознания смысла морального требования и выработки личного отношения к нему” (Кобляков В.П. 1979. С. 18).

В диалектике репродуктивной и продуктивной функций моральной рефлексии, как отмечает В.П.Кобляков, заложена и возможность ее перерастания в этическую рефлексию– теоретическое размышление о смысле моральных императивов. Вся логика отношений моральной и этической рефлексии в филогенезе заключается в том, чтобы, с одной стороны, ослабить в человеке действие “природного”, страстей, а с другой – “одухотворить” страсти, сделать их зависимыми от разума, мировоззрения. Это борьба жизни и морали, жизни и культуры в пользу морали, в пользу культуры (Кобляков В.П. 1979. С. 19).

Такой выбор в пользу морали, осуществляемый с помощью моральной и этической рефлексии, как раз и отражает сущность моральности педагога, поскольку выбор нравственных ценностей определяет собой нравственное поведение, гуманистическую направленность личности.

Проблема выбора ценностей, инициирующей профессиональную деятельность, тесно связана с таким феноменом сознания, как ответственность личности за принятие решений в ситуации выбора, или, говоря словами Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской, “зоной субъективной ответственности” личности (Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. 1977. С. 34).

Осознание и принятие учителем ценностей-целей и ценностей-средств, образующих содержание гуманистической направленности, является результатом принятия или отклонения ценностей, что и приводит к иерархическому строению мотивационной сферы (к иерархии смысловых образований в смысловой динамической системе и ценностных ориентаций в диспозиционной системе).

А самостоятельный выбор ценностей и последующее принятие решений в учебно-воспитательном процессе в конкретной педагогической ситуации связаны с “зоной

субъективной ответственности” учителя уже за достижение поставленной цели деятельности. Учитель отвечает “перед самим собой, – пишут Ю.Н.Кулюткин и Г.С.Сухобская, – в том случае, если он принимает решение и делает определенный выбор” (Мышление учителя... 1990. С. 34).

Ответственность, как одна из образующих сознание, является и ценностью-средством, то есть способом деятельности. Если же ответственность как инструментальная ценность занимает высокое место в иерархии ценностей-средств, то она приобретает статус нормы. А как личностное качество она субъектно воспринимается школьником.

Результаты, полученные Ю.Н.Кулюткиным и Г.С.Сухобской относительно того, что человеку, учителю, принимающему решение и осуществляющему выбор в процессе познавательной деятельности, открывается “зона субъективной ответственности”, подтверждают правильность обоснованного выше положения о том, что условием выбора является рефлексия, которая тесно связана с ответственностью личности за принятие решений и выбор ценностей. Взаимосвязь рефлексии и ответственности выводит личность учителя в сферу групповых, коллективных социально-психологических взаимодействий и отношений, которые опосредуются в совместной деятельности.

С этих позиций “зона субъективной ответственности” становится отправной точкой для творческого отношения к профессиональной деятельности. В практической деятельности творческое претворение нормативности – это самостоятельность, вовлеченность в поиск, как наилучшим образом (способом) реализовывать и нормативность, и проект деятельности, результаты которой учитель оценивает с высоты “зоны субъективной ответственности”.

Анализ рефлексии как феномена нравственного сознания позволяет уяснить, как учитель и ученик понимают друг друга, каким образом их нравственные миры становятся созвучными и как наступает единый нравственный настрой двух личностей.

Становлению нравственного единения людей, как отмечает В.Т.Ганжин, способствует связь рефлексии с двумя социально-нравственно-психологическими свойствами – ответственностью и интересом (Ганжин В.Т. 1980. С. 188).

Действенность и эффективность рефлексии как инструмента морального выбора зависит от ее способности выводить личность в сферу социально-психологического взаимодействия с другими людьми. Это осуществляется с помощью такого социально-нравственно-психологического свойства личности, как ответственность, которая обязывает учителя выбирать линию поведения, учитывающую жизненные интересы других людей: коллег, учащихся и их родителей.

Интерес педагога к выполнению социальной роли упрочивает значение рефлексии “как средства выбора средств на пути реализации поступка... через связь рефлексии с интересами у личности появляется возможность применять объективные критерии к суждениям о ценности поступков – как своих собственных, так и поступков других людей” (Ганжин В.Т. 1980. С. 189).

Размышление, то есть собеседование учителя с самим собой, которое связано с чувством ответственности за выполнение социальной роли, направляющим поведение и действия педагога в соответствии с выбранными им нравственными ценностями, определяет его реальную деятельность, реальное поведение. Интерес же к профессиональной деятельности, к ученику приближает педагога к адекватному познанию других и самопознанию, что ведет к нравственному развитию и педагога, и школьника.

Морально-рефлексивные процессы являются видом интеллектуальной деятельности. Однако они не тождественны познавательной деятельности в обычном смысле этого слова, поскольку они направлены на самосознание педагога,

выключить из которого нравственное чувство нельзя.

Осуществлять моральный выбор нельзя только с помощью рассудка потому, что интеллектуализация морали ведет к ложной имитации этого процесса, а мораль при этом сводится к проблеме полезности, которая в первую очередь постигается рассудком.

Рефлексивные процессы повлияют на нравственное развитие личности учителя только тогда, когда моральный выбор будет осуществляться “специфическим моральным способом: на основе указания нравственного чувства” (Зотов Н.Д. 1984. С. 181).

Реальное поведение, то есть действительно нравственное его качество, находит свою предметную реализацию и осуществляется только под знаком нравственного чувства. Нравственное чувство существует в конкретных проявлениях сознания человека: чувстве ответственности, чувстве долга, чувстве собственного достоинства, в велениях или угрызениях совести.

Способность человека выбирать нравственные ценности и линию поведения отражает суть моральной рефлексии, качества, необходимого как для педагога, так и для школьника.

Моральная рефлексия, с нашей точки зрения, является многоуровневой:

1. Осмысление личностного “Я” сквозь призму своих желаний, стремлений, установок, притязаний.

2. Осмысление личностного “Я” среди людей.

3. Осмысление личностного “Я” среди норм морали и культуры.

Переход от одного уровня моральной рефлексии к другому может осуществляться сверху вниз и снизу вверх.

Однако, как бы ни осуществлялся этот переход, критериальным уровнем для осмысления “Я” среди своих желаний, намерений, стремлений, “Я” среди людей является третий – высший – уровень.

В контексте многоуровневой моральной рефлексии важным является понимание, во-первых, критериальности ценностей и норм для практической деятельности, поведения учителя.

Во-вторых, осмысление и осознание “Я” среди ценностей морали и культуры – это осознание себя как автономной, свободной личности. Рефлексия по поводу создаваемых и реализуемых ценностей соучаствует в обогащении мировоззрения, точнее, нравственно-этического его пласта (Соучаствует, а не является источником мировоззренческих, нравственных знаний).

В данной работе проблема многоуровневой моральной рефлексии, критериальности ценностей и норм для практической деятельности, поведения учителя выдвигается на первый план. Дальнейшее ее решение потребует обратиться к философской антропологии, социальной культурологии, культурологии образования, этике, методологии педагогики.

Система моральных ценностей (второй компонент моральности) – это, во-первых, ценностные представления, относящиеся к области нравственного сознания, содержание которых отражается в нормах и принципах педагогической морали. Во-вторых, это категории педагогической этики, отражающие объективно существующее, которое выступает перед учителем как необходимое и является, в свою очередь, формой проявления нравственных отношений в учебно-воспитательном процессе.

В процессе профессиональной деятельности учитель опирается на принципы педагогической морали, на основе которых возникают и закрепляются нормы поведения и отношений. Моральные принципы, по которым учитель строит и сверяет свою деятельность, являются основанием для спецификации категорий педагогической этики как нравственных ценностей.

В категориях педагогической этики проявляется взаимосвязь сущего и должного.

Это ведет к тому, что дескриптивность категорий, отражая сущее, тем самым представляет собой стремление к “идеальной” педагогической морали.

“Идеальная” педагогическая мораль – это должные, необходимые моральные нормы и требования, обязательные для их соблюдения и выполнения. Это и объективная цель, опирающаяся на должную мораль, в соответствии с которой происходит изменение в системе нравственных отношений в педагогическом процессе, что ведет к соответствующим изменениям в профессиональном нравственном сознании.

Моральность педагога, будучи приложима как к сфере должного (моральное требование), так и к сфере сущего (поведение, педагогическая деятельность), позволяет ему выразить свое отношение к миру моральных ценностей не только на уровне их принятия или отклонения, но и на уровне их реализации в деятельности и общении.

Моральность учителя включает в себя деятельность сознания, в котором опосредуются нравственные отношения. Профессиональное нравственное сознание педагога призвано обслуживать нравственные отношения, что вызывает потребность в идеях, взглядах. Последние определяются деятельностью и нормативными нравственными отношениями, в которые вступает учитель. “Нормативные отношения вообще, – писал О.Г.Дробницкий, – с одной стороны, являются детерминантой нормативного поведения, а с другой – определяют смысловые значения нормативно-оценочных форм сознания, придают им практически-обязующий характер” (Дробницкий О.Г. 1974. С. 250).

Нравственные отношения (третий компонент моральности) в профессиональной деятельности педагога выступают как способы регуляции его поведения и деятельности и представляют собой систему долженствований. Они регулируются моральными принципами, нормами, правилами, предписаниями.

Структура моральности учителя представляет собой взаимосвязь выделенных выше компонентов. Связь между структурными единицами подчиняется диалектике отношения части и целого, которое выражает отношение между совокупностью компонентов и связью, объединяющей их.

Моральность учителя в качестве целостного образования в структуре его личности проявляется как интегрированное ее свойство, причем интегрированность означает не только усиление взаимосвязи между компонентами, но и то, что взаимосвязь становится более гибкой, динамичной.

Несмотря на взаимосвязь всех компонентов, в структуре личности есть системообразующий компонент. Таким системообразующим компонентом является система моральных ценностей, принятая и используемая педагогом в профессиональной деятельности, общении, поскольку она может быть сформирована только при участии моральной рефлексии как свойства нравственного сознания. И только она, будучи реализованной в деятельности и общении, порождает соответствующую систему нравственных отношений в учебно-воспитательном процессе школы.

Моральность педагога определяется глубиной усвоения моральных ценностей и порождается нравственными отношениями. Предлагаемая структура моральности учителя позволяет, во-первых, избежать перечисления личностных и профессиональных качеств его личности, во-вторых, не связывать ее с определенным качеством, возводимым в ранг ведущего. Между тем в научной литературе существует точка зрения, основанная на выделении ведущего свойства в структуре моральности, которое является и ее критерием.

Так, разделяя точку зрения А.П.Чермениной относительно того, что феномен моральности порождается отношениями ответственности, без которых немислима моральная регуляция, нельзя в то же время согласиться с автором в том, что только

ответственность личности является основным ее критерием (Черменина А.П. 1975. С. 58-59).

Чтобы сформировать моральность личности, следует развивать такое нравственное качество, как ответственность. Выполняет ли человек возложенные на него обязанности, осуществляет ли моральные требования “из чувства долга или ради долга” (И.Кант), – это вопрос личной ответственности. Ответственность занимает ведущее место в иерархической структуре моральности. Однако жестко связывать ответственность с моральностью личности не следует, так как вне поля зрения могут остаться другие характеристики моральности как системного образования.

Связывать моральность педагога только с ответственностью – значит не учитывать всего многообразия ее содержания, которое проявляется в нравственной, политической и правовой формах. Две последние пронизываются нравственными отношениями. В то же время они имеют свою специфику, которая основывается на том, что они являются видами общественного сознания и наделены собственным содержанием. Такое взаимодействие видов сознания расширяет диапазон их влияния на жизнедеятельность людей.

Ответственность является не только компонентом моральности личности. Сущность личности богаче ее моральности. Каждый компонент моральности как системы может быть одновременно и элементом другой системы более высокого уровня.

В.Т.Ганжин, раскрывая структуру моральности как совокупность, систему трех элементов: долженствования, ценностей, свободы воли (Ганжин В.Т. 1987. С. 146), – в качестве основного ее критерия выдвигает деонтологическое начало: “Основной критерий моральности человека: моральность есть способность выдерживать, осуществлять требования долга” (Ганжин В.Т. 1987. С. 137).

Подход В.Т.Ганжина к определению структуры моральности выражает ее нормативную природу (Моральность есть требование определенного поведения). Структуру моральной нормы составляют такие ее элементы, как цель, содержание действия и санкция.

В рамках подхода В.Т.Ганжина долженствование совпадает с целью как структурным элементом моральности, поскольку оно является тем, что предстоит осуществить, воплотить в деятельности, поведении.

Содержание морального долженствования (цели) в конкретные исторические эпохи, на разных этапах развития общества отражает общий интерес людей. Таким интересом в настоящее время является становление гуманистических отношений в обществе. Общий интерес не противоречит личному интересу человека, поскольку гуманизация общественных отношений, выступающая в качестве должного перед каждым, выражает потребность, желание, представление человека о собственном благе.

Если моральное долженствование выражает цель поведения, то его содержание характеризуется мерой освоения человеком нравственных ценностей, которое основано на предпочтении одних ценностей другим, то есть на их выборе.

Содержание морального требования отражает личный интерес. Его реализация представляет собой моральную свободу личности. Свобода воли, выступающая в качестве санкции нормы, означает осознание требования должного, принятие объективированных норм и добровольное следование им в поведении и деятельности, то есть это сфера практического волевого действия. Моральная свобода человека ограничена всеобщностью моральных норм, той моральной системой, в которой он живет.

Вполне правомерно разрабатывать структуру моральности, соотнося ее с нормой, поскольку моральность, как нравственное качество деятельности и поведения,

более отчетливо выражает отношение каждого человека к другим людям, коллективу, обществу.

Категория моральности всеобъемлюща по сравнению с локальными характеристиками поведения, деятельности, которые она интегрирует. Моральность как норма, на наш взгляд, не может быть детализирована до единичных поведенческих актов или действий. В противном случае она потеряет значение всеобщности, глобальности, то есть статус нормы. Природа моральности заключена в ее всеобщности.

