



**Развитие
субъекта
образования:
проблемы,
подходы,
методы
исследования**

Под редакцией
Е.Д. Божович

Коллектив авторов

**Развитие субъекта образования.
Проблемы, подходы,
методы исследования**

«Когито-Центр»

2005

УДК 159.9
ББК 88

Коллектив авторов

Развитие субъекта образования. Проблемы, подходы, методы исследования / Коллектив авторов — «Когито-Центр», 2005

В книге изложены результаты теоретических и эмпирических исследований развития позиции субъекта образования у школьников-подростков, старшеклассников, студентов-первокурсников. Проанализированы соотношения когнитивного, регуляторного и личностно-смыслового компонентов этой позиции. Описаны способы решения школьниками нестандартных задач, характеризующиеся неоднозначными связями рационально-логических и интуитивных аспектов мышления, актуализацией строго знания и внеучебного личного опыта. Обозначены дискуссионные вопросы ценностной ориентации на образование и готовности к его продолжению.

УДК 159.9

ББК 88

© Коллектив авторов, 2005
© Когито-Центр, 2005

Содержание

Предисловие	6
Часть I	9
Глава 1	9
1.1. Феноменология ценностной ориентации на образование	9
1.2. К определению понятия ценностной ориентации в психологии	14
1.3. Ценностная ориентация на образование как субъективный идеал образованности	20
Глава 2	23
2.1. Зарубежные исследования психологической готовности как социальной установки	23
Конец ознакомительного фрагмента.	26

Е.Д. Божович
Развитие субъекта образования.
Проблемы, подходы, методы исследования

© Е.Д. Божович, редактирование, 2005

© Коллектив авторов, 2005

© ООО «ПЕР СЭ», оригиналмакет, оформление, 2005

Предисловие

К настоящему времени проблематика развития человека как субъекта жизнедеятельности и отдельных видов деятельности стала одновременно и очень модной, и действительно актуальной. С одной стороны, это иногда накладывает на ее исследования печать некоторой торопливости, поверхностности, ведет к «жонглированию» понятиями. С другой – ведет к переходу исследовательских задач из общего, философско-психологического, плана в научно-практический, в частности, психолого-педагогический, поскольку степень личной ответственности человека за свои достижения и неудачи резко возросла в новых социально-экономических условиях. Отсюда необходимость понимания его поведения как поведения субъекта.

Исходные позиции, принятые авторским коллективом при разработке проблемы развития школьника как субъекта учения представлены в предшествующих публикациях (см.: Психолого-педагогические проблемы..., 2000). Здесь лишь напомним, что субъектом учения мы называем школьника, который не только активно усваивает (или даже «присваивает») новые знания и умения, но и соотносит их с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике; сам регулирует (контролирует и корректирует) результаты и процесс своей познавательной деятельности на основе рефлексии причин собственных успехов, ошибок, сомнений; при этом регуляция и рефлексия направлены и на рационально-логические операциональные, и на личностно-смысловые аспекты этой деятельности. Отсюда в позиции субъекта учения мы выделяем три основных составляющих: когнитивную, регуляторную и личностно-смысловую. Развитие позиции в целом определяется, с одной стороны, прогрессивными/регрессивными изменениями каждой из них, с другой и (прежде всего) характером связей между ними, возрастной динамикой этих связей, индивидуальными различиями соотношений учебного и внеучебного опыта. Поэтому в содержании понятия «субъект учения» пересекаются возрастной и индивидуальный, когнитивный и аффективный планы развития школьника. Возможно, в дальнейшем ходе исследования это позволит преодолеть тот разрыв в изучении развития личности ребенка и его познавательной деятельности, который все еще в известной мере сохраняется в педагогической психологии.

Психологическая литература и наши экспериментальные исследования дают основание полагать, что отчетливо проявляющиеся и устойчивые связи составляющих позиции субъекта учения складываются в подростковом возрасте (среднее звено школы). Правда, в некоторых психодидактических системах, по мнению их авторов, эта позиция может формироваться уже в начальной школе; основными факторами её формирования становится овладение детьми учением как особой жестко управляемой деятельностью (Давыдов, Репкин, 1997) и её коллективно-распределенными формами (Цукерман, 1983, 1993). Однако как позиция – образование, отличное от самой деятельности, – она еще не описана этими авторами, хотя, в специально организованном учебном процессе, могут создаваться психологические условия её возникновения: воспитание у ребенка произвольности и рефлексии, способности сотрудничать, передавать свои знания другим.

В традиционном обучении эта позиция складывается в основном стихийно, не у всех детей и у разных детей в разной степени. Каковы возрастные тенденции и индивидуальные вариации позиции субъекта учения – это вопрос, который требует ответа, прежде всего потому, что он связан с проблемой взаимодействия (связей и противоречий) результатов школьного обучения и спонтанно накапливаемого ребенком опыта. Развитие любого психического образования и личности познающего субъекта в целом всегда обусловлено не только тем, чему и как учили ребенка специально, но и тем, чему и как он научился в своей жизненной практике.

Именно поэтому прямое и жесткое управление психическим развитием в принципе едва ли возможно.

Вместе с тем само традиционное обучение есть развивающаяся дидактическая система, и во многом его развитие обусловлено психолого-педагогическими исследованиями и разработками. Так, формируемые у детей приемы запоминания материала вошли в педагогическую практику под влиянием трудов А.А.Смирнова (1966); приемы умственной деятельности – под влиянием исследований Д.Н.Богоявленского, Н.А.Менчинской (1959) и др.; масса коррекционных методов обучения – в результате специальных исследований З.И.Калмыковой (см.: Проблемы диагностики..., 1975). В настоящее время групповые и диалогические формы обучения вводятся по технологиям, созданным психологами (Рубцов, 1996; Библер, 1992). Иначе говоря, традиционное обучение адаптирует и использует элементы психодидактических систем, пусть не в полном объеме и без строгого соблюдения технологии, предложенной авторами этих систем. А это означает, что условия развития ребенка как субъекта учения могут создаваться и в рамках традиционного обучения без кардинального преобразования его. Кроме того, огромную совокупность внутренних, психологических, условий развития субъектной позиции в обучении несет в себе сам ребенок с его когнитивным, эмоциональным, поведенческим опытом.

В самом общем виде возрастная динамика позиции субъекта учения представляется так. В начальной школе возникают скорее предпосылки этой позиции, нежели она сама. Основными из этих предпосылок являются те, которые характеризуют отношение ребенка к себе. К ним относятся: чувство компетентности у младшего школьника (Э.Эриксон, 1992, 1996), внутренняя позиция школьника (Л.И.Божович, 1968), первые, ещё очень зависимые от взрослых, формы самооценки (А.И.Липкина, Л.А.Рыбак, 1968 и др.) и первые, ещё очень несовершенные, формы рефлексии на себя как ученика, связанные с самооцениванием. Все они отражают совокупность определенных переживаний ребенка, и эмоциональный аспект в них преобладает над интеллектуальным (рассудочным). Это позволяет думать, что личностно-смысловой компонент позиции субъекта учения опережает в своем возникновении и развитии когнитивный и регуляторный компоненты. Более того, на первых этапах он скорее всего оторван от этих двух компонентов, поскольку предметная компетенция ребенка ещё очень ограничена, а самоорганизация и регуляция своей деятельности предполагает сложившиеся хотя бы на элементарном уровне формы произвольности и рефлексии, соответствующие новым (учебным) условиям. Однако вопрос о том, изменятся ли соотношения основных компонентов позиции субъекта учения, если произвольность и рефлексии формировать целенаправленно с самого начала обучения, остается пока открытым.

