



**В. А. СЛАСТЕНИН
Г. И. ЧИЖАКОВА**

ВВЕДЕНИЕ

В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ

АКСИОЛОГИЮ

В. А. СЛАСТЕНИН, Г. И. ЧИЖАКОВА

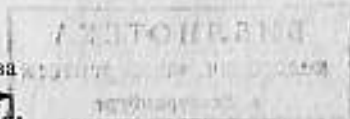
ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ АКСИОЛОГИЮ

Допущено

Учебно-методическим объединением по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 031000 — Педагогика и психология (ДПП.Ф. 01 — Общие основы педагогики)

Москва

АКАДЕМИЯ
2003



430/49

УДК 37.01(075.8)
ББК 74.200.51 я73
С47

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *И. П. Андрианов*;
доктор педагогических наук, профессор *М. Я. Виленский*

692297

Сластенин В.А., Чижаква Г.И.

С47 Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.

ISBN 5-7695-0965-1

В учебном пособии раскрыты содержательный и функциональный компоненты педагогической аксиологии как междисциплинарной области педагогического знания. Показаны ценностные приоритеты модернизации российского образования, обоснована необходимость и рассмотрены пути перехода от авторитарной к гуманистической образовательной парадигме.

Книга может быть интересна также преподавателям и специалистам по подготовке педагогических кадров.

УДК 37.01(075.8)
ББК 74.200.51 я73

БИБЛИОТЕКА
педагогов, университета
г. Екатеринбург

ISBN 5-7695-0965-1

© Сластенин В.А., Чижаква Г.И., 2003
© Издательский центр «Академия», 2003

В конечном счете основой всех человеческих ценностей служит нравственность.

А. Эйнтгейн

ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происходящие в социальной, экономической и духовной сферах общества, утрата ранее значимых ценностей и возникновение новых оказывают существенное влияние на развитие образования, современное состояние которого характеризуется как кризисное. Одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации сегодня становится переход к ценностной парадигме. Этот переход подготовлен восхождением педагогической мысли от односторонне-функционального к целостному представлению об образовании как универсальной ценности. Ориентация на данную тенденцию объективно требует развития концептуальной системы взглядов, интегрирующих ценностные основания традиционных и инновационных процессов.

До середины XX в. в отечественной литературе аксиология трактовалась как идеалистическое направление западноевропейской философии, и лишь в 60-е г. российская наука обратилась к исследованию ценностной проблематики. Значительный вклад в ее разработку внесли Б. Г. Ананьев, В. А. Василенко, О. Г. Дробницкий, Б. Г. Кузнецов, Н. М. Кузнецов, А. А. Ручка, В. П. Тугаринов, В. А. Ядов. В эти годы категория «ценность» стала объектом пристального внимания отечественных ученых. Появились первые работы, посвященные типологизации ценностей (М. С. Бургин, В. А. Василенко, В. И. Кузнецов и др.) и рассматривающие как общие, так и более частные проблемы аксиологии.

С второй половины 80-х гг. в философии образования начинают складываться контуры педагогической аксиологии (Б. С. Гершунский, В. М. Розин, Ю. Б. Тупалов, М. И. Фишер, П. Г. Щедровицкий и др.). Исследуется мотивационно-ценностное отношение учащихся к познавательной деятельности в условиях дальнейшей гуманизации образования (Б. И. Додонов, Б. Г. Кузнецов, Е. А. Мамчур, В. Б. Миронов и др.). Проблема ценностных ориентаций в образовании получила отражение в трудах В. И. Гинецинского, В. Г. Пряниковой, З. И. Равкина, В. С. Собкина и др. Аксиологические приоритеты стратегии развития отечественного образования раскрыли Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин и др. Ценностные подходы к управлению образованием сформулированы в исследованиях В. И. Гинецинского, В. А. Караконского, Г. Б. Корнетова и др. Аксиологические характеристики педагогической деятельности представлены в работах Б. З. Вульфова, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова, Н. К. Щепкиной

и др. Эволюция ценностей педагогического образования проанализирована А. М. Булыным.

Усиление интереса исследователей к аксиологической проблематике вызвано рядом противоречий. Общественные преобразования, с одной стороны, ведут к девальвации традиционных общественных ценностей, ценностных установок, на которые была ориентирована образовательная сфера. С другой стороны, эти преобразования способствуют развитию нового, ценностного сознания и поведения, что вызывает необходимость разработки аксиологических подходов в образовании. В ситуации социокультурного и образовательного кризиса, ценностного вакуума изучение аксиологических оснований отечественного образования необычайно актуализируется.

Для выявления ценностных ориентиров дальнейшего развития образования необходимо систематизированное аксиологическое знание. И хотя педагогическая наука советского периода не обращалась специально к аксиологическим концепциям, в ней содержался широкий спектр ценностных идей. Думается, что педагогическая аксиология позволит сохранить традиционные гуманистические ценности отечественной педагогической теории и практики, использовать их в модернизации образования.

Факт возникновения педагогической аксиологии как специфической области философско-гуманитарного знания уже признан. К настоящему времени созданы теоретические предпосылки для определения ее предмета, научного и дисциплинарного статуса, методологии и методики исследования.

Соединяя в себе ценностное наследие российской и мировой педагогической культуры, педагогическая аксиология имеет возможность стать конструктивной наукой, обладающей большим прогностическим потенциалом. Как продукт интеграции общей аксиологии, философии образования, антропологии, культурологии, этики, логики, психологии, педагогики педагогическая аксиология является одним из важнейших условий развития и реализации новой образовательной политики, ее стратегических ориентиров, основанных на гуманистических ценностях. Отражая иерархию образовательных ценностей, педагогическая аксиология определяет ценностное сознание, ценностное отношение и ценностное поведение личности.

Глава 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКСИОЛОГИИ

1.1. Идея ценности и ее развитие в общей аксиологии

Аксиология является относительно самостоятельным разделом философии. Данное понятие разными словарями трактуется неоднозначно. Словарь иностранных слов под аксиологией понимает: *axios* — ценный + логия — философское учение о ценностях (гр. *axia* — ценность и *logos* — учение, слово).

В философском словаре под редакцией И.Т. Фролова (1986) аксиология определяется философское исследование природы ценностей. Аксиология возникла в западной философии в конце XIX — начале XX в. как попытка разрешить некоторые сложные вопросы философии, относящиеся к общей «проблеме ценностей».