Разделяя точку зрения В.Т.Ганжина и считая ее в целом правильной, заметим однако, что выделение долженствования как критерия моральности приводит к оценке поведения человека только с позиции должного (норма – это образец, на соотнесении с которым осуществляется оценка поведения и деятельности).

Это вызывает определенные трудности в оценке поведения и деятельности как детей, так и учителя. Однако и приуменьшать значение этого критерия нельзя. Нами разработаны описательные характеристики профессионального педагогического долга (Бездухов В.П 1990.), по которым можно судить об уровне его развитости, считая его критерием моральности, вследствие чего можно проанализировать и степень ее проявления.

Долг – одна из форм воплощения должного. С данных позиций долженствование не может выступать критерием моральности именно учителя, поскольку его профессиональная деятельность – это деятельность особого рода, в которой воплощен и социальный, и нравственный опыт человечества, транслируемый во времени и передаваемый школьникам. Профессиональная деятельность учителя – это соучастие в становлении личности ученика, в оценке последующей деятельности которого одно из ведущих мест будет занимать требование морального долга.

Гуманизм учителя, как критерий моральности его поведения и профессиональной деятельности, как ценностный элемент морали, является одной из образующих в содержании понятия добра, которое, в свою очередь, фиксирует реализацию морального долженствования.

Именно гуманизм, как более общая моральная норма, определяет, по нашему мнению, реализацию долженствования в профессиональной деятельности учителя.

Гуманизм учителя, как и его долг, относится к миру моральных ценностей. Однако в системе моральных ценностей первый стоит выше в иерархической структуре, поскольку он в современной социальной ситуации более отчетливо отражает общий и личный интерес, а также смену целей социального развития. Должное – это то, что с необходимостью ждет своего осуществления. Таким должным является гуманизация общества и школьной жизни.

Отметим также, что структура моральности, предложенная В.Т.Ганжиным, строится с помощью понятийного аппарата, отражающего императивно-оценочную (долг, ценности) и психологическую (свобода воли личности) стороны моральности. Эти понятия конкретизируют своеобразие структурных компонентов моральности. Одновременно они в такой же мере относятся и к индивидуальному нравственному сознанию, и к ценностным понятиям морали (категории этики как ценности).

Долг, как один из внутриличностных контрольно-императивных механизмов, утверждающих моральность в деятельности и поведении, является условием ее формирования и существования так же, как и ответственность, совесть, честь, достоинство... Долг, как нечто внешнее по отношению к человеку, заставляет его поступать в соответствии с определенными нравственными принципами, требованиями. В то же время совесть, один из основных регуляторов поведения, деятельности, равно как и другие феномены сознания, не должна выводиться за пределы моральности.

Свобода воли может быть рассмотрена и как психологическая сторона моральности, и как акт перевода нравственного сознания в действия, поступки при непременном взаимодействии рационального и эмоционального.

Таким образом, моральность личности формируется, поддерживается и проявляется не только с помощью моральных, но и психологических механизмов, которые пронизывают все выявленные нами выше структурные компоненты моральности.

Структура моральности педагога представляет собой устойчивую систему связей между ее компонентами. Наличие связи между компонентами моральности означает, что они находятся в отношениях между собой, поскольку изменения в содержании одного из компонентов моральности неизбежно вызывают изменения в других. Проанализированные отношения между компонентами моральности учителя носят внутренний характер и проявляются только в составе целостности.

Моральность педагога, которая проявляется в профессиональной деятельности, поведении, наполняется новым содержанием как под влиянием процессов, происходящих в социальной и духовной жизни общества, так и в процессе нравственных исканий педагога, выбора им ценностей, вытекающего из понимания учителем гуманизма, то есть добра, долга, ответственности, чести, достоинства, справедливости и т.д.

Это ведет к усложнению профессиональной деятельности, принятию новых обязанностей, что в конечном итоге находит свое выражение в соответствующих изменениях, происходящих в моральности в целом и в ее структурных компонентах, а следовательно, и в деятельности учителя, направленной на ученика, на его развитие и становление как личности, индивида, субъекта деятельности.

5.2. Рефлексия в деятельности учителя

Проблема рефлексии как характеристики сознания и мышления человека, как важнейшего качества регуляции, выбора и оценивания поступков и действий является междисциплинарной: в последнее время она стала предметом обсуждения и исследования философов, психологов, педагогов.

Интерес к рефлексии в науке в целом объясняется тенденциями современного социокультурного развития общества: в условиях усложнения познавательных процессов возрастает роль сознательного контроля за ходом, формами и основаниями процесса познания, ценностным принципом которого становится знание, обладающее человекоформирующей направленностью и способное воплощаться в жизнедеятельности человека в соответствии с идеалами гуманизма; усложнение механизмов социальной и культурной интеграции, ведущее к осознанию многообразия культуры в национальной структуре общества; признание коммуникативной природы естественно-научного и гуманитарного знания как фактора, ведущего к осознанию сущностной сопричастности к реальным социальным и духовным преобразованиям в обществе, и другие.

Интерес к рефлексии в педагогической науке объясняется и сменой философско-образовательных парадигм, утверждающих идеи и принципы образования в свободе и для свободы, принципы личностно-ориентированного образования.

В исследовании рефлексии как феномена человеческого сознания и мышления можно выделить два направления, связанные с двумя основными значениями понятия "рефлексия".

Во-первых, рефлексия – это "принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и

специфику духовного мира человека” (Личность: внутренний мир и самореализация... 1996. С. 49).

Во-вторых, рефлексия – это процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека, осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению. Рефлексия – это не просто знание и понимание другого, но знание того, как другой понимает “рефлектирующего” индивида. Рефлексия – это 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 (Личность: внутренний и самореализация... 1996. С. 49).

Понятие рефлексии в первом ее значении впервые было употреблено Д.Локком, отмечавшим, что рефлексия – внутреннее восприятие действий нашего ума, когда он занимается приобретенными им идеями ... идеи приобретаются умом при помощи размышления о своей собственной деятельности внутри себя ... то наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности” (Д.Локк 1981. С. 155).

Трактовка рефлексии как принципа человеческого мышления послужила отправной точкой для ее исследования как

- осознанности мыслительных процессов (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Я.А.Пономарев и др.);

- одного из механизмов содержательного обобщения при теоретическом способе решения типовых учебных задач (В.В.Давыдов), послужившего основой для обоснования и раскрытия содержательной и формальной рефлексии (В.В.Давыдов, А.З.Зак).

Изучение рефлексии как интеллектуального процесса высветило проблему необходимости постижения ее личностного аспекта, а именно: рассмотрения проявления рефлексии в процессе творческого решения задач, когда важна личностная обусловленность мышления.

Осознание того, что рефлексия является характеристикой сознания и мышления человека, что она повышает продуктивность мышления, открыло новый ракурс в психолого-педагогических исследованиях рефлексии как

- одного из механизмов усвоения, “рефлексивного выхода” в другую деятельность, когда сама мыслительная деятельность становится предметом специальной обработки, а средства мыследеятельности устанавливают отношения между целью и достигнутыми результатами (Г.П.Щедровицкий);

- одного из механизмов управления взаимодействием конфликтующих партнеров (В.А.Лефевр);

- одного из механизмов управления другой деятельностью в решении задач, в саморегуляции мышления (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская).

Данные исследования свидетельствуют о возможности изучения и анализа рефлексии в контексте личностного подхода к мышлению, его диалогичности и, как следствие, рефлексивно-смысловой сущности мышления, единстве интеллектуального и личностного аспектов в продуктивном, творческом мышлении (Ю.Н.Кулюткин, Н.И.Семенов, С.Ю.Степанов, Г.С.Сухобская).

Подход к рефлексии как единству интеллектуального и личностного ее начал позволяет изучать рефлексивные механизмы деятельности учителя на основе его взаимодействия с учеником, при котором педагог старается понять мысли и действия ребенка и оценивает себя его глазами. Индивидуальная рефлексия учителя в данном случае основана, как отмечают Ю.Н.Кулюткин и Г.С.Сухобская, на процессах взаимоотражения: не просто на понимании учителем внутреннего мира

ученика, но и на понимании того, как он понимает педагога (Личность: внутренний мир и самореализация... 1996. С. 49), не просто на открытии внутреннего мира другого, но и на постижении его субъективного нравственного мира. Это ведет как к нравственному развитию учителя, ученика, так и к их единению при достижении целей образования.

В таком аспекте проблема рефлексии изучается В.А.Лефевром, Ю.Н.Куткиным, А.Н.Огурцовым, А.А.Тюковым, И.Н.Семеновым, С.Ю.Степановым, Г.С.Сухобской и другими.

Приоритет в исследовании рефлексии в аспекте единства интеллектуального и личностного принадлежит В.А.Лефевру. (Необходимо отметить, что о результатах проводимого В.А.Лефевром в США исследования рефлексии человека, стало известно в полном объеме лишь в начале 90-х гг. Однако это не означает, что отечественные ученые, названные выше, не изучали проблему рефлексии человека в таком же аспекте, что и В.А.Лефевр).

Заслуга В.А.Лефевра состоит в том, что он математически смоделировал структуру рефлексии, доказав наличие “рефлексивного компьютера” в человеческом сознании.

Обратимся к идеям В.А.Лефевра и соотнесем его идеи о рефлексивности человеческого сознания с аналогичными идеями отечественных ученых в интересующем нас плане – в свете изучения проблемы рефлексии учителя.

При описании рефлексии В.А.Лефевр исходит из того, что основными компонентами рефлексивной структуры являются субъект и его “планшет сознания”, в котором представлена социальная действительность (в том числе и педагогическая).

В эту действительность входит сам педагог, учащиеся, а также воображаемые учителем педагогические ситуации, отношения. В данном случае речь идет о рефлексии учителя как “отображении”, а в содержание его рефлексии входит он сам со своей рефлексией. Отображение педагогом педагогической реальности ведет к возникновению следующей рефлексивной структуры: представления учителя о себе и о собственной мысли. Такая структура рефлексии была названа В.А.Лефевром рефлексией второго ранга. Рефлексия второго ранга позволяет учителю определить, как он “осознает (оценивает) свои намерения и свою оценку этих намерений” (Лефевр В.А. 1990).

В структуре рефлексии второго ранга находится этическая и моральная оценка (самооценка), осуществляемая педагогом по критерию ценностей, нормам педагогической деятельности и взаимоотношений с учащимися как образцами, эталонами, существующими объективно. (Сейчас речь идет не о том, как конкретный учитель осуществляет оценку или самооценку реализованной им деятельности с позиции системы ценностей и норм, не о том, что находится в основаниях его деятельности и общения, то есть иницирует их, а следовательно, и служит критерием оценки и самооценки. Речь идет о другом: устанавливается наличие мыслимых субъективных нравственных систем).

Осознание (оценивание) намерений и своей оценки этих намерений невозможно без переживаний: положительных или негативных. Эти переживания учителя может видеть и внешний наблюдатель (например, ученик).

Знание человеком (учителем) о своих переживаниях, как подчеркивает Ю.А.Шрейдер, есть не что иное, как этажи в рефлексивной структуре: действие – переживание – знание о переживаниях (Шрейдер Ю.А. 1990).

Социально-опосредованный характер педагогической деятельности в условиях переоценки нравственных ценностей как аксиологической формы культуры обусловлен тем, что дети объективируют освоенное знание, а также тем, что центрация учителя на ученика как субъекта деятельности основана на рефлексии

учителя.

Учитель, реализующий ценности во благо ребенка, ради его развития и во имя становления его личности, индивида и субъекта деятельности, ставит цель. Тенденция к осуществлению цели превращается в стремление учителя 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 учитель оценивает последствия самой мысли о результатах педагогических действий.

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

Рефлексивное ценностное целеполагание – это, с одной стороны, мысль учителя о собственной мысли, с другой – мысль о мысли учащихся, принимающих и постигающих сформированную учителем цель совместной деятельности. Системообразующим компонентом рефлексивного ценностного целеполагания учителя являются ценности, которые, будучи присвоены им, иницируют, направляют и регулируют его деятельность. Рефлексивное ценностное целеполагание, в процессе которого учитель реконструирует прообраз “идеального” педагогического результата, направляется его ценностными ориентациями, той системой ценностей, которая раскрывает содержание и направленность его деятельности, ориентированной на формирование гуманистической направленности учащегося.

Ценность как значение ученика для учителя как субъекта, то есть значение объекта для субъекта, “предстает перед нами именно как отношение, причем специфическое отношение, поскольку она связывает объект (ученик – В.Б.) не с другим объектом (педагогического воздействия – В.Б.), а с субъектом (учитель, ученик – В.Б.)” (Каган М.С. 1996. С. 67).

Это отношение является диспозиционным (в том смысле, как это объясняет В.А.Ядов). Наличие диспозиционного отношения учителя к ученику, которое формируется и развивается, означает, что педагог предрасположен воспринимать ребенка соответствующим образом, оценивать характер и направленность взаимодействия (как условие педагогической деятельности) – в контексте рефлексивного ценностного целеполагания оценивать мысль о мысли (в двух обозначенных выше значениях) этого взаимодействия и действовать адекватным образом в условиях этого взаимодействия.

В рефлексивном ценностном целеполагании представлены и ценность, и оценивание, а в диспозиционном отношении – ценностное отношение, в котором резюмируются, проявляются качества учителя.

Ценности учителя концентрируются на особом “ярусе” его морального сознания. Рефлексивное целеполагание, в процессе которого учитель реконструирует прообраз предполагаемого результата, направляется его ценностными ориентациями, той системой ценностей, которая раскрывает содержание и

направленность его деятельности.

Реализация ценностного подхода к обучению и воспитанию учащихся определяет развитие у учителя моральной рефлексии, то есть способности осмысливать личностное “Я”, каким оно предстает в глазах детей, видеть себя среди детей с позиции ценностей морали и культуры как критерия отношения к себе и учащимся.

Деятельность образования перспективна. Особенность перспективности педагогической деятельности проявляется во взаимодействии учителя с детьми. Пространство взаимодействия в контексте культуры – это не точка-центр, в которой встречаются учитель и ученик. Эти взаимодействующие друг с другом открытые миры, встречающиеся устремленности которые создают мир учителя и учащихся.