В среднем звене школы, как показывают исследования лаборатории психологии учения ПИРАО, достаточно отчетливо проявляют себя связи между когнитивным и регуляторным компонентами субъектной позиции ребенка в обучении; в частности, между компетенцией в предмете и сменой фаз поиска решения задачи-проблемы, т. е. оценкой предпринятых проб и регуляцией (а также планированием) последующих действий (Вайзер, 2000); между рефлексивным анализом ребенком своих ошибок и личностно-смысловой значимостью самого этого анализа как способа преодоления ошибок в дальнейшем (Юдина, 2000). Обнаружены также сложные, противоречивые связи внутри когнитивного аспекта позиции субъекта учения, в частности, между научным и житейским знанием (Пускаева, 1994), между знанием о языке и речевым опытом (Е.Д.Божович, 2002); связи когнитивного и личностно-смыслового компонентов, проявляющиеся в суждениях детей об изучаемом историческом факте (Гольшева, 1995, 1999); связи разных аспектов личностно-смыслового компонента, в частности, ценностного отношения к образованию и предпочтений разных форм обучения (Раевская, 2000).

До сих пор наши исследования позиции субъекта учения носили по большей части «срезовый» характер и проводились на тех или иных годах обучения. В ходе этих исследований накопился материал, позволяющий показать не только качественные особенности её, но и

динамические характеристики развития; некоторые исследования являются в полной мере лонгитюдными. Наметился выход исследования за пределы изучения субъектной позиции в рамках школьного обучения – начато рассмотрение ее на этапе перехода из средней школы в высшую (О.Д.Черкасова – см. главу 2 настоящей книги).

Наиболее общие вопросы, на которые мы пытаемся дать в этой книге хотя бы предварительные ответы, могут быть сформулированы так:

- какие изменения происходят в когнитивном компоненте позиции субъекта учения под влиянием личностно-смысловой значимости нового знания от года к году обучения?
- как изменяются с возрастом связи между строгим научным знанием и спонтанно накопленным ребенком опытом в разных предметных областях?
- как изменяются в процессе учения связи между различными механизмами учения (рассуждением и интуицией), с одной стороны, и регуляцией ребенком собственного поиска решения нестандартной задачи, с другой?
- каковы содержательные психологические различия между процессами понимания и интерпретации знания и каковы их функции в формировании миропонимания и мировоззрения?
- как меняются с возрастом соотношения между личностно-смысловой оценкой изучаемого факта и объективной оценкой его значения, заданной в процессе обучения?
- каковы генезис (происхождение) и структура ценностного отношения школьника к образованию как одного из содержательных аспектов личностно-смыслового компонента позиции субъекта учения?
- как может быть психологически раскрыто понятие готовности к обучению в высшей школе?

Первая часть книги содержит результаты теоретического анализа двух проблем: личностно-смысловых аспектов ценностной ориентации школьников на образование и психологической готовности к обучению в высшей школе. В русле анализа этих проблем приводятся и некоторые эмпирические данные.

Во второй и третьей частях книги излагаются экспериментальные исследования, направленные на выявление возрастных и индивидуальных особенностей позиции субъекта учения у школьников. Основным инструментом исследования являются нестандартные задачи-проблемы, решение которых с неизбежностью предполагает опору ребенка как на учебный, так и внеучебный опыт.

Авторы:

Е.Д.Божович (Предисловие, Заключение), Т.Г.Раевская (гл.1), О.Д.Черкасова (гл.2), М.Г.Ковтунович (гл.3), Т.Д.Пускаева (гл.4), Г.А.Вайзер (гл.5,6), Ж.В.Гогота (гл.7), З.В.Голышева (гл.8), О.Н.Юдина (гл.9), М.Е.Питанова (гл.10, 11).

Часть I

Социально-психологические аспекты проблемы развития субъекта образования

Глава 1

Ценностная ориентация на образование: феномен и понятие

Позиция субъекта учения как теоретический конструкт опирается на специфический круг феноменов. Их выделение и анализ, в свою очередь, служит основой отбора и последующей проработки критериев и показателей данной позиции как предмета научно-психологического исследования и «ядра» психолого-педагогической диагностики развития ребенка в учебном процессе.

Одна из областей проявления этих феноменов лежит в личностно-смысловой сфере ученика, где субъектность представлена, в частности, ценностной ориентацией на образование. Ее анализ не является самоцелью, он призван помочь в решении конкретных исследовательских задач. В то же время сам характер проблемы возникновения и развития этой ориентации предполагает достаточно широкий план ее освещения, выходящий за рамки собственно психологии учения. Это определяет ход дальнейшего изложения настоящей работы. Сначала мы остановимся на том, какие подходы существуют к пониманию ценностной ориентации на образование в ряде наук (философии, социологии, педагогике и психологии), затем – на определении понятия «ценностная ориентация» и, наконец, попытаемся выделить тот психологический феномен, который подлежит изучению в контексте исследований позиции субъекта у школьников.

Итак, какой феномен (или феномены) описываются с помощью понятия «ценностная ориентация на образование»? Какова их психологическая природа и содержание? В чем специфика и отличие от других личностно-смысловых компонентов учения? Цель статьи состоит в том, чтобы дать гипотетические, предварительные, ответы на эти вопросы.

1.1. Феноменология ценностной ориентации на образование

В философии ценностная ориентация на образование – это объект исследования соотношений сущего и должного, сущности и существования человека, а также условий возможности самого образования. Философское осмысление этой проблематики имеет древнюю историю и обширную библиографию. Начиная с ранних философских текстов и до работ наших дней подчеркивается значение образования как важнейшей ценности для человека. Так, уже в древней Индии было сформулировано отношение к ученичеству как значительному этапу жизни человека, оно понималось как второе рождение – «упанаяма». Обоснование ценности образования можно найти в трудах древневосточных (Конфуций, Лао-Цзы) и древнегреческих философов (Сократ, Платон, Аристотель). Античный идеал образования – «пайдейя» – до сих пор остается ориентиром для решения многих проблем образовательной практики.

Следует отметить, что в проблематике ценности образования вычленение ее субъективного аспекта произошло далеко не сразу. В дошедших до нас высказываниях древнегреческих мыслителей речь идет о том, каким должно быть отношение ученика к образованию и учению, как следует к нему относиться вообще. Реальное отношение при этом не отделяется от оценки

с позиции некоторого «как должно быть». В работах философов последующих эпох нерасчлененность сущего и должного отношения к образованию преодолевается путем постановки проблемы «разрыва» между сущностью человека, понимаемой исходя из того или иного идеала образования, и его эмпирическим существованием, «искажающим» эту сущность. В ситуации разрыва образование «чтимо и искомо», но на самом деле «мало найдено и слабо понимаемо... – того именно и нет в людях, для возжжения чего, однако, так много, так трудно учащихся», – писал В.В.Розанов (Розанов, 1990. С.10–11). В зависимости от того, как тот или иной философ понимает смысл и предназначение образования, из какого образа человека исходит, его взгляд «выхватывает» из эмпирической действительности определенные противоречащие им явления. Например, философы, опирающиеся в своих исходных посылах на идеал самостоятельно мыслящего, духовно образованного человека, в своих работах выражают обеспокоенность по поводу утраты самоценностного отношения к образованию; они размышляют над причинами воспроизводства в массовом сознании утилитарно-прагматических установок по отношению к образованию, сводящих его ценность к пользе, выгоде, профессиональной подготовке (В.В.Розанов, М. Шелер, М. Хайдеггер). В то же время принятие в качестве отправной посылки утилитаризма и прагматизма как определенной философско-аксиологической позиции заставляет задумываться над другими вопросами: почему образование не является социально-эффективным? Почему человек, получивший образование, оказывается плохо приспособленным к жизни, не справляется с решением практических и профессиональных задач? (Дьюи, 2000).

Для современных авторов, пишущих на темы философии образования, внимание к его субъективным аспектам особенно характерно. В этих работах оно выступает как система, частью которой является сам человек с присущим ему ценностно-мировоззренческим «образом образования», зафиксированным в индивидуальной культуре. Индивидуальная идея образования и сопряженные с ней представления об образованности рассматриваются как принципиальное условие возможности самой образовательной деятельности. «Акт образования станет возможным, если я сам являюсь носителем некоей идеи образованности. Тогда для меня выявляется сущность образования. Благодаря моей идее обретает смысл реальность, называемая образованием» (Долженко, 1995. С. 59). Как можно видеть, само содержание этой идеи в философии осмысливается по-разному, причем познание осуществляется исключительно в теоретическом дискурсе – с помощью обобщенных, абстрактных категорий.