Современный философский словарь под общей редакцией В.Е. Кемерова (1998) определяет понятие «аксиология» как учение о формах и способах ценностного проектирования человеком своих жизненных устремлений в будущее, выбора ориентиров для наличной жизни и оправдания или осуждения прошлого, «иного» и общезначимого.

Понятие *аксиология* возникло позднее, чем проблема ценностей и учение о ценностях. Оно было введено французским философом П. Лапи в 1902 г. и обозначало отрасль философии, исследующую ценностную проблематику.

Понятие *ценность* в специальную философскую лексику было введено в 60-е гг. XIX века. Оно соответствовало смыслу значимости чего-либо в отличие от существования объекта или его качественных характеристик. Так определил

Аксиология (гр. *axia* — ценность и *logos* — учение, слово) — философское учение о ценностях

Ценности — вещественно-предметные свойства явлений, психологические характеристики человека, явления общественной жизни, обозначающие положительные и отрицательные значения для человека или общества

понятие «ценность» немецкий философ и физиолог Р. Г. Лотце, который теоретически обособил ценностную сферу от явлений действительности.

Этимологический словарь русского языка А. Г. Преображенского понятие «ценить» трактует в значении «высоко ставить, придавать достоинство».

Словарь русского языка С. И. Ожегова значение понятия «ценность» объясняет следующим образом:

Ценность — 1. Цена, стоимость. 2. Важность, значение. И рядом:

Ц е н н ы й — 1. С обозначенной стоимостью, ценой. 2. Имеющий большую цену. 3. С большими достоинствами, важный, нужный.

Философский словарь под редакцией И. Т. Фролова идентифицирует понятие «ценность» как «специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющих их положительное или отрицательное значение для человека или общества: благо, добро и зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы». А философский словарь под общей редакцией В. Е. Кемерова квалифицирует «ценность» как сложившуюся в условиях цивилизации и непосредственно переживаемую людьми форму их отношения к общезначимым образцам культуры и к тем предельным возможностям, от осознания которых зависит способность каждого индивида проектировать будущее, оценивать «иное» и сохранять в памяти прошлое.

Рассмотрение понятия «ценность» в генезисе указывает на то, что в нем соединяются три основных значения: определение вещественно-предметных свойств явлений, в основе которого лежит практическое и эмоциональное отношение человека к оцениваемым предметам и явлениям; определение нравственных категорий, обозначающих в том числе психологические характеристики человека; определение социальных явлений, характеризующих отношения между людьми. Генезис понятия «ценность» позволяет выделить условно различные виды ценностей (экономические, психологические, нравственные, эстетические, познавательные, социальные), понять природу человека, механизмы, которые побуждают его к знанию, определить движущую силу познавательной деятельности.

Неоднозначность природы ценности подводит к необходимости систематизации толкований понятия «ценность». В западной философии выделяются четыре группы определений ценностей:

- 1) некие абсолюты, существующие в божественном разуме в виде вечных идей, независимых сущностей;
- 2) характеристики материальных и нематериальных объектов;
- 3) производное от потребностей и разума человека, где человек или человеческое сообщество являются «носителями ценностей»;
- 4) действия.

В отечественной философской литературе «ценность» определяется как: способность вещей, идей и т. п. выступать средством удовлетворения потребностей отдельных индивидов и социальных групп; значимость вещей, идей и т. п. для жизнедеятельности субъекта; специфическая форма проявления отношения между субъектом и объектом с целью удовлетворения потребностей субъекта; специфические образования в структуре индивидуального или общественного сознания, являющиеся ориентирами личности и общества.

В настоящее время сложились различные аксиологические направления, по-разному трактующие природу ценности. Условно можно выделить следующие типы аксиологических концепций: объективно-идеалистические, субъективно-идеалистические, натуралистические, трансценденталистские, социологические, диалектико-материалистические.

Рассмотрим каждое из них.

Объективно-идеалистические теории (неокантианство, неотомизм, интуитивизм) трактуют ценность как потустороннюю сущность вне пространства и времени.

Сторонники *субъективно-идеалистических теорий* (логического позитивизма, феноменологии, эмотивизма, лингвистического анализа в этике, аффективно-волевой теории ценности У. Эрбана, Д. Пролла, Л. Льюиса и др.) рассматривают ценность как явление сознания, видят в ней проявление психологического настроя, субъективного отношения человека к оцениваемым им объектам.

Натуралистические теории ценности (теория интереса, эволюционная этика, этика космической теологии) понимают под ценностью выражение естественных потребностей человека или законов природы в целом. К примеру, сторонники *теории интереса* Р. Перри, Д. Паркер (США), Ф. Теннант (Англия) и другие определяют ценность предметов и явлений в зависимости от интереса человека к ним. Сам интерес может быть выражен желанием, расположением, склонностью, симпатией, любовью или, наоборот, отвращением, антипатией, ненавистью. Одной из разновидностей натурализма в этике является *гедонизм*. В основе его лежит представление о том, что движущим началом, определяющим все действия человека, является наслаждение. Древнегреческий философ Аристипп, основатель гедонической школы, считал удовольствие высшей целью жизни человека. Однако человек не должен слепо следовать удовольствию, его задача — стремиться к разумному наслаждению, являющемуся высшим благом. По Аристиппу, удовольствие и страдание являются критериями добра и зла, истины и лжи. Ему следовал греческий философ эпохи эллинизма Эпикур, который разумное наслаждение считал средством достижения спокойного и радостного состояния духа.

В свете аксиологического *трансцендентализма* ценность — идеал, имеющий самостоятельную сферу существования, к которой человек может (или не может) приобщиться. Впервые трансценденталии (латинское: *transcendere* — переступить) упоминаются французскими схоластами Александром Галльским (XII — XIII вв.), Альбертом Великим и Фомой Аквинским. Согласно схоластике три основные трансценденталии обозначают: *единство* — отношение бытия к самому себе или тождество бытия; *истину* — сопоставление бытия с бесконечным духом, или умопостигаемость бытия в божественном разуме; *благо* — сопоставление бытия с бесконечной волей, или целесообразность бытия, обусловленную божественной волей.