Своеобразие современной социокультурной ситуации требует решения педагогической задачи: формирование не только опыта репродуктивной деятельности, сохраняющей культуру, и опыта творческой деятельности, трансформирующей и создающей культуру (в аспекте смещения, а не изменения этих функций образования), но и предъявление учащимся проблематичности ценности, проблематичности цели деятельности.

Способность учащегося к целеполаганию, представляющая как несовпадение взглядов, установок и т.д. по отношению к возникающим проблемам или по отношению к объекту, предмету, явлению, другому человеку, не может быть реализована без знаний, посредством которых сопоставляются цель и средства ее достижения. Речь идет не просто о рефлексии в составе знания, а о ценностном осмыслении цели, о рефлексивном ценностном целеполагании, позволяющем объединить мысли о мыслях, совместить ценностные устремления учителя и ученика, их цели, намерения и т.д.

Проблемность ценностей, к которым учитель приобщает учеников (оказывается полагаемой как смысл), делает неизбежной постановку вопроса о встрече ценностных устремленностей и педагога и учащегося. “Встреча” ценностных устремленностей и обуславливает, на наш взгляд, преемственность культуры, а образование порождает рефлексии на культуру. В этой рефлексии на культуру истина (отношение между...) выступает в качестве знания учителя, учащихся о себе, своей деятельности, своих возможностях. Такое знание содержит не только когнитивный элемент: благодаря оценке (она предполагает наличие знания), возможно становление ценностного отношения к миру, людям, себе.

Ценностное значение цели образования предстает в качестве аксиологической формы культуры.

“Встреча” педагогики и аксиологии в пространстве культуры возможна потому, что культура – это “мир воплощенных ценностей”, “мир воплощенных знаний”, “мир идеалов, проектов, моделей”, мир “человеческого общения”, мир “образов” (Каган М.С. 1996. С. 190). Этот мир формируется в культурно-образовательном пространстве посредством и при участии учителя.

Рефлексия на культуру, на мораль, с нашей точки зрения, – это: 1) признание учителем важности ценностей, удовлетворяющих его познавательную активность; 2) признание роли единства репродуктивной и творческой деятельности, обуславливающего смещение адаптивной функции педагогической деятельности к гуманистической; 3) преобразование педагогической действительности и создание человеческого в ребенке при проектировании присвоения им ценностей; 4) взаимодействие учителя и учащихся как “встреча” их ценностных устремлений в процессе совместной деятельности, общения.

Развитие способности учителя к рефлексии на культуру, на мораль, на ребенка как субъекта культуры предполагает становление у него ценностного отношения к миру, людям и самому себе. Однако ценностное отношение имеет релятивный характер, ибо у каждого человека свой субъективный ценностный мир, который

взаимодействует с другими субъективными ценностными мирами. Относительность ценностных миров обуславливает как проблемность ценностей, так и их фундаментальность.

Взаимодействие учителя и учащихся как “встреча” их ценностных устремлений разворачивается в образовательном пространстве, в педагогической действительности в рамках ведущего педагогического отношения “учитель – ученик”. Центральное место в этом взаимодействии принадлежит учителю, который благодаря целенаправленности педагогической деятельности упорядочивает проблемные ценностные смыслы учащихся, обогащает и наполняет их сознание ценностными значениями.

В контексте ценностного подхода высвечивается значение ценностного рефлексивного целеполагания, снимающего, на наш взгляд, закрытость миров учителя и учеников, их позиций. Их ценностные устремления соотносимы в структуре взаимодействия, организуемого учителем, их миры созвучны в их ценностном поиске. При ценностном рефлексивном целеполагании проблемы полагаются как смысл, а не как значение. Полагание проблем в качестве смысла их решения способствует разрешению противоречий сознания.

Решение этой важной педагогической проблемы осуществляется не столько при переходе от опыта репродуктивной деятельности к опыту творческой деятельности (необходимо смещение, а не замещение), сколько через создание “запаса” свободы, соотносимой с ответственностью учителя, учащихся.

Образование и его содержание не могут быть изначально адаптивными, они должны иметь “запас свободы”, соотносимой с ответственностью. Иначе “свобода личности, не соотносимая с ответственностью, чревата анархией и нарушением свободы других людей. Одна же ответственность без личной свободы ведет к тоталитаризму и автократии” (Кулюткин Ю.Н. 1997. С. 5-6).

Такой “запас свободы” может быть создан учителем, если в его деятельности в равной мере реализуются адаптивная и гуманистическая функции (Вершловский С.Г. 1993. С.4). Благодаря реализации этих функций учитель создает условия для того, чтобы учащиеся не только овладевали предшествующим опытом, а заново “изобретали” его, овладевали им как своим собственным.

Такое овладение опытом возможно, если целесообразность деятельности учителя, предстающей как его духовная активность, является результатом его взаимодействия с учащимся в ходе освоения ими ценностей морали и культуры. Учитель предстает перед детьми как познающий и нравственный индивид.

В свете сказанного появляется возможность уяснения сути противоречий сознания, благодаря рефлексивности которого учитель, осуществляя выбор, становится способным к их разрешению.

Противоречия, которые разрешает учитель, являются не только предметом теоретизирования. Они есть суть реальных его отношений к бытию, социуму, природе, себе, другому человеку. Они пронизывают его отношения, определяют способ существования. Способ существования – это противоречия бытия человека. Все, что есть в человеке, как бы отрицает самое себя. Человек принадлежит природе и отторгнут от нее в то же время.

Согласно Э.Фромму, раздвоенность человеческой природы порождает экзистенциальные дихотомии. Дихотомия побуждает человека к поиску путей ее преодоления. Он движим стремлением преодолеть внутреннюю рассогласованность, внутреннюю раздвоенность его природы. Экзистенциальные противоречия создаются человеком и им же разрешаются в соответствующих условиях. Так, существующее ныне противоречие между изобилием технических средств, могущих обеспечить благосостояние, и невозможностью использовать их исключительно в мирных целях принципиально разрешимо. Экзистенциальные

противоречия человек не в состоянии уничтожить, поскольку “не существует такой трансцендентной... силы, которая, – пишет Э.Фромм, – решила бы его проблемы” (Фромм Э. 1993. С. 50).

Противоречия пропитывают нравственность, духовность человека. Они становятся действительно движущей силой его развития (если выполняют мировоззренческую функцию), когда определяют, ориентируют и регулируют его отношения. Такое освоение человеком противоречий есть “внутренне необходимый способ быть субъектом, быть личностью” (Батищев Г.С. 1979. С. 46).

Противоречия образуют для субъекта деятельности проблемные ситуации, то есть те условия, в которых он преуспеет в решении задачи “быть самим собой для себя самого и достичь счастья, в полной мере реализовав свои сугубо человеческие свойства” (Фромм Э. 1993. С. 50).

Истинная антиномия выявляет проблемность и тем самым включает человека в деятельностный процесс, создает ту познавательную атмосферу, в которой, – подчеркивает Г.С.Батищев, – “субъект обретает способность видеть истинное знание в его динамике. Только тогда знание может включать в себя и антиномии, и результаты их разрешения в их взаимосвязи, и переход одних в другие, включать в себя как целостно-динамичную систему” (Батищев Г.С. 1979. С. 44).

Перед образованием встает задача открытия перед учащимися знания о незнании как особой реальности. Это становится возможным, когда знание о незнании (проблема) как компонент “живого знания” (В.П.Зинченко) является предметом постоянной рефлексии. Однако предметом рефлексии должна быть не только научная, понятийная компонента содержания образования, но и мироощущение, миропредставление, которым, как подчеркивает В.А.Фаворский, свойственно живое отношение к действительности, по большей части лишенное какой-либо предвзятости и какого-либо схематизма (Зинченко В.П. 1998. С. 30).

Такая рефлексия и есть состояние-процесс, позволяющий человеку разобраться в способах своего существования (быть” или “иметь”), которая предстает как процесс перехода от одной антиномии, являющейся ступенькой противоречий, к другой.

Нравственные требования, предъявляемые к личности учителя и его деятельности, поведению, общению, имеют объективное значение: нравственные требования всегда в силу определения являются выражением чьего-то веления. Субъективные оценки учителем нравственных требований могут быть истинными или ложными. Педагог принимает или отклоняет ценности, которые являются в свою очередь критерием оценки отношения к детям, их деятельности, своей деятельности и т.д.

Оценка учителем педагогических фактов и явлений выявляет отношения педагога. Совокупность этих отношений образует свойственную педагогу позицию, реализуемую в деятельности. Содержание деятельности также образует отношения, ибо деятельность есть определенный тип отношений учителя к социальной и педагогической реальности, определенный тип бытия в этой действительности.

Суть этой антиномии состоит в том, что “с одной стороны, нравственный закон – это нечто противостоящее человеческой воле, определяющее ее объективно и в этом смысле абсолютное. Это не моральная позиция субъекта, а лишь преданный всякому выбору принцип, с которым этот выбор может согласоваться или расходиться; это как бы абсолютная “система координат”, посредством которой “измеряются” различные позиции в морали, представленные различными эмпирическими субъектами. С другой стороны, нравственность – это полагание самой воли, противостоящей внешне объективной действительности, нечто субъективное и свободное в отличие от какой-либо детерминации извне” (Дробницкий О.Г. 1974 С. 90-91).

Такое объективное и субъективное в нравственности не есть противоречивые стороны морали. Это соотносящиеся между собой стороны. Нравственность пронизывает деятельность учителя, которой также присущи соотносящиеся противоречивые стороны. Эти стороны имеют место и в педагогической деятельности.

Как субъект отношения, учитель является центром педагогического взаимодействия. “Центрация, – подчеркивает М.Б.Туровский, – обуславливает и его роль субъекта целеполагания. Именно как такой центр человек (учитель – В.Б.) и выступает субъектом культуры (деятельности – В.Б.)” (Туровский М.Б. 1997. С. 179-180).

Позиция учителя вновь антиномична. С одной стороны, он, как центр взаимодействия, творит это взаимодействие, а идеальная модель предполагаемого результата (цель) предстает как проблема. С другой стороны, полагать цель можно только в формулах опыта, заданных человеку под видом надындивидуально-безличной программы. Разрешение этой антиномии определяет формирование учителя как субъекта культуры, и в то же время оно есть процесс восприятия педагогом антиномии.

Развитость рефлексии учителя определяет меру его развития как субъекта деятельности, культуры. Реализация им проекта деятельности при достижении сформированной цели невозможна без рефлексии по поводу проблем. Рефлексия позволяет выявить проблему и определить способы ее решения.

Учитель “в своем действовании одновременно оказывается и заданным целями-нормами (требования, принципы деятельности – В.Б.), и рефлексивно стремящимся к освобождению от этой заданности для поиска решения целей как проблем”, что делает его позицию вновь антиномичной.

Названная антиномия характеризует как действительное содержание формирования гуманистически ориентированной личности ребенка, так и развитие личности учителя.

Итак, в деятельности учителя представлена объективная “система координат” и позиция учителя – субъективная, свободная от любой детерминации извне. Проектируя “систему координат”, учитель проецирует ее на ученика посредством организации взаимодействия с ним. По поводу этого взаимодействия он рефлектирует. Субъектность педагога проявляется в том, что он вносит определенность в объект практической педагогической деятельности, каковым является ребенок. “Эта определенность обременена антиномией. В меру способностей индивида (учителя – В.Б.) определенность объекта как задачи полагается выбором способов его преобразования. В то же время в полагаемой субъектом цели преобразование объекта определяется целостно-всеобщими определениями, выступающими предпосылками деятельности (учителя – В.Б.) ... В качестве неперемного условия формирования индивида как субъекта деятельности выступает развитая рефлексия, без которой он не может вполне раскрыться как активный центр, объединяющий предметно-преобразующую направленность (разуниверсализацию объекта) и универсальные целевые критерии (ценностное отношение) (Туровский М.Б. 1997. С. 187).

С этих позиций педагогическое взаимодействие предстает в таком ракурсе: в процессе взаимодействия происходит развитие способности и учителя, и ученика к самореализации в единстве со становлением у них рефлексивно-ценностного отношения друг к другу, к социальной и педагогической реальности; социальные программы, надличностные определения, “система координат” морального характера (требования) становятся основой целеполагания, отбор средств достижения цели зависит от развития рефлексивной способности учителя. Так в сознании учителя происходит смещение сферы требований от социальной

детерминации к нравственности, духовности. При этом условием творческо-личностного развития педагога является понимание и осознание им своей зависимости от учащихся. Эта зависимость не прямая. Она преломляется как самооценочность каждого и может быть выражена категорическим императивом И.Канта: “Поступай так, чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства” (Кант И. 1995. С. 147).

Категорический императив И.Канта – это и есть нормы нравственности, в системе которых находится гуманизм. Исходя из того, что каждая норма, согласно И.Канту, касается той или иной ситуации и поэтому не является в полном смысле формальной и чисто априорной, должно указать, что гуманизм как ядро гуманизации образования отражает конкретную культурно-образова-тельную ситуацию. Он не формален и не априорен. Гуманизм аккумулирует в себе идеи гуманизации образования.

Гуманизм, как и любое нравственное явление, становится нормой-требованием, долженствованием. Осмысление учителем требований гуманизма, задающего адекватную его содержанию направленность деятельности, становится основой его вхождения в мир нравственности. Вхождение приводит к тому, что на первый план в педагогическом взаимодействии выдвигается гуманистическая функция педагогической деятельности. Это означает не абсолютизацию данной функции, а достижение единства между адаптивной и гуманистической функциями педагогической деятельности. Единство становится основой сохранения, трансляции и преобразования культуры как опыта деятельности, как совершенствования этой деятельности посредством разрешения возникающих противоречий (сознания), разрешения антиномий, которые воспроизводятся в новой педагогической ситуации. Так осуществляется процесс нравственного развития учителя, его становления как субъекта деятельности.