Средства и методы другой науки – социологии – открывают возможности исследования ценностной ориентации на образование на эмпирически-конкретном уровне. Научно-исследовательский анализ предметной области социологии образования, предпринятый В.С.Собкиным и Г.А.Емельяновым (Собкин, Емельянов, 1993), показал, что в ней проблематика ценностных ориентаций на образование разворачивается в двух плоскостях: во-первых, в рамках изучения так называемых «жизненных ориентаций» и «жизненных планов»; во-вторых, в контексте проработки таких понятий, как «образовательные ориентации» и «отношение к образованию». Материалы исследований в первой из обозначенных плоскостей дают возможность получить срез общественного сознания в данный момент времени у данных общественных слоев, социальных и возрастных групп. Исследования во второй плоскости направлены на раскрытие ключевых понятий. Они раскрываются, в частности, через выделение и различение мотивов, побуждающих людей к получению определенного уровня образования, представлений о целях школы и т. д.; осуществлялся их частотный анализ. По данным В.С.Собкина, мотивами получения более высокого уровня образования для старшеклассников являются такие, как успешность карьеры, профессиональной деятельности, возможность пользоваться передовыми технологиями, достижение самореализации в жизни, общественного признания и материального благополучия (Собкин, 1990. С.87–88). В другом исследовании того же автора обнаружено, что школьников, их родителей и учителей объединяют представления о том, что школа должна

готовить, в первую очередь, «культурных, образованных людей». По другим же целям представления различаются: учителя выделяют такие цели, как подготовка «критически мыслящего человека» и «человека, берущего на себя ответственность», а ученики – подготовку «людей, реалистически смотрящих на вещи» и «людей, способных обеспечить свое благосостояние» (Собкин, 1990. С.107–109).

При исследовании ценностных систем в социологии принято строить модели общественного сознания, основанные на типологизации ценностей. Один из таких подходов, реализованных при анализе феномена образования, связан с выделением «типов образованности личности», проявляющихся как общественный идеал и реально складывающиеся на его основе качества образованного человека. Согласно анализу, проведенному Н.А.Люрья (Люрья, 1992), в истории человеческих сообществ и института образования наблюдается последовательная смена трех типов образованности личности: *традиционного*, *профессионального* и *креативного*. Традиционный тип образованности исторически наиболее ранний. Он был призван сохранить данное общество, способствовал воспроизведению новыми поколениями накопленного опыта культуры. На смену ему пришел профессиональный тип образованности, в рамках которого «получить образование» означало не только приобщение к достижениям культуры, но и приобретение профессии, полезной обществу, обучение какому-нибудь полезному предмету. Креативный тип образованности, по мнению автора исследования, раскрывает культурный смысл современной образовательной парадигмы. Она нацеливает на выявление в процессе образования творческого потенциала человека и акцентирует внимание на творчестве как основе разрешения проблемных ситуаций.

Рассмотренные исследования, разумеется, не исчерпывают всего многообразия социологической проблематики ценностных ориентаций на образование. Вместе с тем они иллюстрируют основные типы исследований в данной области научного знания.

С точки зрения используемых методов, изучение ценностных ориентаций на образование может носить как эмпирический, так и теоретический характер, однако оно всегда направлено на реально существующие (или существовавшие в прошлом) социальные группы. Можно сказать, что это варианты социально-психологического и социально-философского подходов к исследованию ориентаций на образование.

В фокус внимания педагогики эти ориентации попадают в связи с задачей воспитания у школьников ценностного отношения к образованию. При этом ценностная ориентация рассматривается как объект и цель педагогических воздействий, направленных на ее формирование и изменение, а ее развитие в целом выступает как управляемый процесс. Установка на проектирование развития ценностных ориентаций личности вообще характерна для современных педагогических подходов, в которых ценности рассматриваются как обобщенные цели воспитания. Однако эта установка реализуется лишь в условиях педагогического эксперимента. Так, по материалам А.Н.Сазоновой, изучавшей школьную документацию, во всем множестве указанных учителями профессиональных целей и задач отсутствуют те, которые специально предусматривали бы воспитание отношения к образованию как определенной ценности. «Если такая работа не планируется, то она не проводится и, следовательно, результаты не анализируются и не диагностируются», – делает вывод автор исследования (Сазонова, 2001. С.71). Возникает вместе с тем вопрос: каких организационных форм требует воспитание ценностного отношения к образованию? Может ли оно осуществляться как-то иначе, нежели через содержание и методы обучения, вводимые типы учебных задач, приемы учебной работы и личность самого учителя? Другими словами, может ли ценность образования быть передана в качестве какого-то особого *надпредметного содержания* или ее принятие есть сторона *процесса* обучения, на каком бы материале оно ни осуществлялось? Возможно, это – два взаимодополняющие аспекта аксиологической функции воспитания. В любом случае педагогическая рефлексия на транслируемые образовательные ценности представляется необходимой.

Еще Джон Дьюи подчеркивал, что главный вопрос образовательной теории ценностей – это единство, целостность опыта (Дьюи, 2000. С.135). Но как обеспечить сочетание ценностей развития личности и одновременно ценностей практической подготовки к жизни; ценностей достижения самореализации и ценностей социальной отдачи, ценностей интеллектуального развития и одновременно нравственных ценностей? Принципиально эти ценности не противоречат друг другу.

Необходимость объединения различных ценностных аспектов образования сегодня осознана в современной педагогике и проявляется в выделении следующих целей:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и осуществления самореализации;
- овладение средствами для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности личности и раскрытия ее духовных потенций (Сластенин, Чижакова, 2003. С.83).

Но это ценности, на которые ориентирована (пока скорее декларативно, чем реально) сама система современного образования. Могут ли они определять возникновение и развитие индивидуальной ориентации на образование – это вопрос открытый.

Однако на практическом уровне, как справедливо отмечает И.Е.Берлянд, «между крайностями – воспитанием человека мыслящего, мучительно осознающего необходимость каждого своего действия и поэтому неспособного действовать... и воспитанием человека, владеющего всеми необходимыми навыками, идеально приспособленного к жизни, но не способного задуматься над вопросами этой жизни, – лежит очень серьезная для школы проблема» (Берлянд, 1998. С.167). Даже такая, казалось бы, «чисто утилитарная» задача, как формирование навыка, например, каллиграфического письма, счета, соблюдения правил орфографии, требует на самом деле не только утилитарного типа мотивации, но и мотивации, связанной с условно-символическим, собственно ценностным значением навыка. Как показывает опыт школы Диалога культур, эта сторона навыка, равно как и его практически-полезная сторона должны быть педагогически поняты, осмыслены и стать предметом обучения.

Цели воспитания ценностного отношения к образованию не могут быть достигнуты, если не учитывается психологическая специфика такого отношения. Обратимся к тому, как ценностная ориентация на образование рассматривается в психологии.

В центре внимания психологов стоят вопросы о том, как относится к образованию конкретный ученик? Какое место оно занимает в его жизни? В чем состоит смысл этой ценности у разных учеников и как он изменяется в ходе обучения? и др. Понятия «ценность» и «смысл» здесь тесно связаны. Как писал С.Л.Рубинштейн, «говоря о смысле и значении явлений, людей, событий и т. д. в жизни человека мы и говорим о роли «ценностей» в регуляции поведения и о внутренних условиях регуляторной роли ценностей» (Рубинштейн, 1973. С.370). Место, которое образование занимает в системе ценностных ориентаций ученика, обычно рассматривается как показатель места, которое оно занимает в его жизни. Известно, что неблагоприятная ситуация в развитии мотивации к учению у школьников складывается, в частности, когда образование недостаточно значимо для них. Фактически, учение при этом не имеет и личностного смысла. В этом случае оно превращается в деятельность формальную, ученик психологически «выпадает» из учебного процесса (Возрастная и педагогическая психология, 1975). В современных социально-экономических условиях такие школьники в первую очередь оказываются среди тех, кто вообще прекращает учиться и находит себе другие более значимые занятия.