Для *социологической концепции* характерна относительность ценности в зависимости от социальных общностей. Ее представители (М. Вебер, Э. Дюркгейм, У. Томас, Ф. Знанецкий и др.) под социальными ценностями понимают обусловленные социальной средой равноправные системы моральных, эстетических, религиозных и тому подобных представлений. Социальные ценности оказывают воздействие на поведение человека и помогают ему воздействовать на социальную среду, преобразуя ее.

Сторонники *диалектико-материалистического* направления рассматривают систему ценностей с позиций исторического, экономического, социального развития общества.

С позиций *источника* ценности правомерно выделить следующие основные типы учений о ценностях:

аксиологический психологизм (В. Вундт, Ф. Brentano, А. Мейнонг) в качестве источника ценностей рассматривает субъективный мир человека — его цели, чувства, волю, потребности и установки. Ценностью является все то, что значимо для человека;

аксиологический нормативизм (М. Вебер, В. Дильтей, О. Шпенглер) видит в качестве источника ценностей социокультурную жизнедеятельность множества людей. Ценностями здесь являются нормы, правила, оценки, которые обеспечивают функционирование и историческое изменение социокультурной среды;

аксиологический трансцендентализм (Г. Лотце, В. Виндельбанд, Г. Риккерт) считает источником ценностей некие взаимосвязанные идеальные сущности, ориентирующие людей на достижение высших целей;

аксиологический онтологизм (Н. Гартман, М. Шелер, М. Хайдеггер) понимает в качестве источника ценности сверхчувственную и сверхрациональную интуицию, с помощью которой бытие познается как ценность. Итак, можно сделать вывод о том, что процесс становления и развития аксиологии продолжается.

Направления, сформировавшиеся в общей аксиологии, оказывают значительное влияние на ценностную характеристику педагогических явлений.

Хотя аксиология как философское исследование природы ценностей возникла во второй половине XIX в., но уже философию древнего мира характеризует в целом ценностное мироотношение. Философы тех веков, оценивая природные, общественные явления, употребляли понятия «благо», «добро», «истина», «польза», «красота».

Древняя восточная философия уделяла существенное внимание исследованию внутреннего мира человека. Индийские философы высшей реальностью вселенной провозглашали дух — брахман, соотнося его при этом с понятием «душа». Душа является «сгустком чистого сознания» и находится «в состоянии чистого блаженства». Это учение индийских философов получило название «Упанишады», раскрывающей практические пути совершенствования человеческой природы.

Другие восточные учения, например йога, также определяют методы совершенствования человека. У йогов состояние органов чувств человека не описывается словами, а выражается позой и жестами.

Дзэн-буддизм (VI век до н. э.), зародившийся в Индии и затем получивший распространение в Центральной, Юго- и Северо-Восточной Азии, также акцентирует внимание на внутреннем состоянии человека. Сутью учения дзэн-буддизма является внутреннее сосредоточение, самосозерцание: для того чтобы познать истину, не нужно изучать окружающий мир, надо обнаружить Будду в самом себе, в своем Я, для чего и необходимо погружение в себя.

Дзэн-буддизм проповедует внезапное просветление — сатори, средством которого является специальная техника, направленная на отключение сознания человека и сосредоточение его на собственной интуиции. Различные направления дзэн-буддизма раскрывают технологии подготовки к сатори. Это могут быть система физических и психических тренировок, специально разработанные тексты для размышлений. Психические упражнения включают в себя различные ценностные аспекты, которые в совокупности можно рассматривать как программу самосовершенствования человека, формирования его нравственного самосознания, стиля поведения.

В конце 50-х годов XX в. под влиянием дзэн-буддизма во многих странах Западной Европы и США стали открываться исследовательские центры по изучению системы йоги, появились залы медитации. По мнению известного американского психоаналитика Э. Фромма, для человека, постоянно постигающего глубочайшую драму своего бытия, что оказывается для него не просто нагнетанием ужасов, а раскрытием его собственной субъективности, именно дзэн, стимулирующий внутреннюю энергию человека, способен предохранить его от психических заболеваний. Вос-

точные учения включают в себя аксиологический ряд: ценностное сознание, отношение, поведение.

Для этих учений внутреннее созерцание — это не просто сосредоточение на своем внутреннем мире, а организация мира вокруг себя, поиск своего места в более широком единстве, частью которого является личность. В западных теориях человек — центр своего мира, он стремится объединить, подчинить себе окружающие объекты и явления. В восточных же человек осознает себя частью большего целого и подчиняет себя этой целостности.

Такое стремление индивидуума к всеобщей целостности отражает суфизм: «Есть три способа представления чего-либо. Первый — представить все. Второй — представить то, чего люди хотят. Третий — представить то, что лучше всего им послужит. Если ты представишь все — ты вызовешь пресыщение. Если ты представишь то, чего люди хотят, это может засорить их. Если ты представишь то, что лучше всего им послужит, то в худшем случае, не поняв тебя, они начнут с тобой спорить. Но если ты послужил им таким образом, то как бы то ни выглядело — ты им послужил» (Д. Фейди-мен, Р. Фрейгер).

Процесс обучения рассматривается в буддизме как бесконечный процесс передачи ценностей, как процесс просветления, самоизучения. Суфизм — это также процесс самопостижения посредством Любви, Почитания, Знания. В буддизме учитель занимается не обучением других, а своим обучением и примером, любовью, терпимостью вдохновляет своих учеников. Путь его самосовершенствования открыт для учеников, которые видят в нем и ограниченного человека, и совершенного Будду.

В суфизме учитель ведет учеников к пониманию своей внутренней природы. Он симпатизирует им и обращается с ними, как с собственными детьми: не ждет за свою работу вознаграждения или благодарности, не прибегает к прямым запрещениям, которые приводят к упрямству. Он действует намеком и проявляет терпение и симпатию к ученику. Учитель не требует от него того, чего он не может понять, а неспособному ученику дает только то, что тот понимает. Поступки учителя соответствуют тому, чему он учит своих учеников.

Хотя подход к трактовке ценностей у философов Запада и Востока был различен, общие закономерности развития аксиологических идей имеют определенное сходство.

Древние философы Запада по-разному трактовали ценности, однако осознавали их относительность: прекрасное и безобразное, доброе и злое, счастье и несчастье понимались различно в разные времена и в представлении разных людей. Они пытались сформулировать основные аксиологические вопросы: существует ли высшее счастье? В чем смысл жизни человека? Что есть истина? Что такое любовь и что такое ненависть? Что такое красота?