Нравственное воспитание как приобщение учащихся к ценностям достраивает то, что было заложено ранее. Сущность такого достраивания состоит в открытии перед детьми принципиально новых “измерений” действительности, себя и другого человека, раскрывающих смысл их существования, который и есть требующая решения проблема.

Решать проблемы, разрешать противоречия предстоит человеку, ценностно-смысловая направленность которого формируется, развивается в процессе образования и воспитания.

Это предполагает организацию такого процесса обучения и воспитания, который, с одной стороны, обеспечивает достижение цели современного образования, а с другой стороны, создает условия для воспитания человеческого в ребенке, для обретения себя, что позволит ему постичь и реализовать собственную индивидуальность.

Главное, чтобы нравственное развитие ребенка осуществлялось через наполнение его внутреннего мира ценностями, которые упорядочивают его отношения с действительностью, вносят в осмысление бытия и взаимодействия с другими людьми оценочные моменты, отражают и предвосхищают будущие состояния общественного и индивидуального развития, через вовлечение его в активный процесс открытий в единстве с формированием у него способности проводить моральную экспертизу осваиваемых под руководством учителя миров (мир морального выбора, нравственных отношений и нравственной деятельности; мир литературы, физики, химии...).

В современном образовании речь идет о формировании и обновлении у детей системы нравственных ценностей, которые он реализует в деятельности. Деятельностное активное отношение ученика распространяется на все сферы жизни. Направленность личности ученика и его деятельности, формируемая в

процессе образования, предопределяет будущие состояния как человеческой цивилизации в целом, так и способ существования конкретного человека в будущем в частности.

Одним из условий успешного воспитания нравственной личности ребенка является система ценностных ориентаций учителя, которая определяет направленность его деятельности и основана на педагогической и моральной рефлексии.

Проблема рефлексии учителя как результата процесса становления у него познавательного опыта, теоретического и практического мышления, следствием которых является развитие отношений педагога к самому себе и к ученикам, к социальной и педагогической действительности, изучается Ю.Н.Кулюткиным и Г.С.Сухобской.

Ю.Н.Кулюткин описывает психологическую структуру деятельности учителя с позиции рефлексивного управления “другой деятельностью” (деятельностью ученика), являющейся объектом управления со стороны учителя. Главным моментом рефлексивного управления является постановка ученика в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению (Кулюткин Ю.Н. 1990. С. 11).

Такой подход к деятельности учителя дает возможность уяснить, во-первых, гуманистичность позиции учителя. Суть такой позиции состоит в ориентированности педагога на развитие у детей способности к саморегуляции. Это достигается благодаря тому, что творчески работающий учитель не только ставит перед собой цели, но и стремится, чтобы они были приняты детьми; не только разрабатывает способы их достижения, но и учит детей (создает условия) осваивать эти способы; не только оценивает результаты деятельности школьников, но и формирует у них способность к самооценке, к оценке других (необходимое условие становления у детей ценностного отношения к себе и к другим людям, к своей деятельности и деятельности других; результатом такого отношения становится ценностная позиция ребенка, способного также рефлексировать).

Во-вторых, рефлексия как способность учителя осмысливать себя, свои действия, ученика и его действия ведущая к осознанию и пониманию внутреннего мира ребенка, позволяет ему осуществлять выбор оснований деятельности как определенного типа отношений к социальной и педагогической действительности, к учащимся и к самому себе.

Ориентация ученых на изучение рефлексии в аспекте единства интеллектуального и личностного способствует, с одной стороны, преодолению когнитивизма при изучении рефлексивных механизмов творческой деятельности учителя, с другой – необходимым образом активизирует становление рефлексивного отношения учителя не только к самому себе, к ребенку, к своей и его деятельности, но и к социокультурной ситуации.

Рефлексивные процессы, вписываемые в структуру концептуальных образований познавательной, мыслительной деятельности, всегда имеют отношение к выполняемой педагогом деятельности, реализация которой выявляет его отношение к социальной и педагогической действительности, к учащимся и к самому себе.

Система отношений учителя есть в то же время источник его практических действий и переживаний. Этот источник педагога “питает” индивидуальный опыт по образованию, обучению и воспитанию детей. Будучи осмысленным, опыт вносит коррективы в содержание, способы педагогического руководства нравственным развитием и становлением ученика как личности, субъекта деятельности и индивида. Осмысление результатов деятельности с позиции нравственного развития и становления личности ребенка стимулирует педагога к поиску новых способов взаимодействия с учеником.

В этом и проявляется, как подчеркивает Н.Н.Лобанова, творческая деятельность учителя, которая, будучи направленной на организацию взаимодействия с учащимися, стимулирует деятельность школьников, а также воздействует на личность педагога, поддерживая в нем творческое начало (Лобанова Н.Н. 1997. С. 67).

Исходя из того, что психологические отношения в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной реальности (В.Н.Мясищев), становится понятным, как велика роль рефлексии в выборе оснований деятельности, реализация которой должна привести (а может и не привести) к достижению целей образования и нравственного воспитания детей.

Прежде чем ответить на вопрос, какие основания определяют деятельность учителя по нравственному воспитанию, а следовательно, задают ее направленность, необходимо установить методологические ориентиры для исследования проблемы рефлексии учителя.

О методологическом обеспечении исследования, как отмечает В.В.Краевский, можно говорить тогда, когда отражение педагогической действительности в системе педагогического знания адекватно задаче научного обоснования практической педагогической деятельности (Краевский В.В. 1994. С. 25).

Это достигается, во-первых, опорой на положения философии в ее методологической функции (Краевский В.В. 1994. С. 20).

Педагогическая наука осмысливает философскую проблематику в рамках своего объекта. Рефлексия над теоретическим и практическим педагогическим знанием обуславливает постановку философских (гносеологических, этических, аксиологических...) проблем: отношения учителя к образованию, обучению и воспитанию детей; функций, которые они выполняют в системе его ценностных ориентаций, определяющих направленность деятельности, ориентированной на нравственное воспитание учащихся.

Обращение к практике научного познания (методологическая рефлексия как размышление о применяемых в исследовании способах научного познания, критериях оценки практической деятельности) позволяет встраивать различные концепции образования в социокультурный контекст педагогической реальности, в педагогическую деятельность.

Функционирование и развитие педагогического знания определяется процессами, происходящими в социальной системе. Рефлексия над знанием, полученным как в результате познания, так и при его реализации в практической деятельности, может быть правильно понята лишь в том случае, когда она осуществляется в контексте социокультурного пространства, жизнедеятельности учителя и учащегося в этом пространстве.

Во-вторых, специальное исследование опирается на общенаучные концепции, воздействующие на педагогическую науку и практику: системный подход к познанию и преобразованию педагогической действительности.

В-третьих, специальные научные теории, выполняющие методологическую функцию по отношению к конкретному специально-научному исследованию, обеспечивают личностно-деятельностный подход, выступающий в качестве объяснительного принципа личностно-ориентированного образования в современном образовательном пространстве.

Одной из таких теорий, приобретающих в настоящее время особое значение для теории и практики нравственного воспитания учащихся, является теория личности В.Н.Мясищева, который определил личность как совокупность отношений к миру. Данная теория получила дальнейшее развитие в трудах А.А.Бодалева, В.А.Ядова.

Система отношений человека выступает как определенная структура, в которой

образующие ее отношения оказываются субординированными таким образом, что ведущими отношениями, подчиняющими себе все остальные, являются те, в которых находят свое выражение потребности и интересы личности (А.А.Бодалев).

Идея об иерархическом строении отношений учителя к социальной и педагогической действительности, к учащимся и самому себе была специфическим образом развита Ю.Н.Кулюткиным относительно профессионально-педагогической деятельности учителя.

Педагогическая деятельность, связанная с реализацией ее функций (обучение, воспитание и развитие), представляет собой единство и взаимосвязь “субъект-объектных” и “субъект-субъектных” отношений. В основе психологического строения педагогической деятельности, как отмечает Ю.Н.Кулюткин, находится ведущее для практической деятельности педагога отношение “учитель–ученик”, которое цементирует и объединяет все другие типы отношений (Кулюткин Ю.Н. 1990. С. 9).

Это основное отношение определяет мотивацию учителя, принятие или отклонение ценностей, инициирующих его деятельность и общение. Оно является критерием оценки достигнутых результатов практической деятельности.

Изучение рефлексивных механизмов творческой деятельности учителя по нравственному воспитанию учащихся в рамках основного педагогического отношения “учитель – ученик” позволяет уяснить, почему индивидуальная рефлексия основана на процессах взаимоотражения: не просто на понимании внутреннего мира ученика, возникающем на основе рефлексивного отображения субъективной ценностной системы ученика, но и на осознании учителем того, как школьник его понимает.

Механизм движения рефлексии учителя становится понятным, когда обнаруживается, на что она направлена и к каким результатам приводит.

Известно, что рефлексия – это работа с фактически существующим знанием, выступающим в качестве критерия для осмысления результатов познавательной, практически-преобразующей деятельности, общения. Другими словами, рефлексия неотчуждаема как от познавательной проблемной ситуации, так и от практической педагогической проблемной ситуации.

Рефлексия начинается тогда, когда выявляется отклонение от образца, на соотнесении с которым осмысливались достигнутые результаты обучения и нравственного воспитания детей. Это ведет учителя к изменению способов и средств не только практической деятельности, но и мышления. С помощью мысли учитель становится способным соотносить свое знание (опыт в широком смысле слова) со знанием (опытом) ребенка, свое сознание – с сознанием школьника.

Движение мысли порождает мыслительные процессы (логические операции анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения).

Мысль, подчеркивал Гегель, представляет собой единство субъективного и объективного (Гегель 1975. Т.1. С. 176).

Мысль (субъективное) постоянно замещается чем-то, что находится вне ее (объективное). Постигание в процессе познавательной деятельности объективного переводит это объективное в субъективный идеальный мир сознания. “Способ, каким существует сознание и каким нечто существует для него, – писали К.Маркс и Ф.Энгельс, – это знание. Знание есть его действительный акт. Поэтому нечто возникает для сознания постольку, поскольку оно знает это нечто” (Маркс К. Энгельс Ф. 1995. С. 633).

Знание как результат познавательной деятельности может становиться основой идеального плана практически-преобразующей деятельности. Реализация идеального плана деятельности и “наводит мосты” между сознанием и социальной, педагогической действительностью, сознанием и мышлением.

В русле сказанного становится очевидной проблема изучения рефлексивности

сознания и мышления учителя, а именно рефлексивного компонента творческой природы сознания и мышления.

Рефлексия как компонент сознания и мышления соединяет, во-первых, его субъективную ценностную систему с субъективной ценностной системой ученика, во-вторых, логические операции мышления – с чувствами, переживаниями.

Рефлексивность сознания (как опосредующее звено) соединяет познание внутреннего мира другого и собственную познавательную, практически-преобразующую деятельность, подкрепляемые переживаниями. С помощью рефлексии учитель становится способным осуществлять выбор способов деятельности. Его мышление “выводит на свет” все новые и новые педагогические задачи, возникающие как в результате практической деятельности, так и в результате объективного анализа социальных процессов, социокультурной ситуации, образовательного пространства.

Рефлексирующее сознание, замкнутое на самое себя, то есть существующее вне анализа социально-образовательной ситуации, не может объяснить, каким образом оно приходит к конкретным выводам. Это порождает “кривое зеркальное” отражение как собственного “Я”, так и “Я” другого человека– ученика.

Только тогда, когда рефлексия над знанием, над деятельностью и опытом деятельности является результатом освоения (интериоризация или опосредование) социальных отношений между людьми (Л.С.Выготский), она схватывает противоречия в социальной и педагогической действительности, разрешение которых предстает как процесс решения педагогических задач.

Таким образом, рефлексия – это такая особенность человека, которая связывает воедино его сознание и мышление, делает плавным переход от рефлексивности сознания к рефлексивности мышления и наоборот. Такие взаимопереходы и взаимосвязь сознания и мышления раскрывают, с одной стороны, их нерасторжимость, а с другой, затрудняют анализ собственно сознания, основными функциями которого, с позиции психологической науки, являются отражательная, порождающая, регулятивно-оценочная и рефлексивная (Зинченко В.П. 1991. С. 18), и мышления как психического отражения действительности, как высшей формы активности человека.

Мышление преобразует субъективные образы в сознании человека. Сознание как способ отношения человека к миру– это отношение к нему со знанием своих объективных свойств и возможностей.

Несмотря на трудности при разграничении рефлексивности сознания и мышления учителя, которые могут встретиться в опытно-экспериментальной работе, считаем необходимым подчеркнуть, что, во-первых, мышление учителя, с одной стороны, направлено на объект педагогического воздействия – ученик, а с другой – включено в контекст общения с ребенком и самим собой, то есть мышление функционирует в контексте социокультурных связей, в определенной педагогической реальности. Во-вторых, рефлексия объясняет характеристики сознания как предметно-ориентированного, не только высветив его противоречия, она возвращает сознание к самому себе, вынуждая мышление осуществлять выбор, искать пути и средства разрешения противоречий, снятия проблематичности в педагогической ситуации.

Такой возврат сознания, соотносящего в себе и социокультурную, образовательную ситуацию, и самое себя, и внутренний мир другого, позволяет преодолевать прошлое (разрушать основы прежней социальной ситуации развития) и творить будущее, которое предстает как “мир оживших предметов” – ценностей.

Таким образом, рефлексируя, учитель воспринимает педагогическую действительность, себя и ученика так, как они даны относительно его сознания (содержание “планшета сознания”) и как представлены в формах мышления.

Он не только мыслит этот “мир оживших предметов”, но и становится способным

воспринимать окружающую действительность со всеми ее противоречиями как нечто мыслимое, которое постоянно замещается мыслью. “Я мыслю (сомневаюсь), – писал Р.Декарт, – следовательно, я существую” (Декарт Р. 1994. Т.1. С. 174).