А.Н.Леонтьев в своей ранней работе, посвященной проблеме сознательности учения, констатировал, что именно личностный смысл, а не абстрактное понимание того, зачем нужно учиться, определяет «сознательность» учения, т. е. действительное отношение к нему (Леонтьев, 1977. С.299–300). В дальнейшем личностный смысл стал раскрываться им не только в системе деятельности, но и в системе индивидуального сознания. В контексте его работ – ценности – это значения, функционирующие в общественном сознании. Когда эти значения влияют в психическое отражение мира индивидуальным субъектом, то они приобретают в его сознании новые системные качества. Решающим фактором превращения значения в психологическую категорию А.Н.Леонтьев считал то обстоятельство, «что функционируя в системе индивидуального сознания значения реализуют не самих себя, а движение воплощающего в них себя личностного смысла – этого для-себя-бытия конкретного субъекта» (Леонтьев, 1977. С.153). В анализе личностно-смысловых образований сознания и деятельности А.Н.Леонтьев видел одну из главных задач психологической науки.

В дальнейшем в рамках теории деятельности понятие личностного смысла учения специально разрабатывалось А.К.Марковой. В ее работах смысл учения – это внутреннее пристрастное отношение школьника к учению, «прикладывание» им учения к себе и к своему опыту. Смысл учения, согласно А.К.Марковой, включает два момента: а) осознание ребенком объективной значимости учения; и б) понимание субъективной значимости учения для себя, которое преломляется через образования Я-концепции – уровень притязаний, самооценку актуальных и потенциальных возможностей (Маркова, 1983. С.10–11). Ценностную ориентацию на образование она специально не выделяет, но в то же время подчеркивает, что ценности, усваиваемые ребенком из социального окружения, – один из ее источников. О внутренней детерминации познавательных потребностей целостной системой ценностей личности, которые складываются в широком плане жизненных отношений, пишут и другие авторы.

В педагогической психологии ценности иногда отождествляются с различными источниками мотивации учения; при этом потребности относят к внутренним источникам, а требования, ожидания и возможности – к внешним. Тогда с внутренней стороны ценности определяются интересами, стремлениями, установками, убеждениями человека, его представлениями о себе и отношением к себе; отсюда – возникновение таких ценностей, как самосовершенствование, самоутверждение, самовыражение, жизненные идеалы и образцы (Возрастная и педагогическая психология, 1979. С.181).

В более узком значении понятие «ценность» в психологии учения употребляется в тех случаях, когда речь идет о предмете потребности или интереса школьников; слово «ценность» при этом указывает на избирательность предпочтений, на то, в чем именно заключаются те или иные потребности и интересы. Ю.Н.Кулюткин, в частности, указывает, что в процессе познавательной деятельности получение знаний выступает и как самостоятельная цель, и как средство достижения других целей, связанных с его использованием. С этой точки зрения, знания могут иметь разную ценность для личности. Познавательная мотивация в первом случае проявляется в любознательности, интересе к новым знаниям, ориентировочной активности. Во втором случае она направлена на практическую сторону знаний, и мотив учения носит «внешний» по отношению к самому учению характер. Он имеет две разновидности. Первая из них – социальная мотивация, она обусловлена стремлением личности внести свой вклад в решение задач общества; вторая носит узкоиндивидуалистический характер и проявляется в стремлении использовать знания для себя лично (Кулюткин, 1986. С.67).

Исследователи отмечают, что в подростковом возрасте расширяется содержание понятия «учение», оно начинает пониматься как образование, связывается с определенными образовательными учреждениями, поступление в которые становится объектом притязаний подростка. Оно рассматривается также и как особая часть его жизни. Ключевым этапом в развитии ориентации на ценность образования является подростковый возраст. «Личность человека, для

которой характерно стремление к самостоятельному поведению, формирование Я-концепции, индивидуального мироощущения, скрипта (сценария, программы жизненного пути), складывается, начиная с подросткового возраста. С этого периода человек уже не может воспринимать образование просто как нечто данное ему от рождения, подобно пище, воздуху или условиям жизни, он вырабатывает к образованию собственное отношение» (Розин, 1990. С.45). В подростковом возрасте ценность образования становится доступной для осознания (хотя не в полной мере и не в полном объеме даже при развитом самосознании) и может быть выражена в языковых значениях.

Наши данные показывают, что большинство подростков считают образование одной из главных целей своей жизни, хотя на разных ступенях обучения и в разной степени. Кроме того, образование они включают и в число средств, необходимых для достижения других целей; т. е. оно одновременно осознается и как терминальная, и как инструментальная ценность. Однако за дифференциацией на ценности-цели и ценности-средства просматривается и другой, собственно смысловой аспект. Он проявился в том, что школьники по-разному понимают значение понятий «образование» и «образованный человек», по-разному раскрывают роль образования в жизни человека и общества (Раевская, 1999, 2000). Дополнительные исследования показали, что для одних школьников на первый план выступает его практический, утилитарный аспект, связанный с достижением определенных результатов обучения и их последующим использованием. Другой аспект ориентации на образование можно назвать духовным, он связан со смыслом самой познавательной деятельности, осуществляемой как движение от незнания к знанию, которое в конечном итоге выступает не абсолютной истиной, а формой «ученого незнания», пользуясь выражением В.С.Библера.

Различия в смыслах образования как ценности составляют, на наш взгляд, наиболее интересный и существенный аспект феноменологии ценностных ориентаций на образование. На данный момент приходится констатировать, что обсуждаемые разными исследователями факты относятся к разным уровням анализа этой феноменологии, они недостаточно систематизированы, не вполне ясно и их собственно психологическое содержание.

Понимание образования как ценности в психологическом плане наталкивается на ряд трудностей, связанных с определением понятия «*ценностная ориентация*». Как оно раскрывается в психологии?

1.2. К определению понятия ценностной ориентации в психологии

Феноменология ценностей в психологии – одна из самых непроясненных областей. По словам А.Маслоу, понятие ценности – «это большой сундук, где хранятся разнообразные, зачастую непонятные вещи» (Маслоу, 1997. С.122). Разные авторы выделяют различные, нередко прямо противоположные признаки этого понятия. К тому же оно, кроме психологии, входит в научный аппарат и других наук, откуда привносятся свои оттенки значений. Кроме того, нет однозначного понимания того, как соотносятся ценности и ценностные ориентации, что создает дополнительные трудности для исследований в этой сфере. Вот как определяется ценностная ориентация в справочных изданиях.

«Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного. Совокупность сложившихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов» (Философский энциклопедический словарь, 1987. С.765).

«Ценностные ориентации – разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств достижения этих целей. Они образуют высший уровень иерархической предрасположенности к определенному восприятию условий жизни и деятельности и к поведению в долгосрочной перспективе» (Словарь по социологии, 1989. С.442).

«Ценностные ориентации – понятие, выражающее положительную или отрицательную значимость для индивида предметов или явлений социальной действительности. Они выражают внутреннюю основу отношений человека к различным ценностям материального, морального, политического и духовного порядка» (Психологический словарь, 1983. С.400).

Все эти определения, по сути, являются психологическими, они отражают, не столько особенности подхода той или иной науки, сколько различные аспекты ценностных явлений, их многообразие. Однако остается не вполне ясным, как эти явления связаны между собой; не хватает отчетливости в понимании специфики ценностей как психологического явления. В настоящее время появились некоторые новые подходы, проливающие дополнительный свет на эти вопросы.