Отмечали противоречивость природы ценностей: красивые вещи могут спровоцировать человека на преступление; красивые слова могут скрывать неблагоприятные замыслы, а красивая внешность — духовное уродство.

Древнегреческий философ Гераклит, к примеру, мерой всех вещей считал человека. Выше человека только Бог, который рожден законом всеобщей борьбы противоположностей и сам является его законом. В основе познания лежат ощущения, но к мудрости приводит только мышление: ведь то, что скрыто от света, воспринимаемого чувствами, невозможно укрыть от света разума.

Демокрит в качестве меры всех вещей, высшей ценности рассматривал не любого человека, а только мудрого. Не отрицая положение Гераклита о том, что чувственное восприятие является основным источником познания, он, однако, считал, что оно дает «темное» знание о предметах. Познать сущность мира позволяет «светлое» знание посредством разума, так как «мудрый человек есть мера всего, что существует». Это, однако, не умаляет роль чувственного восприятия. Напротив, Демокрит подчеркивал необходимость сообразности воспитания с природой ребенка, с его интересами, доказывая бесполезность принуждения. «Лучшим, с точки зрения добродетели, будет тот, кто понуждается к ней внутренним влечением и словесным убеждением, чем тот, кто законом и силой».

Атомическое учение Демокрита включает в себя ряд высказываний о ценности воспитания, например о необходимости формирования постоянной привычки к труду, положительной мотивации учения на основе убеждений, о формировании стремления к поиску истины, освобождающей душу от страстей.

Сократ считал, что знание — благо, так как оно позволяет отличить реальное добро от мнимого. Знание, по мысли Сократа, — это мысль, понятие об общем. Понятия раскрываются в определениях, а обобщаются через индукцию. Определению понятия предшествует беседа, в которой мнимое знание устраняется путем раскрытия противоречий. Беседа должна побудить мысль к поискам истины. Такое самодвижение человека, направленное к постижению истины, Сократ также рассматривал в качестве ценности.

Сократ дал определения таких этических понятий, как «справедливость, доблесть, счастье, добродетель». Он подчеркивал, что знание или мудрость являются добродетелью, что знающий доброе поступает по-доброму, а поступающий по-злому просто не

Гераклит
544—483 до н.э.

Демокрит
ок. 460—370
до н.э.

Сократ
ок. 469—399
до н.э.

знает, что такое добро. Счастья человек не достигает не потому, что не хочет его, а потому, что не знает, в чем оно заключается. Тезис Сократа «Никто не ошибается добровольно» подчеркивает ценность знания, позволяющего отличить реальное добро от того, что таковым не является.

Основным вкладом Сократа в развитие педагогической мысли была его «майэвтика» — метод диалектических споров, посредством которых ученик познавал истину. Действия воспитателя в процессе передачи ученику знаний должны быть продуманы с точки зрения социальной ценности и личного блага воспитанника.

Сократом были сформулированы требования к воспитателю, являющемуся носителем «демона» разума, совести. На воспитателе лежит педагогическая ответственность за развитие у ученика познавательной активности и самостоятельности как решающего фактора эффективности педагогического процесса, так как подлинное знание приобретает только самостоятельными усилиями. Многие педагогические идеи Сократа актуальны и в наше время. Например, положение о том, что развитие педагогического процесса обусловлено диалектическим единством и противоположностью тезиса и антитезы, а его результат представляет собой постановку и разрешение противоречий; что основой формирования убеждений личности является система знаний.

Платон считал мерой всех вещей Бога, который является высшим Благом, источником и конечной целью стремлений человека. Человек, по мнению Платона, — лишь «визуальная игрушка Бога».

Чувственный мир является порождением «идей» и «материи», занимая между ними среднее положение. Идеи не существуют в видимом мире, поэтому их невозможно воспринять органами чувств, они познаются разумом. Доброта, Мудрость — это свойства души, и их нельзя представить наглядно. Сама душа — основа личности — также не является материальным объектом, она заключена в теле, но способна перевоплощаться.

В отличие от вечных идей чувственные вещи, по мнению Платона, преходящи и относительны, они подчиняются пространству и времени. Виды познания различны, зависят от познаваемых предметов. Достоверное знание возможно только об истинно сущих «видах». Источником знания являются воспоминания бессмертной души человека о мире идей, который она созерцала до того, как вселилась в тело. Поэтому о чувственных вещах возможно не знание, а только мнение.

Платон первым с философских позиций обосновал систему образования, подчеркивая при этом необходимость государственного образования. В своем учении о государстве, и в том числе об образовании, он выделил: умопостигаемый мир идей; государ-

ство (общество, полис); индивид, мыслящий, выполняющий государственные законы.

В его учении о государстве («Политеия») раскрыты социальная функция педагогического процесса и содержание воспитывающего обучения. Сформулировав цель воспитания гражданина, Платон подчеркнул при этом воспитательное назначение философии как теории познания, проследил взаимосвязь общественных и образовательных ценностей и соответствие их цели воспитания.

В работах «Пир», «Федр» Платон выделил несколько начал личности: *чувство* — низшее начало души, так как им познается только внешнее, оно нарушает целостность души; *воля* — более высокая часть души, ее верный страж, умеряющий чувства, не дающий им превратиться в страсть; *разум* руководит волей, указывает ей, как правильно поступать. Таким образом, Платон выделил чувственную, волевою и разумную часть души. Добрые начала, по мнению философа, присущи человеку априори. Они привнесены в его душу «потусторонним царством идей». Эти добрые начала можно развить посредством философии. Знание само по себе нравственно, так как оно ведет к мудрости, к познанию добра, красоты. Последние рождены вместе с человеком, они часть его до земного бытия, его разумной души. Земная жизнь человека — процесс укрепления разумной части его души, т.е. нравственных начал человека посредством воспитания. По сути основная человеческая ценность, смысл жизни человека — воспитание нравственности путем образования.

Вместе с тем, выстраивая свои педагогические идеи о последовательности преподаваемых наук, о главенстве абстрактных дисциплин, Платон выступал против принудительного навязывания мировоззрения.

Ему принадлежит и первая ценностная классификация, отражающая сущность высшего блага. Составляющие элементы сущего блага включают в себя меру, умеренность, своевременность. Эти ценности находятся на самой высокой ступени иерархической лестницы. На второе место Платон поставил прекрасное и совершенное; после них — ум и разумение; затем — удовольствия души, которые вызваны ощущениями и знаниями. На последней ступени находится «само прекрасное».