В-третьих, и это самое главное, рефлексия не подменяет ни сознания, ни мышления учителя. Она не идентична им. Рефлексия – это не всякий сознательный процесс, а только тот, который организован мысленно и направлен на деятельность как на свой предмет. Именно это имел в виду Гегель, когда писал, что рефлексия – это “прежде всего движение мысли, выводящее за пределы изолированной определенности и приводящее ее в отношение и связь с другими определенностями так, что определенности хотя и полагаются в некоторой связи, но сохраняют свою прежнюю изолированную значимость” (Гегель. 1977. Т. 3 С. 206).

Есть еще одна немаловажная проблема, состоящая в том, что как бы ни рефлексировал субъект (учитель), он с помощью рефлексии не в состоянии в полной мере ответить на многие вопросы, например, вопрос о том, как происходит нравственное развитие ребенка, какие мотивы и почему определяют направленность его действий и поступков и т.д. Для этого необходимо выходить за пределы рефлексии и рассматривать, например, личность ученика во всем ее многообразии, во всех ее проявлениях и отношениях.

И в то же время рефлексия позволяет учителю увидеть социальную и педагогическую действительность, личностное “Я” и “Я” другого (ученика) сквозь призму идей “Я есть мир” и “ОН (другой) есть мир”.

Поскольку проблема различения сознания и мышления учителя как научных категорий относится к философии, психологии, постольку мы не осуществляем их категориального (научно-философского) анализа. Необходимость нашего обращения к сознанию и мышлению диктуется только тем, что нас интересует проблема рефлексии учителя как особенности и свойства его сознания и мышления, рефлексии, становящейся одним из факторов развития творческого потенциала учителя, осуществляющего нравственное воспитание учащихся.

Разграничение рефлексивности сознания и мышления диктуется практическими потребностями становления творческой деятельности учителя. Такое разграничение позволит в опытно-экспериментальной работе учитывать особенности формирования нравственного сознания и мышления учащихся.

Это предопределяет раскрытие уровней рефлексии учителя, этапов ее развития и становления, вписывающихся в эти уровни.

Решить данные задачи можно только с позиции системного подхода, входящего в состав методологического обеспечения данного специально-научного исследования.

Значение системного подхода для исследования состоит в том, что изучение рефлексии учителя как фактора становления и развития его творческого потенциала базируется на парадигме системных понятий: система, структура, отношение, функция, связь, уровень и т.д., хотя собственно категориальный анализ данных понятий не осуществляется, так как это не входит в задачи исследования.

Анализ научной литературы, исследований, взаимосвязанных с нашим, свидетельствует о том, что реализация учеными методологических принципов системного подхода позволяет им не только дифференцировать различные уровни регуляции познания, включенного в познавательную деятельность, но и объединить (интегрировать) эти уровни в рамках единой целостной системы саморегуляции мышления (В.Н.Пушкин, Г.В.Шавырина); вскрыть противоречивость иерархической дифференциации уровней мышления (Б.Ф.Ломов, В.Н.Садовский); обосновать и экспериментально проверить выделение:

– уровней творческого мышления человека при решении проблем, результатом которого является целостная система регуляции, в которой есть управляемый и управляющий (Ю.Н.Кулюткин, Я.А.Пономарев, В.Н.Пушкин, Г.С.Сухобская);

- уровней познавательной деятельности человека (И.Н.Семенов);
- уровней педагогического мышления (Ю.Н.Кулюткин).

Методологическое значение системного подхода к изучению рефлексии учителя заключается в том, что на его основе процесс развития рефлексии в структуре именно творческого мышления, творческой деятельности может быть рассмотрен с точки зрения соотношения части и целого. Этапы развития рефлексии вписываются в различные ее уровни. Вычленение (дифференциация) уровней обусловливается необходимостью углубленного анализа рефлексивных механизмов творческой деятельности педагога. Объединение (интеграция) уровней обусловлено необходимостью воссоздания рефлексии сознания и мышления как целостности, устанавливающей закономерные связи и отношения между аналитически выделенными уровнями.

В связи с обоснованным выше пониманием рефлексии как единства интеллектуального и личностного ее аспектов представляется особенно значимым подход И.Н.Семенова к решению проблемы учета личностной обусловленности мышления с позиции системного подхода. Этот подход, в котором мышление предстает как познавательная деятельность целостной личности, отчетливо отражает идею такого единства (Семенов И.Н., 1989. С. 158). Субъект познавательной деятельности (интеллектуальное начало) реализует себя как личность (личностное начало). При этом интеллектуальный аспект продуктивного мышления связан с содержательным движением к задаче, а личностный – с осмыслением и осознанием интеллектуального аспекта.

В соответствии с этими аспектами мышления И.Н.Семенов выделяет два его плана: содержательный (движение в предметных представлениях о проблемной ситуации и в реализующих их действиях и операциях) и смысловой (рефлексивно-личностное осмысление и компенсация “разрывов” в предметно-операциональном движении). Этот подход открывает новый ракурс в изучении проблемы рефлексии учителя как фактора становления его творческой деятельности по нравственному воспитанию учащихся.

Применительно к нашей теме это означает, во-первых, что личностный аспект продуктивного мышления, задавая направленность мыследеятельности, является производным от личностной позиции – отношения к субъекту образования и воспитания (ученику) и объекту образования (системе ценностей, к которой приобщаются дети в процессе общения и которую присваивают в совместной деятельности), а следовательно, и к целям образования и воспитания личности школьника. Во-вторых, личностный аспект мышления обеспечивает реализацию содержательного: он регулирует деятельность, общение и поведение.

В концепции В.Н.Семенова личность предстает как субъект осознания (Она рефлексивирует над осуществляемой деятельностью и над своим “Я”). Объектом осознания в данном случае становятся выполняемые действия и операции. Применительно к учителю это действия и операции, вызывающие и обеспечивающие встречную активность детей по присвоению системы ценностей. Соответственно этому, мышление, согласно В.Н.Семенову, осуществляется на таких уровнях: операциональном, предметном, рефлексивном, личностном. Все они являются структурными компонентами познавательной деятельности. При этом движение мысли может осуществляться как внутри каждого уровня – по горизонтали, так и по вертикали – сверху вниз или снизу вверх.

Такое движение, с нашей точки зрения, означает, что при движении мысли сверху вниз низшие уровни иерархии перестраиваются и становятся руководимыми высшими уровнями. Движение же мысли снизу вверх порождает мотивацию по овладению научным педагогическим знанием или его совершенствованию, поскольку, как известно, оно является критериальным при осмыслении достигнутых

практических результатов деятельности.

Суждение относительно движения мысли снизу вверх, которое было высказано, но не раскрыто И.Н.Семеновым, обосновывается нами так, что осмысление (рефлексия над действиями и операциями) начинается тогда, когда обнаруживается несоответствие образцу, критерию, на соотношении с которым оцениваются результаты деятельности по нравственному воспитанию учащихся.

Отклонение от образца вызывает неудовлетворенность, преодоление которой требует от учителя осуществлять поиск новых средств и способов деятельности. Этот поиск и приводит в движение мысль.

Личностно-рефлексивный уровень мышления в данном случае проявляется прежде всего в мотивационной направленности познавательной деятельности, выделении учителем значимых сторон субъектов и объектов образования.

Так происходит становление и развитие отношений учителя к педагогической действительности, определение им ценности знания, образования, встраивающихся в практическую деятельность. В конечном итоге это повышает продуктивность мышления, уточняет, расшифровывает “мир оживших предметов” – ценностей, инициирующих его деятельность по нравственному воспитанию учащихся.

Концепция И.Н.Семенова о многоуровневости мышления, раскрытие им функций каждого уровня представляют значимость для нашего исследования и в том плане, что каждый уровневый компонент мышления реализуется в той или иной позиции (репродуктивной или продуктивной) различным образом.

Различение таких позиций приобретает особую значимость в условиях опытно-экспериментальной работы по нравственному воспитанию учащихся.

Опора на психологический механизм рефлексии учителя, учитывая уровни взаимодействия различного научного знания с педагогическим в рамках междисциплинарного подхода и интеграцию наук, содействующих процессу нравственного воспитания учащихся, определяет проблему многоуровневой рефлексии педагога. Разработка этой проблемы строится на определенном соотношении общенаучного знания, которое служит критерием для осмысления учителем педагогических явлений и процессов (теоретический анализ) с конкретно-научным (педагогическим) знанием, осмысливаемым педагогом на методологическом уровне (анализ научно-педагогических теорий), и со специально-научным уровнем (осмысление собственного практического опыта по нравственному воспитанию учащихся).

Методологической основой разработки проблемы многоуровневой рефлексии учителя и ее развития в процессе педагогической деятельности является:

1. Научное обоснование проблем педагогической науки в контексте ее связи с педагогической практикой: методологический анализ (В.В.Краевский).

2. Теоретические концепции общественного сознания человека, структура которого раскрывается на основе синхронности (Д.Гырдев, В.Ж.Келле, А.К.Уледов, В.С.Швырев, В.А.Ядов).

3. Теоретические концепции мышления человека вообще и педагогического мышления (А.А.Бодалев, В.П.Зинченко, В.А.Лекторский, Б.Ф.Ломов, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, А.В.Петровский, Г.С.Сухобская).

Развитие рефлексии учителя как “результат процесса формирования познавательного опыта, как следствие развития определенных отношений данного субъекта к миру материальных предметов и других людей” (Лекторский В.А. 1991. С. 111) начнется, когда он осознает, на что направлена рефлексия и к какому результату она приведет.

В процессе повышения педагогической квалификации учителя углубляют знания наук (философия, социология, этика, психология, педагогика...), которые входят в целостную структуру науки как формы теоретического сознания. Теоретическое

сознание и мышление изначально связаны с рефлексивностью. Педагогика как наука также является формой теоретического сознания, которому тоже присуща рефлексивность, проявляющаяся в принципе обоснования педагогического знания, как теоретического, так и эмпирического.

Однако, несмотря на то, что педагогика как наука является формой теоретического сознания, мы тем не менее разделяем общенаучную и педагогическую рефлексии. Необходимость такого разделения обусловлена, во-первых, неоднородностью методологии и наличием в ней различных уровней методологического анализа (В.В.Краевский, В.А.Лекторский, В.С.Швырев, Э.Г.Юдин) и, во-вторых, разграничением общефилософской и частной методологии.

В основе такого разделения заложены обоснованные и раскрытые В.В.Краевским связи и различия между методологическим анализом педагогических проблем и методологическим обеспечением специального научного педагогического исследования (Краевский В.В. 1994. С. 17-27).

Исходя из этого, мы считаем, что рефлексия учителей над познанием (в том числе и моральным) философского, социологического, этического знания есть общенаучная рефлексия. Рефлексия над познанием теоретического и эмпирического педагогического знания, теоретических концепций, теорий образования, воспитания, обучения и т.д. есть педагогическая рефлексия, в которой выделяем отдельно теоретическую и практическую педагогическую рефлексии.

Выделение теоретической и практической педагогической рефлексии основывается на наличии теоретического и практического мышления учителя (Ю.Н.Кулюткин), теоретического и практического сознания (Д.Гырдев), а также на том, что при реализации идеи о перестройке школы на основе критериев гуманизации образования познавательный опыт в педагогической деятельности должен соотноситься с практическим.

Наличие познавательного опыта при овладении различным типом научного знания, в том числе и педагогическим, и познавательного опыта собственных практических действий по обучению и воспитанию детей отражает, на наш взгляд, внутреннюю связь между уровнями рефлексии. При этом направление связи между уровнями рефлексии может быть рассмотрено и проанализировано как сверху вниз (общенаучная рефлексия – теоретическая педагогическая рефлексия – практическая педагогическая рефлексия), так и наоборот, снизу вверх.

Связь между уровнями рефлексии сверху вниз проявляется у учителя в том, что общенаучное знание, которое становится у педагога предметом осмысления в процессе обучения и воспитания, является критериальным по отношению к педагогическому знанию в целом, а теоретическое педагогическое знание – критериальным по отношению к практическому педагогическому знанию.

Связь между уровнями рефлексии снизу вверх проявляется так же, как и при определении уровней взаимодействия между этическим и педагогическим знанием, когда практическое знание “восходит”, “возвращается” к теоретическому.

Внутренняя связь различных уровней рефлексии проявляется в том, что в зависимости от конкретной педагогической ситуации, от того, результаты какой деятельности (познавательной или практической) осмысливаются учителем, происходит или абстрагирование, или конкретизация знания, а единство абстрагирования и конкретизации общенаучного, теоретического педагогического и эмпирического педагогического знания в профессионально-педагогической деятельности является условием развития целостной многоуровневой рефлексии учителя.

С ее помощью практическое педагогическое знание “восходит”, “возвращается” к теоретическому педагогическому знанию как критериальному по отношению к эмпирическому. Осмысление же противоречий педагогической действительности на

соотнесении с социальной требует, чтобы учитель осуществлял их методологический анализ с позиции общенаучного знания, а именно осмысливал способы познания философского, этического, социально-психологического знания как критериального для профессионально-педагогической деятельности, осуществляемой и в отношении к обществу (реализация социально задаваемых целей образования и воспитания).

“Восхождение” эмпирического знания осуществляется не линейно. Рефлексивное сознание движется по спирали, где каждый виток при движении снизу вверх есть снятие проблематичности с педагогической ситуации, то есть разрешение противоречий. Это является условием предвосхищения новых способов и средств совместной с детьми деятельности при достижении целей образования и воспитания. Данные способы и средства должны быть подвергнуты осмыслению с позиции того научного знания, которым обладает педагог. Это осмысление высвечивает то, что порождает трудности в практической деятельности, которые должны быть преодолены. Их преодоление (сознательное и произвольное) регулирует познавательную деятельность учителя.

“Возврат” общенаучного и теоретического знания (также сознательный и произвольный) к эмпирическому педагогическому знанию является, на наш взгляд, условием конкретизации практических педагогических действий, выполняемых на основе принятия решений.

Конкретизация же является, в свою очередь, условием последующего обобщения в мышлении, ведущего к познанию всеобщего, закономерного в профессиональной деятельности. Закон – это отношение. Поскольку существует основное педагогическое отношение, постольку существуют педагогические законы и закономерности развития творческого мышления и творческого потенциала учителя, деятельность ориентирована на нравственное воспитание учащихся.