Так, определение специфики ценности М.С.Каган связывает с анализом ее как особого типа связи между субъектом и объектом – ценностного отношения. Он исходит из системного подхода к строению человеческой деятельности, целостное описание которой включает рассмотрение пяти необходимых и достаточных ее форм: 1) познания; 2) преобразования; 3) художественного творчества; 4) общения; 5) ценностно-ориентационной деятельности, или ценностного отношения. Место, занимаемое ценностным отношением в общей архитектонике человеческой деятельности, определяется тем, что только в его рамках происходит выявление значения объекта для субъекта (Каган, 1997. С.66). С одной стороны, объект (который не следует отождествлять с самой ценностью) становится для субъекта носителем ценности, с другой стороны, субъект устанавливает, выявляет ее в субъективных процессах ценностной оценки и ценностного осмысления объекта (Каган, 1997. С.67–68). Эти субъективные процессы в рамках модели ценностного отношения, предлагаемой М.С.Каганом, и могут быть названы ценностной ориентацией. Исследование этого отношения предполагает две точки зрения: внешнюю и внутреннюю. Рассмотрение его извне, как бы с позиции внешнего наблюдателя, подразумевает выяснение того, как оно «рождается» и функционирует в культуре. Рассмотрение ценностного отношения изнутри, с позиции внутреннего наблюдателя, предполагает реконструкцию субъективных процессов осмысления и оценки, в которых ценность «схватывается» сознанием. Многообразие проявлений ценностной ориентации М.С.Каган связывает с тем, что она может выступать на разных уровнях субъекта, который может быть не только индивидуальным, но и групповым.

Различные подходы к пониманию ценностей, имеющиеся на сегодняшний день как в зарубежной, так и в отечественной психологии, попытался синтезировать Д.А.Леонтьев (Д.А.Леонтьев, 1996а, 1996б). Все известные трактовки природы и сущности ценностей были сведены им к шести оппозициям.

1. Ценности как атрибут чего-либо – ценности как самостоятельное психологическое явление;
2. Ценности как конкретные предметы – ценности как абстрактные сущности;
3. Ценности как образования, имеющие индивидуальную природу – ценности как образования, имеющие наиндивидуальную природу;
4. Ценности как универсальные и абсолютные сущности – ценности как социальное явление, в котором в снятом виде отражаются черты жизнедеятельности социума и общественные отношения;

5. Ценности как отчужденные от личности социальные регуляторы, «пересаженные» внутрь посредством механизмов социального контроля – ценности как внутренний «имманентный» личности ориентир деятельности, выступающий как собственная интенция;

6. Ценности как нормы стандарта и правила поведения, которые требуют однозначного понимания и неукоснительного соблюдения – ценности как идеалы или модели должного, несводимые к однозначным предписаниям, задающие только общую направленность деятельности, а не ее конкретные параметры.

В результате проведенного анализа Д.А.Леонтьев сформулировал представление о трех формах существования ценностей: 1) общественных идеалах, выработанных общественным сознанием, и обобщенных представлениях о совершенстве в различных сферах общественной жизни; 2) предметном воплощении этих идеалов в деяниях или произведениях конкретных людей; 3) мотивационных структурах личности («моделях должного»), побуждающих ее к предметному воплощению в своей деятельности общественных ценностных идеалов. Эти три формы существования ценностей переходят одна в другую. Упрощенно эти переходы можно представить следующим образом: общественные идеалы усваиваются личностью и в качестве «моделей должного» начинают побуждать ее к активности, в процессе которой происходит их предметное воплощение; предметно же воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для выдвижения тех или иных общественных идеалов и т. д. и т. п. по бесконечной спирали.

Д.А.Леонтьев различает социальные и личностные ценности. Социальные ценности на уровне общественного сознания представляют собой идеальные объекты – общественные идеалы, задающие критерии совершенства в какой-либо области; они указывают на конечные ориентиры желательного состояния дел. Личностные ценности представляют индивидуальную форму существования общественных идеалов; они, как полагает Д.А.Леонтьев, воплощаются в мотивах личности. Он подчеркивает, что в отличие от социальных ценностей, которые осознаются субъектом как общественные идеалы, но при этом не оказывают никакого влияния на его реальное поведение, личностные ценности – это эмоционально освоенные идеалы, ставшие внутренними регуляторами собственной деятельности, мотивации.

По мнению Д.А.Леонтьева, личностные ценности и ценностные ориентации – не одно и то же. Последние выступают как представления субъекта о собственных ценностях. Об их несовпадении говорят факты расхождения между декларируемыми и реально действующими ценностями, отмечаемые во многих исследованиях. Причины этих рассогласований связаны, во-первых, с тем, что система личностных ценностей еще недостаточно устоялась, оформилась в систему и поэтому плохо структурирована; во-вторых, с недостаточно развитой рефлексией и низким уровне владения средствами вербальной репрезентации; и в третьих, с работой механизмов психологической защиты, под влиянием которых субъективная значимость как реальных, так и декларируемых ценностей может либо преувеличиваться, либо преуменьшаться.

Помимо ценностных ориентаций Д.А.Леонтьев выделяет и другие виды ценностных представлений. К ним относятся, например, ценностные стереотипы, представления субъекта о своих ценностях в будущем (ценностная перспектива) и в прошлом (ценностная ретроспектива), ценностные идеалы как представления о конечных ориентирах развития собственной системы личностных ценностей, а также представления о ценностях окружающих людей. Взятые в совокупности, личностные ценности, ценностные ориентации и прочие ценностные представления составляют широкий пласт ценностных явлений на уровне индивидуального субъекта. Среди этих явлений именно личностные ценности наиболее тесно связаны с «Я» личности. Можно полагать, что лишь через включенность в «Я» (а, точнее, в содержание «Я-идеала») безличные надиндивидуальные ценности способны обрести личностную значимость, смысл и мотивационную силу и стать важнейшими факторами жизненного мира субъекта, играющими важную роль в его внутренней и внешней активности.

Вместе с тем представляется, что личностные ценности и ценностные ориентации являются функционально единой системой. Их можно понять как два уровня одной и той же ориентации субъекта на социальные ценности. В терминологии Д.А.Леонтьева «личностная ценность» соотносится с бытийным уровнем этой ориентации, а «ценностная ориентация» как рефлексивное представление собственных ценностей соотносится с ее рефлексивным уровнем. Учитывая эти два уровня, термином «ценностная ориентация» может быть названо и то, и другое. На обоих этих уровнях она включает два компонента: когнитивный и мотивационный (Тихомандрицкая, Дубовская, 1999).

Когнитивная функция ценностных ориентаций состоит в том, что они детерминирует процессы социального познания, выступая для индивида в качестве некоторых критериев оценки действительности, ситуаций, других людей, а также самого себя. Индивид осознает мир через призму собственных ценностей, поэтому восприятие одних и тех же событий и явлений так отличается у разных людей (Андреева, 1997).

Кроме того, как уже отмечалось, ценностные ориентации выполняют функцию мотива деятельности. Согласно Д.А.Леонтьеву, личностные ценности функционально сходны с потребностями, но являются относительно независимым от них источником мотивации. Так, потребности, представляя собой форму непосредственных жизненных отношений субъекта с миром, отражают динамику актуальных требований ситуации; они побуждают, толкают человека к осуществлению деятельности, в результате которой потребности «насыщаются» и дезактуализируются. Напротив, ценности, представляя «модели должного», в которых в снятом виде содержится совокупный опыт человечества, практически не зависят от ситуативных факторов, являются ненасыщаемыми, стабильными и устойчивыми источниками мотивации. Они, в отличие от потребностей, не «толкают» изнутри, а как бы притягивают к себе человека, задают общее направление его движения и развития.

В ситуации ценностной детерминации восприятия действительности и собственной деятельности индивид разделяет судьбу общества и вместе с тем сохраняет свое индивидуальное лицо. Как это возможно?