Аристотель, ученик Платона, переработал его учение об идеях и сделал вывод, что идеи не существуют сами по себе, они отражают «внутреннюю сущность вещей». Соединение идеи-сущности с чувственно воспринимаемыми вещами позволило Аристотелю создать предпосылки для объективного изучения природы и общества, для теоретического осмысления педагогических явлений, которые затем обогатили педагогическую мысль.

Платон
427—347 до н.э.

Аристотель
384—322 до н.э.

Различая знание достоверное и вероятное, философ рассматривал их во взаимосвязи, поскольку индуктивное обобщение как условие познания общего невозможно без чувственного восприятия. Знания, подчеркивал Аристотель, не даются от рождения, они приобретаются в процессе деятельности (собираение фактов, их осмысление и т. п.).

Анализируя эстетические и нравственные аспекты блага, он разделял их на материальные (телесные), такие, как здоровье, красота, и духовные (более высокие) — добродетель, разумность, наслаждение. Он утверждал при этом, что знание само по себе не делает человека добродетельным, чтобы быть таковым, нужны еще благоразумные поступки. В связи с этим Аристотель подчеркивал значимость воспитания — необходимого условия достойной жизни. Лишь воспитывая свою волю и разум, упражняя характер, человек может достичь добродетели, которая возведена у Аристотеля в ранг ценности, так как добродетельный человек умеет воспользоваться благами для Добра. Кроме материальных и духовных благ, Аристотель называет те, которые находятся вне тела и души — почет, богатство, власть. Однако духовное благо он считал «самым высоким». Добродетельным человек становится лишь в процессе воспитания всех трех частей души (физическая, волевая, разумная). Отсюда воспитание включает в себя три взаимосвязанные и взаимообусловленные части (физическую, нравственную и умственную). Основная его цель — воспитание разумной личности посредством практической философии: своеобразного свода педагогических знаний о человеке, его природе, путях развития в соответствии с поставленными целями и задачами.

Аристотель различал добродетели этические — нравственные качества характера (мужество, честность, справедливость, великодушие, щедрость, вежливость) и дианоэтические — совершенства разума (благоразумие, мудрость, способность к наукам и искусствам). Дианоэтические добродетели, которые Аристотель ставил выше, не являются врожденными, они развиваются благодаря обучению, опыту и времени. Их цель — созерцание истины, наслаждение интеллектуальным досугом.

В «Большой этике» Аристотель подразделяет блага на ценные (душа, ум, божественное благо); хвалимые (те добродетели, действия которых вызывают похвалу); блага-возможности (власть, сила, красота), блага, создающие другое благо (гимнастика, так как она сохраняет здоровье). Мерой истинной ценности, по Аристотелю, являются «добродетель и добродетельный человек как таковой».

Аристотель не только культивировал «любомудрие», он попытался рассмотреть вопросы формирования личности с философских позиций. Эти проблемы были поставлены им на теоретическом и практическом уровнях и как философом, и как преподава-

телем в созданном им «Ликее», и как воспитателем царя Александра Македонского.

Разработанные им науки под общим названием практической философии способствовали исследованию вопросов образования. Не умаляя самооценности человека, он в то же время напоминал, что его природа облагораживается знаниями, подчеркивая тем самым ценность последних. Однако, по Аристотелю, ценность знания не означает снижения значимости воспитания воли. Философ сформулировал цели воспитания разумной личности, разработал логико-методологические положения энциклопедического изучения действительности, которые способствовали развитию педагогической теории.

В Средние века учение, школа понимались в основном как служение Богу, следование его указаниям. В Боге воплощалось высшее благо, он олицетворял собой единство Истины, Добра, Красоты и являлся источником нравственных ценностей.

Средневековое ценностное сознание отражало соотношение объективных и субъективных ценностей, их единство и многообразие. В целом для него характерно признание духовных ценностей, таких, как Вера, Надежда, Любовь, которые определялись как три богословские добродетели. Идеалом Средневековья является жизнь по Богу. Ценность человека полностью зависит от его союза с Богом. Этот идеал не земной, а трансцендентный, в нем присутствует сосредоточение на своем внутреннем Я. Тексты покаяния в эпоху Средневековья стали читаться от первого лица, в быт вошла тайная исповедь. Как отмечает С. С. Аверинцев, сами тексты Библии, их смысл «тождественны понятию абсолютной ценности». Эпоха Средневековья привнесла в педагогическую мысль персонализм и психологизм. Средневековье в то же время характеризуется неоднозначностью трактовки ценностей.

В XII в. как одно из направлений схоластики стал развиваться номинализм (концептуализм), определявший ценность человека силой его разума.

Представители концептуализма — Пьер Абеляр, Иоанн Солсберийский и др. — отвергали учение средневекового реализма, но в отличие от номиналистов признавали существование в уме общих понятий как особой формы познания действительности. Концептуалисты ценность человека определяли не божественным происхождением, а силой его разума. Идеал нравственности также определялся ценностью разума (Абеляр).

Гуго Сен-Викторский — представитель умеренного мистицизма — утверждал, что для познания небес необходимо познать себя. Определяя знания как ценность, он сформулировал предпосылки усвоения знаний: природные способности, правильный инструктаж и упражнение, острота ума и цепкая память. Усвоение

знаний достигается с помощью трех главных методов: чтения; внутреннего самосозерцания, открывающего истину Священного Писания; настойчивости в учении. Основные педагогические положения отражены философом в труде «Диаласкалион», где определены цели, содержание, методы педагогического процесса. Основным методом усвоения знаний Сен-Викторский считал чтение, упражняясь в котором ученик развивает память, настойчивость, учится размышлять.

В эпоху Возрождения схоластика оставалась официальной философией, однако зарождалась культура гуманизма, провозглашающая ценность Личности, ее Достоинства и Прав, ценность Блага человека, его всестороннего развития, создание благоприятных условий для общественной жизни людей. Гуманисты эпохи Возрождения стремились к всесторонне и гармонически развитому индивиду, поэтому понятие ценности рассматривалось ими во взаимосвязи с человеком. Ценности рассматривались через призму осознания самоценности человеческой личности, поэтому ценности материальные зависели от того, какое мнение имел о них человек (Монтень).