Одной из таких закономерностей профессионально-педагогической деятельности, которая не может быть безотносительна к сознанию, является рефлексия над знанием, над деятельностью, над собственным “Я” и “Я” другого – ученика, его деятельностью.

“Непосредственное и блуждающее сознание” (Гегель) учителя встречается с сознанием ребенка. Происходит встреча внутренних миров, ведущая к проявлению интересубъективных социокультурных аспектов ценностных систем, наличие которых обусловлено развитием сознания и мышления, их особенностью является рефлексивность как на полюсе учителя, так и на полюсе ученика.

Исходя из этого дадим характеристику содержания каждого уровня рефлексии учителя, развитие которой происходит в учебно-воспитательном процессе во взаимодействии с учащимися.

Общенаучная рефлексия, основывающаяся на освоенном учителями научном знании разного типа (философское, этическое, социологическое, социально-психологическое, педагогическое), есть осмысление научных представлений педагогов о ценностях человека, его жизненной культуре и жизненной философии и его способности выходить за рамки конкретной социальной или педагогической ситуации в сферу мировоззренческого осмысления действительности и ее противоречий, с которыми сталкивается в процессе деятельности рефлектирующий учитель.

Педагогическая рефлексия:

1) теоретическая педагогическая рефлексия – осмысление аксиологических ориентиров (ценностей) в профессиональной деятельности, в соотношении с воспитанием и развитием у детей потребности созидать и реализовывать нравственные ценности, оценивать конкретную ситуацию и свои отношения с людьми (и учителем) с позиции моральных критериев;

2) практическая педагогическая рефлексия – осмысление учителями собственных действий в педагогических проблемных ситуациях, в рамках которых она и возникает.

Выделяя различные уровни рефлексии, мы можем конкретизировать проблему ее развития, что дает возможность проследить под новым углом зрения нравственное воспитание учащихся.

Развитие многоуровневой рефлексии учителя происходит в процессе осмысления межличностных отношений. В этой связи необходимо учитывать такую особенность педагогической деятельности, в которой происходит становление познавательного и практического опыта, как диалогический ее характер (М.М.Бахтин, В.С.Библер), поскольку педагогическая рефлексия рождается не в результате потребностей изолированного сознания, а в межличностных отношениях в результате нацеленности сознания на соиздание человеческого в ребенке, на соучастие в его развитии и становлении как личности, как индивидуальности и субъекта деятельности.

Особенностью рефлексии педагога является и ее критичность как по отношению к себе, к собственной деятельности и поведению, так и к другим людям, их деятельности и поведению (Понятие “критичность” употребляется нами в значении осмысления опыта познавательной и практической деятельности, что ведет к совершенствованию учебно-воспитательного процесса, к становлению нравственных, гуманистических отношений с учащимися, а не как критиканство, когда все огульно критикуется только с целью выявления недостатков и просчетов).

Всякое явление, процесс, равно как и педагогическая деятельность учителя, на определенном этапе достигает своей зрелости, которая позволяет судить о ее эффективности. Однако если учитель считает свою деятельность совершенной, то это ведет к ошибкам и просчетам в учебно-воспитательном процессе. Критичность рефлексии как ее характеристика проявляется в том, что педагог постоянно осуществляет выбор ценностей, инициирующих его деятельность и общение. Критичность рефлексии не позволяет учителю двигаться в замкнутом пространстве своего сознания. Она постоянно ставит перед ним вопрос о гуманистической сущности педагогической деятельности, ее назначении и путях преобразования педагогической действительности на гуманистической основе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования гуманистически ориентированной личности человека - важная социально-педагогическая проблема. Ее решение затрагивает насущные вопросы общества и образования, поскольку в современных условиях востребуется человек, способный адекватно оценивать происходящее в мире, обществе, в группе, выражать свое отношение с позиции присвоенных ценностей и интериоризованных норм, которые есть суть морального закона внутри каждого человека. Эта многоаспектная проблема со всей очевидностью отражает необходимость воспитания у учащихся образа изменяющегося мира, образа мыслей и действий, дающих им возможность осознавать личностное “Я” в изменяющемся мире, свою уникальность, непохожесть, неповторимость, совершать сознательный выбор тех целей жизнедеятельности, которые соответствуют не только их собственным желаниям, интересам и намерениям, но и намерениям тех людей, среди которых они живут.

Один из аспектов проблемы - необходимость развития у учителя гуманистического мышления, ценностного диспозиционного отношения к ребенку и его деятельности, развитие у них способности к реализации адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности в аспекте приобщения детей

к общечеловеческим ценностям, а не их подготовки к выполнению социальной роли.

Осмысление проблемы потребовало выявить роль и место образования в решении глобальных проблем современности. Было обосновано, что в поисках способов решения глобальных проблем современности, разрешения противоречий, возникших в ходе НТР, необходима переоценка ценностей, рождение новых ценностей, к которым дети приобщаются в процессе образования и воспитания и которые, будучи освоены ими в системе целенаправленных педагогических воздействий, начнут определять их ценностные ориентации, их жизненную философию. Одной из причин, породивших глобальные проблемы, кризис культуры, является абсолютизация научного знания, обусловившая появление сциентско-технократического мышления. Этот тип мышления, распространившегося во всех сферах человеческой жизни, проявился и в образовании. Суть технократизма в образовании заключается в том, что оно, регулируемое командно-административными методами, проникнуто авторитарными методами взаимодействия, а ребенок является объектом манипулирования.

В процессе наших исследовательских поисков мы пришли к убеждению, что необходимость решения глобальных проблем современности наряду с критерием истины выдвигает критерий ценности. Суть противоречий в сознании, в образовании, которые разрешает учитель, заключается в разобщенности в мышлении истинностного и ценностного при осмыслении достигнутых целей образования по критерию развития ученика, достижению им успеха в деятельности. В педагогическом смысле - это будет означать формирование гуманистического мышления. Требуется не столько дополнить истинностную ориентацию ценностной, сколько совместить эти ориентации.

В результате осмысления современных реалий в социальной и педагогической действительности мы пришли к убеждению о необходимости реализации ценностного подхода в процессе приобщения учащихся к ценностям. Сущность ценностного подхода заключается в том, что он нацелен на обеспечение понимания учащимися смыслов значений. Ведущей функцией ценностного подхода является ценностно-ориентационная, сущность которой заключается в ценностном осмыслении мира, взаимодействий учителя с миром и учащимися. Благодаря этой функции, внеценностное бытие (технико-технологическое, социально-организационное) становится ценностным, поскольку практика, наряду с установлением истины, требует познания ценности.

Осмысление проблем гуманизации образования, позволившего обосновать сущность и природу данного социально-нравственного процесса, потребовало выявить место педагогической деятельности в контексте культуры. Было раскрыто, что реализация педагогической деятельности на таком уровне как культуре как опыт деятельности, обеспечивающего сохранение и воспроизводство человеческой деятельности, связана с тем, что деятельность учителя несет в себе образ этой деятельности, образ субъекта этой деятельности.

Образ учителя находит свое внешнее выражение в педагогической деятельности как определенном типе отношений учителя к своей деятельности, к учащимся, определенном типе "проживания" педагога в культурном пространстве образования. Суть воспитания учащихся посредством образа может быть представлена следующим образом: субъектность учителя может стать перспективой развития учащихся. Говоря о воспитании учащихся "для образа", мы имеем в виду цель воспитания — культурный человек. В содержании этого образа термины "образованный" и "информированный" не расходятся с понятием "культурный человек", которое становится критерием для наполнения содержания понятий "образованный человек" и "информированный человек".

Педагогическая деятельность, направленная на утверждение человеческого в

ребенке, на постижение им сущности человека, обеспечивает связь между формами культуры. Освоение учеником содержания оstenсивных, императивных, аксиологических форм и форм-принципов культуры есть процесс упорядочивания опыта человеческой деятельности. В этом смысле фиксируемый и развиваемый опыт деятельности обеспечивает преемственность между формами культуры, в которых заключена логика становления культурного человека.

Становление ученика как "личности-для-себя" происходит в результате овладения им содержанием аксиологических форм и принципов-форм культуры. Освоенные учеником ценности принимают форму мотива действия, поступка. В явлении ценности заключена альтернатива, которая отсутствует в норме в силу обязующего характера последней. Наличие альтернативы в содержании ценности обуславливает преобладание ценностного над нормативным.

Учитель, организуя деятельность учащихся с целью овладения ими опытом деятельности и воспроизведения этой деятельности, проецирует на них культурный опыт, выступая тем самым субъектом культуры. Рефлексия учителя как субъекта культуры на себя и на культуру становится условием смыслонаполняемости педагогической деятельности, благодаря чему объяснение как признак непрерывной преемственности деятельного освоения мира образует познавательное отношение соответствия между действиями человека и объектами мира, между действиями учителя и объектами воспитания. Познание объекта воспитания неизбежно порождает в учителе рефлексия на культуру, которая (рефлексия) выявляет "укорененность" педагога в культуре. "Укорененность" учителя в культуре есть образец (образ), ценностно опосредуемый учащимися. В такой рефлексии знание об ученике выступает опосредованным знанием о себе.

Нравственность учителя как мир его ценностей - это субъективный момент, являющийся не чем иным, как осознанием нравственных потребностей, намерений, мотивов и целей деятельности, жизнедеятельности, которые он соотносит с потребностями, намерениями, мотивами и целями учащихся. Обобщенные представления учителя о социуме, о человеке, о деятельности, ориентированной на развитие ребенка, раскрывает его предпочтения, потребности, интересы, его отношения к миру, к людям, к себе. Нравственность педагога, определяя направленность его деятельности и его взаимодействия с миром и с учащимися, в силу всепроникающего характера морали является не просто элементом личностного компонента учителя, а его аспектом.

Обретение учителем себя и создание условий для обретения учеником себя есть событие, которое содержит проблематичность, снять которую возможно в результате обогащения сознания знанием. Рефлексия учителя над знанием выявляет то, на что должно быть ориентировано его познание. Знание - это не только составляющая информации. Событие знания раскрывает идеальный проект, позволяющий впоследствии воспроизвести схваченный объект". Ценность также "схватывается" сознанием, поэтому способ бытия-ствования учителя в социокультурном педагогическом пространстве присущ смысловой составляющей знания. Смысловая составляющая знания наполняет информацию учителя смыслом, осознание которого есть не что иное, как ценность, в том числе и ценность знания. Феномен "ценность знания" сливает воедино процессы обоснования выбора ценностей (знание обосновывает этот выбор) и освящения морального выбора (ценности освящают этот выбор).

Противоречия в современной жизни в целом и в образовании в частности стимулируют поиск социальных и культурно обоснованных решений проблем, порождают новые социальные связи, ценности и идеи. Центральное место в системе противоречий занимают противоречия сознания. Человек не только отражает бытие, но и моделирует свою деятельность, общение. Он способен к

целеполаганию и обоснованию проекта деятельности. В педагогическом смысле - это будет означать формирование способности учащихся к разрешению противоречий сознания. Данная задача современного образования может быть интерпретирована следующим образом: воспитание учащихся, в сознании которых рациональное и ценностное не только сочетаются, но и иерархически упорядочены. Эта упорядоченность основывается на том, что ценностные аспекты сознания придают направленность рациональным его аспектам: знание (рациональное) будет нереализованным, если оно не будет направляться ценностной ориентацией (ценностное). Ценностная ориентация становится критерием для осуществления гуманистической экспертизы результатов деятельности. Ценностная ориентация определяет и направленность целеполагания человека, моделирования и проектирования деятельности.

Решить данную задачу только посредством познавательных процедур в полной мере не представляется возможным, поскольку научное познание не тождественно освоению мира в целом и духовно-практического в частности. Было установлено, что необходимо создавать такое социокультурное пространство, в котором воспроизводится, транслируется социально-нравственный опыта. Образование, будучи перспективным по своей сути, способно осуществлять как регулятивную, так и ориентационную функции. В реальном своем функционировании образование, уходящее своими корнями в культуру общества, вводит учащихся в ее мир. В процессе приобщения учащихся к ценностям, осуществляемого в системе педагогического руководства их деятельностью, реализуется единство и взаимосвязь регулятивной и ориентационной функции образования. Регуляция осуществляется с помощью норм, а ориентация задает общее направление для присвоения учащимися ценностей. В качестве такого ориентира выступают общечеловеческие, гуманистические ценности, которые «единодушно приняты во всех высших формах культуры».

В процессе теоретического анализа проблемы приобщения учащихся к ценностям раскрыто содержание понятия «ценность» (ценность есть значение, которое наделяется смыслом, и отношение, причем специфическое отношение, связывающее объект с субъектом), установлено, что ценность не есть собственно знание, в силу чего отношение не является чисто познавательным.

Познавательное отношение определяется ориентацией человека на постижение истины. Ценностное отношение не вырабатывается в процессе и на основе познания. В первом случае - о научном познании, то во втором случае - о моральном познании.

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. Если в познанном объекте находит свое выражение личностное начало, личностные особенности, тогда содержание объекта может быть выражено ценностными определениями.

Выявлено различие между понятиями «ценность» и «ценностная ориентация» и раскрыты их функции. Если в социологии понятия «ценность» и «ценностная ориентация» употребляются как синонимы, то в этике и психологии данные понятия не являются равнозначными, идентичными. Когда речь идет о ценностях, то имеется в виду хаотический набор ценностей, когда речь идет о ценностных ориентациях, то имеется в виду иерархизированная структура ценностей. В своем поведении, в принятии решений, в суждениях человек исходит из тех или иных ценностей, а важнейшие из них определяют его «систему координат» — систему ценностей.

Функциями ценностей являются: а) создание образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличия сегодняшней ситуации; б) 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 задают общие принципы соотношения между мотивами и целями.

Функциями ценностной ориентации человека являются ценностно-ориентирующая, прогностическая и регулирующая. Человек вначале ориентируется в мире ценностей, а уже затем, отбирая такие, которые наиболее значимы для него, прогнозирует свое будущее в соответствии с исповедуемыми ценностями.