Исследователи отмечают, что культурные ценности всегда заданы в виде некоторых вариантов. Поэтому индивидуальные ценностные ориентации всегда представляют выбор между этими вариантами, более или менее отчетливое предпочтение какого-то одного из них. Кроме того, ценностные ориентации у разных людей различаются интерпретацией их содержания и расстановкой акцентов, которые определяются множеством «внутренних» и «внешних» факторов. Можно заключить, что индивидуальные ценности, таким образом, являются конкретизацией ценностей общества. По словам В.Франкла, «объективные ценности становятся конкретными обязанностями, «отливаются» в форму ежедневных требований и индивидуальных задач» (Франкл, 1990. С.171).

Учитывая роль, которую ценности играют в субъективном мире человека, разработка средств и методов их диагностики является важнейшей проблемой.

Наиболее заметный вклад в нее внесли Г.Оллпорт, М.Рокич, С.Шварц, К.Клакхон и Ф.Клакхон. Подходы этих авторов отличаются не только методической проработанностью (предлагаемые ими процедуры измерения ценностных ориентаций получили широкую известность), но и концептуальностью, поэтому вносят свой вклад в разное понимание ценностей.

Г.Оллпорт (G.Allport) был одним из первых психологов, у кого достаточно стройное теоретическое представление о ценностях сочетается с эмпирическим подходом к их изучению. Главной жизненной задачей индивида Г.Оллпорт считал необходимость упорядочить и систематизировать свои знания о мире. Это стремление он обозначает понятием «когнитивная установка». Все люди имеют когнитивную установку, но ее конкретное наполнение зависит от того, каких ценностей человек придерживается. Таким образом, понятия установки и ценности для Г.Оллпорта не синонимичны. Взяв за основу классификацию ценностей, предложенную

Э.Шпрангером, он выделяет шесть основных типов ценностей: теоретические, экономические, эстетические, политические, социальные и религиозные. В соответствии с ними выделяются шесть основных типов личности. Так, «экономический» человек систематизирует все предметы окружающего мира с точки зрения их полезности. Для «эстетического» человека высшие ценности – это форма и гармония. Для «социального» человека важнее всего любовь народа, для «политического» – власть. Для «религиозного» человека смысл жизни состоит в единении с Богом. В каждом человеке могут быть представлены ориентации на все типы ценностей, но в определенной пропорции, какая-то из них будет доминирующей (Шпрангер, 1983. С.55–59). Совместно с Р.Вернон и Г.Линдзей Г.Оллпорт предложил опросник для выявления указанных ценностных типов. В основу методики положен прием выбора одного из нескольких суждений, в каждое из которых «заложены» те или иные ценности (Allport, Vernon, Lindzey, 1960).

Другой подход к изучению ценностных ориентаций связан с именем Милтона Рокича (Rokeach, 1973). Он определяет ценности как разновидность убеждений личности: ценностями называются абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочитаемых целях. М.Рокич исходит из того, что 1) общее число значимых ценностей невелико;

7. все люди обладают похожими ценностями, но имеющими разную значимость для каждого; 3) все ценности организованы в системы; 4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе, социальных институтах, личности; 5) ценности оказывают влияние на феномены, являющиеся предметом исследования многих наук. В концепции М.Рокича все ценности делятся на терминальные и инструментальные. Терминальные ценности – это убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности – это убеждения в том, что какой-то образ действий или свойства личности являются предпочтительными в любых ситуациях. На основе большой предварительной работы по анализу суждений людей М.Рокичу удалось весь массив ценностей свести к 18 терминальным и 18 инструментальным ценностям. Процедура измерения ценностных ориентаций состоит в ранжировании каждого списка ценностей. В нашей стране методика М.Рокича впервые была адаптирована в 70-е годы группой В.А.Ядова и сегодня входит практически во все пособия по психодиагностике.

Методика исследования ценностных ориентаций, разработанная Ш.Шварцем и У.Билски была первоначально направлена на изучение ценностей в разных культурах. Ценности в этой концепции рассматриваются как некоторые критерии выбора и оценки человеком своих действий, а также оценки других людей и событий. Определение ценностей включает пять формальных признаков: 1) ценности – это понятия или убеждения; 2) имеющие отношение к желательным конечным состояниям или поведению; 3) превосходят специфические ситуации; 4) управляют выбором или оценкой поведения или событий; 5) упорядочены по относительной важности. Помимо формальных признаков был выделен содержательный признак – основным аспектом содержания ценности является мотивационная цель, которую она выражает. Было выделено 10 универсальных ценностных блоков, каждому из которых соответствует общая мотивационная цель. Это – саморегуляция, стимуляция, гедонизм, достижение, власть, безопасность, конформизм, традиции, щедрость, универсализм. Каждый ценностный блок включает несколько ценностей, представляющих как бы «расшифровку» его названия. Например, блок «саморегуляция» включает такие ценности, как самостоятельность, самостоятельная постановка целей, свобода, самоуважение, творчество, любознательность; блок «гедонизм» – наслаждение жизнью, удовольствие, жизнерадостность. Всего в методику входит 58 ценностей. Опрашиваемый должен оценить важность каждой из них как «руководящих принципов» своей жизни по девятипозиционной шкале. Таким образом, в методике используется рейтинг, а не ранжирование (в отличие от методики М.Рокича). Исследование ценностей по

методу Ш.Шварца и У.Билски было проведено и в России. В целом оно подтвердило гипотезу об универсальности выделяемых мотивационных блоков ценностей (Тихомандрицкая, Дубовская, 1999).

Еще одно направление в изучении ценностей определяется подходом Клода Клакхона. Его цель изначально состояла в том, чтобы выяснить роль ценностей как фактора интеграции личности в данной культуре. К.Клакхон определяет ценности следующим образом. «Ценности – это осознаваемое или неосознаваемое, характерное для индивида или для группы индивидов представление о желаемом, которое определяет выбор целей (индивидуальных или групповых) с учетом возможных средств и способов действий» (С.Kluckhohn, 1951. P.395). С такой трактовкой ценностей, в свою очередь, связано понятие ценностной ориентации, которую К.Клакхон определяет как «обобщенную концепцию природы, места человека в ней, отношения человека к человеку, желательного и нежелательного в межличностных отношениях и отношениях с окружающим миром в целом, концепцию, определяющую поведение людей» (С.Kluckhohn, 1951. P.411). Согласно К.Клакхону, ценностные ориентации представляют собой систему бинарных оппозиций ценностных предпочтений. По своему содержанию они являются философскими абстракциями – предельными ступенями человеческого опыта, крайними проявлениями человеческой природы. Ценностные доминанты культуры акцентируют либо один, либо другой полюс ценностной ориентации. К. Клакхон предложил свой способ систематизации ценностей и соответствующий тест. Дальнейшее развитие его идеи получили в работах Флоренс Клакхон и Фреда Стродбека. Они сформулировали положение о том, что «имеется ограниченное число общих человеческих проблем, которым все люди во все времена должны найти какое-то решение. Несмотря на разнообразие решений этих проблем, они не случайны, и число их ограничено; речь идет об определенных вариантах внутри ряда возможных решений» (Fl. Kluckhohn, F.L.Strodtbeck, 1961. P.10). Было выделено пять основных типов общечеловеческих проблем:

- отношение к человеческой натуре;
- отношение человека к природе и «сверхприродному»;
- отношение человека ко времени;
- направленность человеческой деятельности;
- отношение человека к другим людям.

По каждой проблеме в арсенале человеческого опыта имеются определенные варианты ответов. Например, на вопрос о направленности деятельности может быть только три типа ответов: бытие, становление и делание. Направленность на бытие означает спонтанное выражение того, что заложено в человеческой природе. За этим стоит целостность опыта, ценность проживания каждой минуты своей жизни. Направленность на становление связана с ценностями роста и развития. Третий вариант направленности деятельности, согласно Клакхон и Стродбеку, предполагает ценность действия ради самого действия. Методика исследования ценностных ориентаций, которая была ими разработана, основана на выборе из предлагаемых вариантов ответов, представляющих описание определенных типов поведения. Ценностная ориентация, таким образом, операционализируется исследователями как конкретный выбор из ограниченного количества возможностей, присутствующих в обыденной жизни.