Мишель Монтень в труде «Опыты» представил, по сути, анализ человеческой природы, сделав вывод о том, что всякий человек воплощает в себе всю человеческую природу. «Действительно, умение достойно проявить себя в своей природной сущности есть признак совершенства и качество почти божественное. Мы стремимся быть чем-то иным, не желая вникнуть в свое существо, и выходим за свои естественные границы, не зная, к чему мы по-настоящему способны. Незачем нам вставать на ходули, ибо и на ходулях надо передвигаться с помощью своих ног. И даже на самом высоком из земных престолов сидим мы на собственном заду.

Самой, на мой взгляд, прекрасной жизнью живут те люди, которые равняются по общечеловеческой мерке, в духе разума».

Монтень уверен в том, что добродетель является природной сущностью человека (божественный дар). В главе «О трех самых выдающихся людях», отмечая достоинство Александра Македонского, он подчеркивает, что «добродетели его коренились в природе, а пороки зависели от случая». Выделяя среди добродетелей царя Александра дисциплинированность, великодушие, благодушный нрав, огромные познания, Монтень все-таки отдает предпочтение Эпаминонду как добропорядочному человеку, обладающему знанием и умом в более чем кто-либо другой, полной мере: «Что касается его знаний и способностей, то до нас дошло древнее суждение, гласящее, что ни один человек не знал больше и не говорил меньше его».

М. Монтень
1533 — 1592 гг.

Хотя Монтень не ставит специально вопросы педагогической этики, тем не менее, говоря о качествах личности государственного деятеля — наставника граждан, отмечает, что нравственность его более ценна, чем ученость: «По части морали он далеко превосходил всех государственных деятелей. Именно в этом отношении, которое должно считаться важнейшим и первостепенным, Эпаминонд не уступает ни одному философу, даже самому Сократу. Нравственная чистота — основное, наивысшее качество Эпаминонда».

Новые целевые установки раннего капитализма требовали формирования иного типа личности и одновременно постижения мира как целого, поэтому ценностное миропонимание нашло яркое отражение в суждениях философов эпохи Возрождения.

XVII в. подарил миру имена философов, чьи учения, взгляды на образование и сегодня не утратили своей значимости: Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Р. Декарт, Б. Паскаль, Д. Локк, Г. Лейбниц. В эту эпоху впервые было употреблено понятие «ценность» (Гоббс), определено его предметное содержание (Лейбниц), обозначились различные подходы к пониманию ценности в философии. В то же время совершенно новым для эпохи Возрождения стало осознание ценности человеческой личности. Повышение ценности знания, формирование в общественном сознании культа знания, новое понимание идеи гармоничного развития личности как возможности свободного выбора деятельности в соответствии со своими способностями и интересами создавали предпосылки для выделения педагогики в самостоятельную отрасль знания.

Ф. Бэкон, раскрывая свойство понятия «благо», трактовал его в двух направлениях: субъективно-личностном (индивидуальное благо) и социальном (общественное благо). Все блага он подразделил на две группы: истинные блага (подлинные) и кажущиеся (мнимые). В основании истинного блага находится добродетель, мнимое является источником страсти. Кроме того, Ф. Бэкон различал благо телесное (здоровье, красота, сила) и душевное, способное сделать душу прекрасной, нравственной.

Т. Гоббс, как и Ф. Бэкон, различал благо истинное и мнимое, называя при этом самосохранение величайшим благом. Хотя в XVI в. понятие «ценность» еще не использовалось в философской лексике, именно Т. Гоббс употребил его в названии одной из глав «Левинафана» — «О могуществе, ценности, достоинстве, уважении и достоинстве».

Представляет интерес и тот факт, что понятие «ценность» философ употребил в двух значениях: экономическая стоимость и важность, значимость. В качестве составляющих ценностную характе-

Бэкон
1561 — 1626 гг.

Т. Гоббс
1588 — 1679 гг.

ристику человека он назвал красоту, обучение, богатство, щедрость, счастье.

Р. Декарт вслед за Ф. Бэконом отстаивал ценность знания, конечная задача которого заключается в господстве человека над силами природы, в открытии и изобретении технических устройств, усовершенствовании природы человека. Движущей силой познания Декарт считал сомнение — не как неверие в непознаваемость всего сущего, а

Р. Декарт
1596 — 1650 гг.

как прием для нахождения безусловного начала знания. Сам процесс мыслительной деятельности Декарт считал величайшей ценностью, естественной формой существования человека («мыслью, следовательно, существую»). Его учение о непосредственной достоверности самосознания и о врожденных идеях, к которым он относил идею Бога, духовной и телесной субстанции, также отражают ценностные подходы философа к личности человека. Основным совершенством человека, по мнению Декарта, является то, что он обладает свободной волей. Благодаря ей он совершает поступки, достойные похвалы или порицания. Похвалы заслуживают разумные поступки. Воля, выходящая за пределы разума, является источником ошибок и заблуждений человека. Разум — высочайшая ценность, он является основой свободной воли человека.

Б. Паскаль — французский философ, который, несмотря на противоречивость воззрений, в качестве важнейшей ценности рассматривал человека. Им было сформулировано учение об индукции и дедукции, о видах достоверного знания, в котором он, не умаляя ценности разума, все-таки отдает предпочтение вере человека. Именно

Б. Паскаль
1623 — 1662 гг.

верующий человек может познать истинное благо в нас самих, как и «царство Божие». И все-таки основным достоинством человека Б. Паскаль считает его способность мыслить, так как правильное мышление является основой нравственности. Паскаль попытался сформулировать психологическую характеристику человека с позиций ценностного подхода к его личности. В характеристике он сделал попытку обосновать значимость психических процессов, в частности воображения, мышления; подчеркнул двойственность человеческой природы.

Д. Локк в своем основном труде «Опыт о человеческом разуме» отверг учение Декарта о врожденных идеях. Источником идей, по его мнению, является опыт. Однако идеи, рожденные опытом, не являются знаниями. Они только материал для знания, перерабатываемый деятельностью рассудка посредством сравнения, сочетания и абстракции (в отличие от ощущения и рефлексии). Сами по себе эти

Д. Локк
1632 — 1704 гг.

мыслительные операции должны стать предметом рефлексии. В результате такой мыслительной деятельности простые идеи, возникшие в результате воздействия внешних вещей на органы чувств или внимания, на состоящие души, перерождаются в сложные. Локк не отрицал ценность знания, однако считал, что познавательные способности человека ограничены. Материальные, а тем более духовные субстанции недоступны его познанию. Возможности человека ограничивают область познания теми сведениями, которые необходимы для практической жизни и поведения.