Ценностные ориентации определяют категориальный аппарат сознания ученика и задают критерии для оценок социальных, нравственных, и социально-психологических явлений. Это своего рода критериальная сетка, формируемая на базе осваиваемого учеником научного и морального знания, на основе ценностей и составляющая нравственный (личностный) "профиль" его личности. Эта сетка ценностных ориентации позволяет ему принимать или отклонять ценности, то есть осуществлять их выбор, проводить гуманистическую экспертизу результатов деятельности и взаимодействий с миром и с людьми.

Развитие и педагога, и ученика приводит к возрастанию открытости различных миров, к установлению общительной связи. Последнее станет реальностью, если будет осуществлен поиск таких дополнений к их деятельности по приобщению учащихся к ценностям. Мы пришли к убеждению, что эту дополнительную следует искать среди способов педагогической деятельности, направленной на ориентацию учащихся в мире ценностей, в мире культуры, в мире отношений детей к социуму, к людям и к себе. Данный способ должен вписываться в золотое правило нравственности, двустороннее действие которого в условиях педагогического руководства формированием гуманистических взглядов учащихся вносит определенность в их субъективную ценностную систему, а деонтологическое и аксиологическое в золотом правиле "объединяются". Этот способ, отвечая требованиям универсализации цели деятельности и ее разуниверсализации, осуществляемых как учителем, так и учеником, дает возможность нормализовать взаимодействия ученика с миром, взаимоотношения с людьми, упорядочить смыслы его жизни таким образом, чтобы принятые и исповедуемые учеником ценности реализовывались в рамках золотого правила нравственности.

Таким требованиям при приобщении учащихся к ценностям отвечает способ морально-гуманистической ориентировки ученика в мире культуры и ее ценностей, в мире людей и их общительной связи, становящийся личным способом ориентации в быстро изменяющемся мире. Способ морально-гуманистической ориентировки раскрывает ценностный модус личности ученика - его потребности, интересы, намерения, оценки, мотивы и цели. Потребности, интересы, оценки, мотивы и цели, с одной стороны, входят в структуру отношений ученика к миру, к людям и к себе, с другой стороны, в сознательных, целенаправленных действиях ученика вычленяется смысл, который становится их мотивом. Данный способ раскрывает характер и содержание отношений учащихся, придает этим отношениям мотивированность и личностный смысл. В силу наличия в его содержании аксиологического компонента, он придает ценностную ориентацию действиям и поступкам.

Одна из основных проблем образования учителя как взрослого человека - оценить его качество и эффективность. Критерии оценки могут быть различными. Социально-экономические критерии предполагают оценку эффективности образования с точки зрения повышения производительности труда, профессионального роста и социальной активности выпускников. Дидактический

анализ качества обучения направлен на определение того, насколько успешно организован учебно-воспитательный процесс, его содержание, формы и методы. Что же может дать психологический анализ проблем обучения взрослых (учителя)? Какое значение имеет психологическое знание для практической деятельности преподавателя.

Очевидно, наиболее общий ответ на этот вопрос заключается в том, что психологическое знание призвано помочь учителю выработать научное представление о личности и деятельности учащихся в процессе обучения и на этой основе регулировать эту деятельность. Значение психологических знаний для учителя определяется тем, что цель профессионально-педагогической деятельности есть не что иное, как развитие личности учащихся - ее мотивационно-ценностной, понятийно-логической, операционально-действенной сферы.

Проблема, однако, состоит в том, каким образом используется психологическое знание в непосредственном опыте учителя.

Существует одна принципиальная трудность в решении названной проблемы. Мы имеем в виду то обстоятельство, что перенос в практику теоретических знаний, выработанных в психологии, не является прямым и непосредственным. Знания, содержащиеся в психологии, строятся в соответствии с внутренней логикой данной науки. Они являются продуктом решения научно-теоретических проблем и имеют обобщенный характер. Логика научного исследования требует, чтобы в целях углубления анализа выделялись проблемы, относящиеся к различным аспектам целостной структуры учебно-познавательной деятельности личности. Так, мотивация является предметом одних психологических исследований, коммуникация знаний - других, мыслительные процессы - третьих. Мы уже не говорим о различных, а иногда и прямо противоположных концепциях, разрабатываемых в психологических исследованиях.

Между тем реальные практические проблемы, с которыми имеет дело учитель, имеют комплексный и многосторонний характер. Учитель не может на одном занятии мотивировать деятельность учащихся, на другом - передавать им знания, на третьем - развивать мышление. Логика практической деятельности иная. Поскольку учитель имеет дело с целостной практической ситуацией, ему приходится синтезировать теоретические знания применительно к решению практической проблемы, преобразовывать их, переводить на язык практических действий, практических ситуаций.

Иными словами: внутренний механизм использования учителем психологического знания заключается в том, что оно выступает в качестве ориентировочной основы для выработки учителем собственных решений, собственных программ и способов действия.

Основное условие полноценной организации учебно-познавательной деятельности взрослого (учителя) - развитие его активности и самостоятельности в процессе усвоения знаний. Это условие определяется как общей позицией взрослых по отношению к обучению, так и построением учебного процесса, предполагающим умение учителя самостоятельно организовать свою образовательную деятельность. Существует, однако, одно противоречие между стремлением взрослых к самостоятельному усвоению знаний и их готовностью к реализации этого стремления. Вследствие перерыва в учебе взрослые, как правило, утрачивают опыт учебной деятельности, учебные умения и навыки, познавательные средства, способы и приемы. Поэтому задача заключается в готовности учителя к самообразовательной деятельности, в способности к управлению собственной учебной деятельностью.

В данной работе внимание обращается на то, что проблема диалога есть проблема целостного подхода к изучению деятельности личности, которая

рассматривается как в психологии мышления, так и в психологии общения. Проведя анализ структуры, форм и целевой направленности диалога различного типа, мы попытались ответить на вопрос о том, какие эффекты несет с собой диалог в отношении интеллектуально-личностных качеств человека, их становления и развития. В частности, мы остановились на таких вопросах развития интеллектуальной сферы личности: открытость мышления, децентрированное мышление, конвергентность мышления, гибкость мышления, рефлексивные механизмы мышления.

Как известно, диалог предполагает взаимопонимание между участниками, но само это взаимопонимание есть рефлексивный процесс. При этом он имеет двойную направленность, а именно: я стараюсь понять другого, одновременно другой пытается понять меня. И далее: я понимаю другого и тем или иным способом (словом, жестом) подтверждаю этот факт, одновременно другой подтверждает, что я понял (или не понял, требуя разъяснения моей мысли).

Этот рефлексивный ряд можно продолжить и детализировать. Но здесь важно другое: необходимость открытого мышления людей, вступающих в диалог, направленный на установление согласия между общающимися. Напротив, в случае конфликта и тем более манипуляции подлинные мысли и действия начинают скрываться, заменяясь ложными или неправильно понятыми. Добавим, что когда в психологии говорят об открытости мышления, то имеют в виду не только открытость индивида к внешнему миру, но и собственную открытость индивида по отношению к другим людям.

Приобщение учащихся к ценностям требует. Чтобы учитель был способен к рефлексивному целеполаганию и к рефлексивному ценностному целеполаганию.

Рефлексивное целеполагание — это мысль о мысли, посредством которой учитель оценивает последствия самой мысли о результатах педагогических действий. Рефлексивное ценностное целеполагание - это, с одной стороны, мысль учителя о собственной мысли, с другой - мысль о мысли учащихся, принимающих и постигающих сформированную учителем цель совместной деятельности. Системообразующим компонентом рефлексивного ценностного целеполагания учителя являются ценности, которые, будучи присвоены им, иницируют, направляют и регулируют его деятельность. Рефлексивное ценностное целеполагание, в процессе которого учитель реконструирует прообраз "идеального" педагогического результата, направляется его ценностными ориентациями, той системой ценностей, которая раскрывает содержание и направленность его деятельности, ориентированной на формирование гуманистической направленности учащегося.

Рефлексивное ценностное целеполагание выявляет, насколько научное знание адекватно поставленной цели и решаемым посредством конкретных средств задачам. В процессе такого целеполагания цель предстает уже не просто в качестве результата деятельности, а в качестве ценности этого результата. Это позволяет утверждать, что рефлексивное ценностное целеполагание является системообразующим компонентом целостной педагогической рефлексии.

Какой бы уровень рефлексии учителя ни был ведущим при осмыслении цели своей деятельности с точки зрения достижения учащимися конкретного результата, рефлексивное ценностное целеполагание всегда предстает в отношении к ученику. Так рефлексивное ценностное целеполагание принимает форму морального закона как обязующей силы, которая оказывает воздействие на педагогические действия учителя, а цели ребенка, который сам по себе есть цель, становятся (насколько это возможно) целями педагога.

Уровень общенаучной рефлексии (в контексте ценностного подхода он может быть определен как философско-этический) раскрывает ценностное рефлексивное

целеполагание в аспекте осмысливающего отношения к ценности ребенка. Это и есть мировоззренчески-смысловой уровень ценностного отношения, позволяющий учителю выходить за рамки конкретной социальной или педагогической ситуации, которая включает в себе возможность выбора среди ценностно неоднородных альтернатив одной из оптимальных, обретающей смысл лишь в постижении учителем ценности ребенка, ценности его жизненной философии.

В контексте теоретической педагогической рефлексии рефлексивное ценностное целеполагание предстает как мысль о мысли детей о принимаемых ими аксиологических ориентирах (ценностях), позволяющих педагогу соотносить их (ориентиры) с нравственным развитием учащихся, выявлять, по каким критериям школьники начинают оценивать результаты своей деятельности и характер взаимодействия.

В контексте практической педагогической рефлексии рефлексивное ценностное целеполагание предстает как мысль о мысли детей о значении для них конкретных действий при достижении ими цели деятельности.

Будь то абстрагирование, будь то конкретизация в процессе движения различного типа научного знания, рефлексивное ценностное целеполагание выполняет ценностно-ориентационную функцию в педагогической деятельности.

Эту же функцию рефлексивное ценностное целеполагание выполняет в процессе движения этического и морального знания, которое становится критериальным для конкретного уровня целостной моральной рефлексии учителя: 1) осмысления «Я» среди своих намерений, желаний, целей, установок и т.д.; 2) осмысление «Я» среди людей; 3) осмысление «Я» среди ценностей и норм морали и культуры.

Внутренняя связь между этими уровнями рефлексии проявляется в том, что движение мысли о мысли осуществляется или посредством абстрагирования, или посредством конкретизации.

Приобщение учащихся к ценностям, создание педагогических условий, обеспечивающих их присвоение в деятельности предопределяет содержательные и процессуальные педагогической деятельности, ориентированной на воспитание человеческого в ребенке, формирование образа жизни, достойной человека. Жизнь, достойная человека, - это реализация добра в аспекте создания условий для самореализации всех потенций, сущностных сил ребенка, для саморазвития.

ЛИТЕРАТУРА

Алексашина И.Ю. Тенденции гуманизации и гуманитаризации в научном и учебном познании в области естествознания // Гуманизация образования: Теория. Практика. СПб., 1994. С.62-68.

Алексашина И.Ю. Учитель и новые ориентиры образования. СПб., 1997.

Аллен Р. Микротренинг / Пер. с англ. Массачусетс, 1965.

Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. М., 1980.

Ангелов С. Марксистская этика как наука / Пер. с болгар. М., 1979. 264 с.

Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и общения. М., 1991.

Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М., 1988. 253с.

Апресян Р.Г. Золотое правило // Этика: старые новые проблемы. М., 1999. С. 9-29.

Архангельский Д.М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. Москва-София, 1973. С. 152-178.

Архангельский Л.М. Социально-этические проблемы теории личности. М., 1974. 221с.

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров.

Москва-Воронеж, 1996. 768с.

Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990. 367с.

Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А., Субботский Е.В., Хараш А.У., Цветкова Л.С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии, 1979. №4. С.35-45.

Бакурадзе О.М. Природа морального суждения. Тбилиси, 1982. 84 с.

Баранов С.П. Развитие, воспитание и формирование личности // Педагогика. М., 1987. С.13-22.

Батищев Г.С. Категория противоречия и ее мировоззренческая функция // Диалектическое противоречие. М., 1979. С. 39-58.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

Бездухов В.П. Гуманистическая направленность учителя. Самара-СПб., 1997. 172 с.

Бездухов В.П. Система подготовки студентов к нравственному воспитанию школьников. Самара, 1990. 84 с.

Бездухов В.П., Бездухов А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя. Самара, 2000. 185 с.

Бездухов В.П., Гусаров В.И. Формирование гуманистических взглядов учащихся в деятельности классного руководителя. Самара, 2000. 163 с.

Бердяев Н.А. О назначении человека. М., 1993. 384с.

Бердяев Н.А. Смысл истории. М., 1990. 176 с.

Бердяев Н.А. Философия неравенства. М., 1990.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М., 1988.

Берулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования // Педагогика. 1991. №1. С. 9-11.

Берулава М.Н. Теория и практика гуманизации образования. М., 2000. 340 с.

Библер В.С. От научения к логике культуры. Два философских введения и XXI век. М., 1990.

Библер В.С. Школа диалога культур: введение в программу // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. М., 1994. С.239-252.

Бим-Бад Б.Д. Антропологическое обоснование теории и практики современного образования. М., 1994. 36 с.

Бим-Бад Б.М. Путь к спасению: педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня. М.: РОУ, 1994. 48 с.

Блюмкин В.А. Мир моральных ценностей. М.: Знание, 1981. 64с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Этика". №8).

Бонь Э. Латеральное мышление. СПб., 1997.

Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М., 1985. 64с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Этика". №3).

Брожик В. Марксистская теория оценки / Пер. со словац. М., 1982. 264с.

Бубер М. Я и Ты. М., 1993.

Бэкон Ф. О достоинстве и приумножении наук // Бэкон Ф. Соч. В 2 т. М., 1977. Т. I. С.81-522.

Бэнкс Д. Мультикультурное образование: цели и измерения // Новые ценности образования. Вып. 4. М., 1996. С. 15-19.