Рассмотренные концепции представляют различные варианты определения ценностных ориентаций. Некоторые из них опираются, главным образом, на понимание ценностей как некоторой иерархически организованной системы ведущих принципов жизни; причем иерархизация, установление соподчинения ценностей, выступает именно как функция субъекта. Другие концепции исходят преимущественно из рассмотрения ценностной ориентации как определенной системы смыслов. Такое понимание согласуется с ее определением как способа дифференциации объектов внутри некоторой группы или класса ценностей (Круглов, 1978). Наконец, существуют концепции, в известной мере пытающиеся объединить оба подхода.

Подведем итоги нашего рассмотрения понятий «ценность» и «ценностная ориентация». Можно сделать вывод о том, что как психологический феномен ценностные ориентации производны от социальных ценностей, представляют продукт их усвоения конкретным человеком. В своем реальном развитии и функционировании ценностные ориентации выступают на «бытийном» и «рефлексивном» уровнях отражения и включают когнитивный и мотивационный аспекты. Они участвуют в процессах восприятия и познания человеком окружающего мира и играют важную роль в мотивации деятельности. Как смысловые образования личности ценностные ориентации являются частью «Я-концепции» индивида, выступают одновременно и системой ценностей и системой смыслов, составляющих внутреннее содержание каждой ценности. Понимание ценностей, разработанное Д.А.Леонтьевым позволяет в значительной мере конкретизировать эти представления, связав их с «Я-идеалом».

В литературе уже высказывалась мысль о том, что личностное самоопределение, происходящее в подростковом возрасте, имеет ценностно-смысловую природу. Так, М.Р.Гинзбург в структуре личностного самоопределения подростков выделяет аспект, связанный с определением подростком своей позиции по отношению к социально-значимым ценностям. В рамках этого ценностного самоопределения происходит выработка «векторных» норм, указывающих субъекту на желательное состояние дел в будущем, оно связано не с хронологией и планированием своего будущего во времени. Оно носит характер «смыслового будущего, которое указывает субъекту на то, к чему следует стремиться в качестве некоторого совершенства» (Гинзбург, 1987. С.91).

Проанализированные подходы позволяют более точно очертить область психологического изучения ценностной ориентации на образование и выделить аспект, подлежащий изучению в контексте проблемы субъекта учения.

1.3. Ценностная ориентация на образование как субъектный идеал образованности

За понятием ценностной ориентации на образование обнаруживается, по крайней мере, два феномена.

Во-первых – значимость для личности прохождения определенных ступеней системы образования (от начального до ее высшего звена). Этот момент, безусловно, важен, поскольку нельзя отрицать того, что формальные моменты образования, связанные, например, с получением оценки на экзамене, аттестата или диплома, с поступлением в престижную школу, обретением статуса студента и т. д., имеют самостоятельную привлекательность и ценность. Во-вторых – идеал образованности, который является носителем содержательно-смысловой характеристики ценностной ориентации на образование и составляет особый компонент ее структуры. Он существует в виде неявных и неоднородных представлений о том, что такое хорошее образование, каким должен быть образованный человек, каковы желательные результаты образования и способы их достижения.

Идеал образованности – это мыслительная конструкция, в которой, с одной стороны, осознается образовательная практика и ее результаты с точки зрения некоего «как должно быть». С другой стороны, это не просто форма отражения общественных идеалов образованности, но способ их субъектной трансформации и интеграции в структуре личности. Идеал образованности как психологический феномен соотносится с Я-идеалом и исходящим от него должностованием и является, таким образом, частью Я-концепции.

Анализ литературы и наши собственные наблюдения позволяют сделать вывод о существовании по меньшей мере трех основных измерений идеала образованности. Если несколько схематизировать, то они лежат в плоскости отношения к образованию, во-первых, как про-

цессу, во-вторых, как результату, в-третьих, как возможности применения (использования) результатов образовательной деятельности.

В отношении к образованию как процессу существуют две альтернативы. Первая состоит в том, что процесс образования понимается и переживается как самостоятельная цель жизни человека, он учится ради самого учения. Образованный человек при этом – это тот, кто никогда не прекращает своего образования. Неотъемлемой частью такой образованности является интеллектуальная активность, получение удовольствия от интеллектуального напряжения, переживание положительных эмоциональных состояний, связанных с ходом решения задач, а не только нахождением ответа. Вторая заключается в том, что процесс образования рассматривается как средство достижения определенных результатов обучения. Она основана на предположении о том, что знания человека – это та основа, которая делает его деятельность и труд производительными и эффективными. Эффективность образования как процесса приобретения знаний, умений и навыков характеризуется отношением результата к усилиям, предприняемым для его получения; понятие эффективности предполагает достижение поставленных целей в наименьший срок при наименьших временных и психологических затратах. Отсюда главной установкой является стремление минимизировать усилия, затрачиваемые на учебную подготовку, при максимизации полезной отдачи обучения, практической и коммерческой. Отношение к образованию как процессу позволяет различить два типа образованности – духовной и утилитарной.

Следующее измерение лежит в плоскости отношения к образованию как к результату. В каких характеристиках образованности он может заключаться? Не претендуя на полноту ответа на этот вопрос, необходимо иметь ввиду две цели образования: обеспечение наследования социокультурного опыта и развитие личности. Относительно первой цели образованность может рассматриваться как освоение личностью определенной картины мира, позволяющей ей быть на уровне научных знаний о нем и существующих культурных традиций. Другая цель, а именно развитие личности, заключается в том, что образованность становится для личности способом изменения себя и формирования таких структур мышления, которые позволяют вносить изменения в окружающую действительность. В этом смысле можно говорить о «традиционной» и «креативной» образованности как определенных идеалах.

Третье измерение ценностной ориентации на образование проходит по оси, которую условно можно назвать «индивидуализм – коллективизм». Обычно это измерение выделяется в рамках исследования культур, а также как характеристика направленности личности. Индивидуалистической принято называть такую культуру и такую направленность личности, для которой индивидуальные цели более важны, чем цели группы или вообще людей. Коллективистической, наоборот, принято называть такой тип культуры или направленности личности, для которой цели других людей, конкретной группы более важны, чем личные цели. Смысл введения этих конструктов для оценки ценностной ориентации на образование достаточно прозрачен. Образованность как определенный результат образования отражает потребности в ее использовании для удовлетворения личных интересов. Или, напротив, образованность становится способом «принести пользу людям», внести свой вклад в те или иные сферы общественной жизни и т. д.

Ни один из выделенных полюсов не является «плохим» или «хорошим», они отражают разные точки зрения на образование, в значительной мере отражающих множественность современных подходов к нему. Каждый человек ориентируется на свой идеал образованности; особенности его выбора будут отражать акцентуация того или иного полюса, а возможно, и показания его измерений.

Обзор литературы и высказанные нами предположения позволяют пролить свет на вопросы, поставленные в начале главы. Проведенный теоретический анализ феноменологии и понятий ценности, ценностной ориентации, в частности, на образование может служить

также своего рода обоснованием необходимости введения этой характеристики в круг критериев позиции субъекта у школьников. Предметную область психологического исследования ценностной ориентации на образование составляет субъектный идеал личной образованности, который включает такое измерение, как «духовное – утилитарное» отношение к образованию. Он не исчерпывается этой дихотомией, но она открывает возможности продуктивного изучения личностно-смыслового содержания ценностной ориентации на образование на эмпирическом уровне. Исследование ценностной ориентации на образование как субъектного идеала личной образованности, имеющего социокультурную заданность и индивидуальную вариативность представляет интерес в плане дальнейшей разработки фундаментальной проблемы психологической педагогики – проблемы обучения и развития человека как субъекта познания.

Глава 2

Проблема психологической готовности к обучению в высшей школе

Что такое психологическая готовность старшеклассника, абитуриента, студента к учебе в вузе? Она может быть определена через уже существующую систему психологических понятий: в частности, как возрастное психологическое новообразование, как социальная установка и т. д. Но прежде всего, это теоретический конструкт, созданный в ходе разработки и развития имеющихся представлений о психологической готовности к отдельному виду деятельности. Более развернутое понимание ее требует эмпирического исследования и конкретизации ее содержания, структуры, функции, особенностей возникновения и развития этого психологического образования.