Б. Спиноза вслед за Бэконом и Декартом величайшей ценностью считал знание. В своем учении о познании он подчеркивал ценность знания интеллектуального в противоположность чувственному. Высшим видом интеллектуального знания он считал непосредственное усмотрение истины, критериями которой являются ясность и отчетливость. В качестве ценности он рассматривал волю, которую отождествлял с разумом. Воля всегда зависима от мотивов. Свобода возможна как поведение, основывающееся на сознании необходимости. Возможность человеческой свободы в рамках необходимости он показал в учении о свободе. В «Этике» Спиноза трактует добро и зло с точки зрения ценностного бытия (само добро и зло) и ценностного сознания (понимание человеком добра и зла).

Б. Спиноза
1632 — 1677 гг.

Г. В. Лейбниц в качестве ценности рассматривал не только знание, но и стремление человека к познанию, которое, по мнению ученого, существует в душе человека априори в виде различных понятий. Стремление это необходимо побуждать внешними объектами. Источником знания Лейбниц считал разум. Критерии истинности знания — ясность, отчетливость, непротиворечивость. Поэтому для проверки истинности знания достаточно применить законы логики Аристотеля (тождество, противоречие и исключенное третье). Для проверки истинности факта нужно применить закон достаточного основания.

Г. В. Лейбниц
1646 — 1716 гг.

Если Гоббс первым употребил понятие «ценность», то Г. В. Лейбниц определил содержание понятия «ценное» как «значительное с точки зрения блага». При этом благо он соотнес с понятиями «совершенство», «польза». Благо содержит в себе совершенство, а полезное содействует совершенству, но не включает его в себе, чем и отличается от блага самого по себе. Философ ввел понятие антиценного — «ничтожного», «пустого с точки зрения блага».

В целом можно сказать, что философы эпохи Возрождения осуществляли различные подходы к трактовке ценности. Одни видели ценность вещей в их полезности для человека, другие раскры-

вали психологические аспекты ценности, третьи делали акцент на нравственные аспекты, некоторые философы пытались раскрыть ценность науки, искусства, являющихся средством просвещения человека, его интеллектуального и духовного развития.

Новым для эпохи Возрождения является осознание ценности человеческой личности. Понятие ценности разрабатывалось в этот период с точки зрения «общечеловеческой мерки» (Л. Н. Столович).

Рассматривая человеческую личность, философия XVII в. делает акцент на ее разум, способность мыслить. Впервые в качестве ценности рассматриваются Воля, Свобода, внутренняя активность индивида (Б. Спиноза), мыслительная деятельность человека (Б. Паскаль), понятие «благо» трактуется в двух аспектах: личностном и общественном (Ф. Бэкон). Различаются объективные и субъективные ценности (Т. Гоббс): добро и зло истинные и мнимые. Связывая понятие «ценность» с понятием «полезность», некоторые философы наполняют его экономическим смыслом (Д. Локк). В то же время индивид рассматривается не в качестве абстрактного человека, а как самостоятельный, активно действующий субъект, способный реализовать возможности, заложенные в нем природой.

Предметом изучения философии Возрождения стали психические процессы человека, его личностные качества, творческое мышление, что в дальнейшем оказало влияние на развитие не только философской, но и педагогической мысли.

Наиболее яркое отражение идеи самобытности человека, его неповторимости, внутренней активности нашли в работах немецкого философа И. Г. Фихте. Исходное Я у Фихте — не индивидуальное Я, а нравственная деятельность сознания. Основанием разумного познания он считал непосредственное созерцание истины умом. В качестве этических ценностей он называл свободу и вновь, как и Спиноза, рассматривал соотношение свободы и необходимости. Фихте считал, что степень свободы зависит не от мудрости индивида, а от той исторической эпохи, к которой он принадлежит.

Абсолютная ценность у Фихте — жизнь, а критерий ценности — деятельность: «Ничто, кроме жизни, не имеет безусловной ценности и значения; всякое другое: мышление, творчество и знание имеют ценность лишь постольку, поскольку оно каким-нибудь образом относится к живому, исходит из него и стремится вновь влиться в него».

Старший современник Фихте И. Кант делил ценности на абсолютные и относительные в зависимости от характера целей. Цели в свою очередь он разделял на объективные и субъективные. По Канту, вещи, существующие в независимости от воли человека и не наделенные разумом, не имеют объективных целей и являются

ценностями относительными. Существование людей само по себе является целью. Эту цель невозможно заменить другой, для которой данная цель могла бы быть средством.

Человек в отличие от вещей есть «цель сама по себе, поэтому ко всем разумным существам следует относиться как к самоцели и никогда — как к средству». Кант разделял также ценности и представления человека о них. Представления о ценностях он подразделял на истинные и мнимые. Истинная ценность сопряжена с целесообразной деятельностью, мнимая основана только на потребностях и порождается иллюзией честолюбия. Если действия человека определяются «доброй волей», они представляют собой моральную ценность, являющуюся эталоном всех ценностей. Не имеют моральной ценности действия, вызванные страхом.

Остроумие, веселость, живое воображение — эстетические ценности. Основой их является прекрасное, которое отличается от приятного.

Прекрасное — то, в чем человек усматривает объективную ценность, то, что нравится.

Приятное — то, что не только нравится, но и доставляет наслаждение.

К эстетическим ценностям он относил также идеал красоты, эстетический вкус, достоинство.

Кант рассматривал понятие «ценность» не только как этическую, но и как экономическую категорию. К материально-практическим ценностям он относил при этом те, которые имеют рыночную цену. Под ценой подразумевается публичная оценка стоимости вещи в отношении к соразмерному количеству того, что служит средством взаимного труда. Цена товара является его внешней ценностью, его достоинство — абсолютной внутренней ценностью.

Понятие «ценность» Кант употреблял и в познавательном значении, разделяя познавательные ценности, как и этические, на абсолютные и относительные, внутренние и внешние. Если внутренней ценностью знания является оно само благодаря логическому совершенству, то внешней его ценностью — прикладное значение знания.

Стимулом к развитию педагогической аксиологии были труды немецкого философа, создателя систематической теории диалектики Гегеля, который считал образование и воспитание основными ценностями как отдельного индивида, так и всего человечества. Воспитание философ считал вторым рождением человека, которое необходимо ему, чтобы выйти из первобытно-животного состояния и стать разумным существом.