Вершловский С.Г. Проблемы гуманизации школьного образования // Гуманизация образования: Теория. Практика. СПб., 1994. С.5-14.

Вершловский С.Г. Социально-педагогические проблемы непрерывного образования учителей // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: Сб. науч. трудов. Самара. 1993. С.3-10.

- Вичев В. Мораль и социальная психика / Пер. с болгарского. М., 1978. 360 с.
- Воронцова В.Г. Аксиологические аспекты готовности учителя к решению проблем гуманизации образования // Гуманизация образования: Теория. Практика. Санкт-Петербург. 1994. С.15-36.
- Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Сочинения в 6 т. М., 1983.
- Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
- Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. Спб., 1996. 152 с.
- Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып 2. М., 1995. С. 16-45.
- Ганжин В.Т. Моральная рефлексия и выбор // Моральный выбор. М., 1980. С.172-194.
- Ганжин В.Т. Нравственная жизнь: Проблемы научного исследования // Нравственная жизнь человека: искания, позиция, поступки / Редколл.: А.И.Титаренко (отв. ред.) и др. М.-Самара 178-224.
- Ганжин В.Т. Социалистическая нравственность как система: Проблемы, процессы, отношения. М., 1987. 168с.
- Гегель. Эстетика: В 4-х т. Т.4. М., 1973. 676с.
- Гегель. Энциклопедия философских наук. Т.1. М., 1975. 452с.
- Гегель. Энциклопедия философских наук. Т.3. М., 1977. 471с.
- Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1998. 608 с.
- Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. 447 с.
- Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. М., 1965.
- Глухов А.А. Прийти в сознание // Что значит знать? Сб. науч. Статей. М., 1999. С. 38-45.
- Гумницкий Г.Н. Нравственный поступок и его оценка. М., 1978. 64с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Этика". №10).
- Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. М., 1998. 472 с.
- Гутнер Г.Б. Знание как событие и процесс // Что значит знать? Сб. науч. Статей. М., 1999. С. 46-59.
- Давыдов В.В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии // Деятельность: Теории, методология, проблемы. М., 1990. С.143-156.
- Декарт Р. Сочинения: В 2-х т. М., 1994. Т. 1. 640с.
- Деловое общение в обучающем диалоге / Составитель Т.Б.Казачкова. СПб., 1998.
- Джемс У. Психология. М., 1991.
- Доценко Е.Л. Психология манипуляции. М., 1996.
- Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. М.: Политиздат, 1967. 351с. (Над чем работают, о чем думают философы).
- Дробницкий О.Г. Понятие морали. М., 1974. 388с.
- Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994. 144 с.
- Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. №2. С. 15-36.
- Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое знание. Самара, 1998. 216 с.
- Зотов Н.Д. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. Томск, 1984. 248с.
- Иванова С.И. Современное образование и психологическая культура педагога. Псков, 1999.
- Из научного наследия С.Л.Рубинштейна // Вопросы психологии. 1975. №5. С.140-150 (Сост. К.А.Абульханова-Славская).

- Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М., 1988. 319 с. (Над чем работают, о чем спорят философы).
- Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996. 416с.
- Каган М.С. Философская теория ценности. СПб., 1997. 205 с.
- Кант И. Критика практического разума // Кант Э. Соч. В 6т. М., 1965. Т.4 (1). С.311-504.
- Кант И. Основы метафизики нравственности // Кант И. В 6 т. М., 1965. Т.4 (1). С.219-310.
- Кант И. Метафизика нравов // Кант Э. Соч. В 6 т. М., 1965. Т.4 (2). С.107-304.
- Кант И. Критика практического разума. СПб., 1995. 528 с.
- Катречко С.Л. Знание как сознательный феномен // Что значит знать? Сб. науч. статей. М., 1999. С. 60-99.
- Кирьязева М.А. Нравственная норма – гуманизм. М., 1989. 64с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Этика". №11).
- Кобляков В.П. Этическое сознание. Историко-теоретический очерк взаимодействия морального сознания и этических воззрений. Л., 1979. 222с.
- Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику: Уч. пос. для студентов пед. ин-тов. М., 1975. 176с.
- Колесникова И.А. О критериях гуманизации образования // Гуманизация образования: Теория. Практика. СПб., 1994. С.37-45.
- Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.
- Конев В.А. Курс "Философия образования" (культуроантропологический аспект)". Вып. 6. Самара, 1996. 92 с.
- Коршунов А.М., Мантатов В.В. Диалектика социального познания. М., 1988. 383с. – (Над чем работают, о чем думают философы).
- Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособ. для педагога-исследователя. Самара, 1994. 165с.
- Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? – Волгоград, 1996. 85 с.
- Крылова Н.Б. Введение в круг культурологических проблем образования // Новые ценности образования. Вып. 4. М., 1996. С. 132-152.
- Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования. Вып. 2. М., 1995. С. 67-103.
- Кулюткин Ю.Н. Интеграция знаний учителя как психологическая проблема // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Самара, 1993. С.10-17.
- Кулюткин Ю.Н. Культура групповых дискуссий. СПб., 1997.
- Кулюткин Ю.Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. Информ. бюл-нь, №9. СПб. – Новгород – Псков, 1997.С. 3-7.
- Кулюткин Ю.Н. От идеи к решению // Мышление учителя. М., 1990. С.40-54.
- Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя // Мышление учителя. М., 1990. С.7-26.
- Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. М., 1977. 152с.
- Курган Г.И. Процесс усвоения нравственных принципов и обеспечение моральности поведения // Моральный выбор. М., 1980. С. 155-171.
- Лапина Т.С. Проблемы индивидуальной нравственности // Мораль и этическая теория. М., 1974. С. 106-143.

- Лапина Т.С. Социальные функции морали // Мораль и этическая теория. М., 1974. С. 50-106.
- Лачинс. Практикум по психологии. М., 1972.
- Лекторский В.А. Диалектика субъекта и объекта в деятельности и познании // Теория познания. В 4-х т. Т.2. Социально-культурная природа познания. М., 1991. С.89-118.
- Лекторский В.А. Идеалы и реальность гуманизма // Вопросы философии. 1994. №6. С. 22-28.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психол. произв. В 2 т. Т.2. М., 1983. С. 94-231.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981. 584 с.
- Лесохина Л.Н. Образование взрослых в общецивилизационном контексте // Образование взрослых: теория и практика. Вып. 1. Регион. Образование. Занятость. Спб., 1995. С. 14-21.
- Лефевр В.А. От психофизики к моделированию души // Вопросы философии, №7, 1990. С. 25-31.
- Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. / Сост.: Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская. СПб., 1996. 175 с.
- Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. / Сост.: Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская. СПб., 1996. 175 с.
- Лобанова Н.Н., Косарев В.В., Крючатов А.П. Профессиональная компетентность педагога. Самара – СПб. 1997. 106 с.
- Локк Д. Опыт о человеческом разумении // Соч. В 3-х т. Т.1. М., 1985. 621с.
- Локк Д. Сочинения в 3-х т.: Т.1. М., 1985. 621 с.
- Максимов Л.В. Этические парадоксы // Этика: старые новые проблемы. М., 1999. С. 73-90.
- Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М., 1992. 416с.
- Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1955. 738 с.
- Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. Пер. с англ. Спб., 1997. 430 с.
- Мелик-Пашаев А.А. Гуманизация образования: проблемы и возможности // Вопросы психологии. 1989. №5. С.11-18.
- Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. Москва-Воронеж, 1998. 448 с.
- Методология педагогики. Сб. статей. / Ред.-сост. В.В.Краевский. М., 1997. 104 с.
- Михалик М. Диалектика развития социалистической морали. Пер. с польского. М., 1978.
- Моль А. Социодинамика культуры. М., 1973.
- Момов В. Человек, мораль, воспитание / Пер. с бол. М., 1975. 168с.
- Монсозон Э.И. Проблемы теории и методики воспитания школьников. М., 1978. 200 с.
- Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. М., 1990. 104с.
- Мясищев В.Н. Психология отношений. Москва–Воронеж, 1995. 356 с.
- Наумчик В.Н., Савченко Е.А. Этика педагога. Минск, 1999. 216 с.
- Никишина И.В. Подготовка учителей к реализации гуманистической направленности обучения средствами методической работы / Автореф. диссерт. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. Волгоград, 1992. 20с.
- Овчинников В.С. Мировоззрение как явление духовной жизни общества. Л., 1978. 100 с.
- Олпорт Г.В. Личность в психологии. СПб., 1998. 345 с.
- Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в.–

первая половина XIX в. М., 1973.

608 с.

Пезешкян Н. Торговец и попугай. Восточные истории и притчи. М., 1992.

Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982.

Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избр. труды. М., 1984. 272с.

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. 255с. (Над чем работают, о чем думают философы).

Пиаже Ж. Избранные психологические произведения. М., 1969.

Пигичка Ю.Л. Компьютерные технологии в учебной деятельности учащихся. СПб., 1990.

Поворнин С. Спор. Минск, 1992.

Попов Е.Б. Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования / Автореф. на соиск. уч. ст. к.п.н. СПб., 1994. 18с.

Порус В.Н. Наука как культура и как цивилизация // Наука в культуре. М., 1998. С. 5-33.

Постижение культуры. Ежегодник. Вып. 7. М., 1997. 368 с.

Правдина О.В. Ориентация учащихся на ценность образования: Теория и практика. Самара, 2001. 166 с.

Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб., 1995. 260 с.

Проблемы гуманизации образования. Новое осмысление старых проблем. Тезаурус. / Под ред. Ю.Н.Кулюткина. СПб., 1997. 50 с.

Реале Д., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. Т. 2. Средневековье. М., 1995. 368 с.

Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. Пер. с нем. М., 1998. 413 с. (Мыслители XX века).

Рогалева Г. Социальная и культурная среда школ в мультикультурном регионе // Новые ценности образования. Вып. 4. М., 1996. С. 65-67.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

Розин В.М. Предмет и статус философии образования // Философия образования. М., 1986. С.3-21.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. В 2-х т. М., 1989. Т.1. 485с. Т.2. 328с.

Сагатовский В.Н. Деятельность: монизм любой ценой или полифония? // Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990. С. 195-205.

Сагатовский В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность: Теории, методология, проблемы. М., 1990. С.70-82.

Сагатовский В.Н. Образ жизни и активная жизненная позиция личности // Нравственная жизнь человека: искания, позиции, поступки. М., 1982. С. 12-33.

Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения. В 3 ч. Ч.1: Введение: философия и жизнь. СПб., 1997. 224 с.

Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. Л, 1979. 264с.

Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М., 1990. С.319-344.

Семенов И.Н. Развитие теоретико-экспериментальных исследований рефлексивной организации мышления // Рефлексия в науке и в образовании. Новосибирск, 1989.

С. 64-78.

Семенов И.Н. Рефлексия и организация творческого мышления и саморазвития

- личности // Вопросы психологии, 1983, №2. С. 102-107.
- Сильвестров В.В. Культура. Деятельность. Общение. М., 1998. 478 с.
- Скотт Д.Ч. Конфликты, пути их преодоления. Киев, 1991.
- Смоленцев Ю.М. Мораль и нравы: Диалектика взаимодействия. М., 1989. 200с.
- Соколов В.М. Социология нравственного развития личности. М., 1986. 240с.
- Соколова Н.Д. Гуманистические идеи в педагогических теориях, системах и технологиях. Шадринск, 1999. 94 с.
- Степин В.С. Теоретическое знание. М., 2000. 744 с.
- Судаков А.К. Абсолютная нравственность: этика автономии и безусловный закон. М., 1988. 240 с.
- Титаренко А.И. Специфика и структура морали // Мораль и этическая теория. М., 1980. С. 96-133.
- Титаренко А.И. Сущность, структура и функции морали // Марксистская этика. М., 1980. С. 96-133.
- Титов В.А. Мораль познающая. М., 1988. 64с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Этика"; №6).
- Туровский М.Б. Философские основания культурологии. М., 1997. 440 с.
- Урбанаева И.С. Основания этического знания и единая наука / Отв. ред. д.ф.н. В.М.Межуев. Новосибирск, 1988. 200с.
- Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Педагогические сочинения. В 6-ти т. Т. 1. С. 160-176.
- Ушинский К.Д. Три элемента школы // Педагогические сочинения. В 6-тит. Т.1. М., 1988. С. 177-193.
- Фаркаш Э. Мораль: Индивидуальное и общественное // Нравственные проблемы развития личности / Под ред. А.И.Титаренко. М., 1982. С.9-21.
- Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Пенов. М., 1983. 840с.
- Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1995. 256 с.
- Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993. 416с.
- Харчев А.Г. Этика и мораль // Предмет и система этики. Москва-София, 1973. С.69-91; 92-131.
- Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997.
- Целикова О.П. Нравственная целостность личности. М., 1983. 158с.
- Чайклин С. Значение культурной идентичности в обучении учащихся, принадлежащих к культурному меньшинству // Новые ценности образования. Вып. 4. М., 1996. С. 20-24.
- Черменина А.П. Сущность и структура морали // Исследование и формирование коммунистической морали. Л., 1975. С.51-62.
- Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань, 2001. 180 с.
- Швырев В.С. Научное познание как деятельность. М., 1984. 232 с.
- Шеллинг Ф. Философское исследование о сущности человеческой свободы и связанных с нею предметах // Шеллинг Ф. Соч. В 2-хт. М., 1989. Т.2. С.86-158.
- Шишкин А.Ф., Шварцман К.А. О некоторых философских проблемах этики // Предмет и система этики. Москва-София, 1973. С. 92-131.
- Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования / Автореф. диссерт. на соиск. уч. ст. док. пед. наук. М., 1991. 33с.
- Шрейдер Ю.А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания // Вопросы философии. №7. 1990. С. 32-41.
- Шрейдер Ю.А. Этика. М., 1998. 271 с.
- Щербак Ф.Н. Мораль как духовно-практическое отношение: Методологический

аспект. Л., 1986. 176с.

Щербак Ф.Н. Профессионально-нравственная культура труда. М., 1985. 64с.
(Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Этика". №2).

Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М., 1988. 78 с.

Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. Казань, 1991.

Якубинский Л.П. О диалогической речи. Избранные работы. М., 1986.

=====