Напомним, что теоретический конструкт – это понятие, которое вводится для объяснения психического явления, описания его механизма, а не для обозначения некой психической реальности, хотя за ним конечно стоит определенный круг феноменов. В зависимости от научной психологической школы теоретический конструкт может иметь различные трактовки. Попробуем проанализировать теоретический конструкт, который в науке получил общее название «психологическая готовность».

Психологическая готовность – понятие, вошедшее в обиход в первой половине прошлого века. Оно раскрывается непосредственно в тексте научных работ, или в их контексте, как

- социальная установка – аттитюд (attitude) (Allport, 1935; Mead, 1934; Blumer, 1937; Krech, Cruchfield, 1948; Hovland, 1953; Festinger, 1957 и др.);
- установка: первичная (сет) (Узнадзе, 1941), вторичная (Элиава, 1960);
- система отношений (Мясищев, 1998);
- система диспозиций – устойчивых потребностей и черт личности (Ядов, 1977 и др.);
- смысловая установка: система мотивов, смыслов (А.Н.Леонтьев, 1975; Д.А.Леонтьев, 1993; Асмолов, Ковальчук, 1977; Чудновский, 1997; А.В.Петровский, 1982 и др.);
- психическое новообразование (Выготский, 1984), направленность личности (Л.И.Божович, 1997), личностное возрастное новообразование (Анцыферова, 1981; Бершедова, 1999 и др.), позиция субъекта учения (Е.Д. Божович, 2000) и пр.

Остановимся более подробно на этих трактовках психологической готовности.

2.1. Зарубежные исследования психологической готовности как социальной установки

Впервые термин аттитюд – социальная установка, был применен американскими учеными У.Томасом и Ф.Знанецким в начале XX века. Они определили аттитюд как представление индивида о некоторой социальной ценности, осознание ее, обозначив тем самым психологический механизм включения индивида в социальную систему. Аттитюд является одновременно элементом и психологической и социальной структуры личности. Он может помочь в объяснении мотива поведения человека. Объяснительная возможность этого понятия обуславливает стремление к его использованию в области психологии образования. Как на начальном этапе изучения аттитюдов, так и сейчас не закончены споры о содержании понятия, о способах измерения социальной установки, о ее природе и функциях.

Кратко обозначим разные позиции в отношении определения искомого понятия в отдельных психологических направлениях.

По мнению бихевиористски ориентированных психологов, социальная установка – это промежуточная переменная, опосредующая реакцию на объективный стимул индивида. Представители чикагской школы необихевиористов, анализируя аттитюд и механизм его появления, отмечают, что формирование установки происходит путем принятия установок других людей (Мид, 1934 и др.) Отдельную группу людей или даже целое общество они предлагают рассматривать как сложную систему – сеть, или структуру, межличностных чувств: приязни, неприязни, уважения, ненависти, возникающих между ее членами. Эти чувства становятся частью (одной из сторон) социальных установок. Изучая процесс изменения установок, необихевиористски ориентированные психологи приходят к неоднозначным выводам: одни исследователи считают, что когнитивный компонент установки (мнения, убеждения) влияет на эмоциональное отношение человека, чувство симпатии или антипатии (Ховланд, 1949), другие – что, изменение аффективного компонента является причиной появления новых и модификации уже существующих когниций (Розенберг, 1960). В психоаналитической концепции аттитюд рассматривается как регулятор некоторых реакций, уменьшающих внутриличностную напряженность и разрешающих конфликты между мотивами. Представители когнитивистского направления видят в социальной установке закрепленную в сознании схему, сформированную человеком в процессе его социального опыта, представляющую собой когницию, опосредующую поступление информации к индивиду, направляющую и регулирующую поведение индивида. Например, Д.Креч и Р.Крачфилд (Krech, Cruchfield, 1948), анализируя аттитюд, обращают внимание на то, что по нему можно наблюдать определенную организацию и продолжительное протекание мотивационных, эмоциональных, когнитивных и даже перцептивных процессов у индивида, исходя из требований реальности. В социальной установке выделяют три компонента: когнитивный (знания об объекте установки), аффективный (эмоциональная оценка объекта), конативный (волевой – целенаправленные действия по отношению к объекту).

Когнитивисты, разрабатывая модели изучения условий и механизмов изменения установки, предлагают ряд объяснительных теорий: теорию когнитивного диссонанса (Фестингер, 1957), который стимулирует индивида к реконструкции противоречащих друг другу суждений знаний; теорию когнитивного соответствия: конгруэнтности, симметрии, баланса в индивидуальной когнитивной структуре (Хейдер, 1958). Основной постулат обеих концепций состоит в том, что структура когнитивного компонента социальной установки человека должна быть гармоничной и устойчивой. Конфликтные, противоречивые когниции вызывают у человека психологический дискомфорт и желание восстановить консонанс – благозвучие. Функциональная теория установки (Кац, 1960) создается с учетом анализа всех имеющихся подходов и предлагает изучать установку с учетом потребностей, которые она призвана удовлетворить. На основе характера потребностей, удовлетворению которых она может способствовать, выделяются четыре основных функции аттитюда: 1) инструментальная адаптация, или утилитарная, выражающаяся в реализации приспособительного поведения; 2) функция самозащиты индивида от интраперсональных конфликтов; 3) функция представления, презентации ценностей личности, способствующая самоактуализации, самовыражению личности; 4) когнитивная функция, упорядочивающая смыслы личности, стремление к познанию действительности.

Тем самым при разработке данного теоретического конструкта в той или иной мере неизбежен выход на выявление его содержания в эмпирическом плане.

Остановимся более подробно на некоторых исследованиях социальной установки как психологической готовности к определенному поведению, деятельности, конкретным реакциям и акциям. Изучение аттитюдов в западной социальной психологии чаще всего связано с прикладными исследованиями, результаты которых особенно эффективно используются в сфере регуляции деятельности. Наиболее распространенной трактовкой аттитюда остается определение Г.Олпорта (Allport, 1935), как состояния психонервной готовности личности,

детерминированного сложившимся опытом и оказывающего направляющее воздействие на реакции индивида на объекты или ситуации, с которыми он сталкивается. При этом личность понимается как динамическая организация тех психологических систем, которые определяют поведение и мышление индивида (Олпорт, 1998). Черта личности – это нейропсихическая система, которая преобразует множество функционально эквивалентных стимулов и на основе полученной информации формирует устойчивые поведенческие паттерны. «Черты – это корковые, подкорковые или телесные диспозиции, способные направлять и регулировать специфические адаптивные реакции, долговременные установки и аттитюды, а также такие переменные, как «личностные конструкторы» и «когнитивные стили» (Олпорт, 1998. С.48). Таким образом, черта личности – это внутренняя детерминанта множества образований, в том числе и аттитюда. Г.Олпорт выделяет общие черты личности – диспозиции: кардинальные (например, одна глобальная идея встречается у политиков, священников и др.); центральные (черты, характеризующие индивидуальность, их может быть от 3 до 10); вторичные (черты неустойчивые, поэтому они не могут характеризовать индивидуальность и личность). Не менее важной характеристикой личности Г.Олпорт считает интенцию, направленность (надежды, желания, амбиции и т. д.). Организующим началом личности он полагает единый принцип организации установок, оценок, склонностей – проприум. Под ним понимается творческое развивающее свойство человеческой природы – ядро личности, на становление которого могут влиять «общая ориентация» (Олпорт, 1998. С.107), «внешняя религиозная, внутренняя религиозная ориентации» (Олпорт, 1998. С.109). Достаточно проработанное понятие психологической готовности как аттитюда позволило Г.Олпорту определить ее функции и содержание, а также обозначить основные подходы к ее измерению.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.