И. Кант
1724—1804 гг.

И. Г. Фихте
1762—1814 гг.

Г. В. Ф. Гегель
1776—1831 гг.

Воспитание должно быть таким, чтобы образованный человек сумел оставить на всем, что он делает, «печать всеобщего». Эта мысль Гегеля обращает на себя внимание своей актуальностью для современной эпохи. Основное ее содержание в том, что ценность знания заключается в его неразрывной связи с духовностью. Образованный человек, по Гегелю, это человек благоразумный, совестливый: эти качества он считал доминирующими ценностями человека.

Идею самоценности человека Гегель развил в работе «Феноменология духа». В психологической теории о душе, сознании и личности он сделал вывод о необходимости исследования психики на основе интегративного подхода к изучению психических процессов и явлений.

Учение Гегеля о личности подчеркивает ценность ее активного начала. На духовном этапе развития абсолютной идеи в мышлении и истории личность возвращается к самой себе и постигает свое содержание в различных видах человеческого сознания и деятельности. Идея при этом реализует себя в двух формах: теоретической и практической. Практический дух (воля) и теоретический (ум) взаимосвязаны. Только при условии их тесной связи человек достигает самоценности, совершенства, так как духовное начало личности помогает ей преодолеть физическое несовершенство.

Говоря о ценности образования, Гегель подчеркивал, что образованный человек как существо духовное в большей степени способен управлять своими чувствами. Однако в развитии чувств, по его мнению, играет роль не только образование, но и цели человека, его ценностные ориентации. Образование также важно для развития внимания, представлений и мышления.

Ценной является попытка Гегеля применить знание законов общественного развития для истолкования педагогического процесса. Субъективные человеческие ценности он рассматривал во взаимосвязи с общественными ценностями.

Приведенный анализ работ философов XVIII в. позволяет сделать вывод о том, что в век, названный Просвещением, теоретико-ценностный подход к изучению явлений окружающего мира еще не сформировался, хотя понятия «ценность», «нравственная ценность», «эстетическая ценность» уже появились, а различные философские направления отражали ценностные подходы, в том числе к образованию. В XVIII в. «ценность» рассматривалась как экономическое, моральное, эстетическое, психологическое понятие, делались попытки рассмотреть его и как категорию социальную.

Эпоху Просвещения характеризуют как высшее проявление духовного движения. Развитие педагогики и теоретической психологии, предусматривающей деление психических способностей на чувства, волю, мышление, повлекло за собой усовершенствова-

ние педагогической практики. Педагоги, рассматривая вслед за философами категорию «знание» как ценностную, выделили в качестве одного из его видов педагогическое знание.

Если философы XVII в. стали осознавать самоценность человека, то в XVIII в. И. Кант сделал итоговый вывод о возвышении человека как субъекта над всеми живыми существами. Обосновывая идею самоопределения личности, Кант акцентировал необходимость ее нравственного совершенствования, считая последнее основой разумного существования, личной свободы. Хотя он считал, что «вещи в себе» недоступны человеческому познанию, но в то же время говорил об «изменении метода мышления», которое позволит человеку сообразовать этические ценности в соответствии с «категорическим императивом», из которого вытекают его основные педагогические требования — воспитание долга, являющегося основой поведения; соблюдение достоинства; подчинение чувств разуму. Нравственный закон И. Канта выступает в роли принципа: поступай так, чтобы твое личное поведение могло стать правилом поведения для всех.

Учение И. Г. Фихте о Я акцентировало внимание педагогической мысли XVIII в. на активности личности. Подлинная ценность знания уже не могла определяться готовыми знаниевыми конструкциями. В качестве ценности стали рассматриваться само стремление к знанию, познавательная активность.

В этом же веке философами была сделана попытка (хотя и слабая) соотношения ценности и культуры, что также обогатило педагогическую теорию, позволив ей обосновать социальную обусловленность воспитания.

Признание Г. В. Ф. Гегелем воспитания и образования не как результата формирования личности, а как процесса, также способствовало дальнейшему развитию педагогической теории.

XIX в. стал эпохой интенсивного развития промышленности, науки и техники. Развивались новые экономические отношения, требующие переоценки прежних ценностей. Именно в данном веке понятие «ценность» стало рассматриваться как философская категория. Оно было введено в специальную философскую лексику в 60-е гг. и соответствовало смыслу значимости чего-либо в отличие от существования объекта или его качественных характеристик (Р. Г. Лотце).

Мир ценностей, по Лотце, существует самостоятельно в виде истин, постигаемых посредством научного знания. Всякое познание имеет три начала: истину, факты, ценностные понятия. Истина постигается путем интеллектуальной деятельности, факты — посредством наблюдений, критерием ценностных понятий является совесть. Ценности имеют сверхреальную природу, мир ценностей противоположен миру фактов действительности и научных истин.

В различных философских системах XIX в. сложились разные подходы к толкованию категории «ценность».

Немецкий философ Ф. Ницше в качестве высшей ценности рассматривал личность, ее развитие. Цель воспитания, по Ницше, —

Ф. Ницше
1844 — 1900 гг.

формирование сверхчеловека, способного творить новые ценности. Чтобы достичь этой цели, необходимо учитывать влияние наследственных факторов, возможности индивида и его стремление к саморазвитию,

создавать условия для развития индивидуальности личности в окружающем ее социуме. Цель образования Ницше видел в подготовке личности к активной деятельности. Нравственная личность обладает сильной волей, чувством ответственности. Содержание образования, его сущность должны соответствовать основной цели — формированию нравственной личности. Весь путь развития личности Ницше рассматривал как движение к сверхчеловеку посредством ее самосовершенствования. Отсюда важной задачей школы он считал формирование потребности личности в саморазвитии.

Идея активной, саморазвивающейся личности является основной в его педагогических воззрениях, а образование — естественное условие саморазвития личности.

Немецкий философ Риккерт, возглавлявший баденскую школу неокантианства, целью философского исследования считал изучение возможности и методов познания. В работе «О системе ценностей» он представил свою классификацию ценностей: логические, эстетические, мистические, нравственные и социально-этические, личные,

Г. Риккерт
1863 — 1936 гг.

религиозные. Каждая подсистема содержит три составляющих: ценности, благо, оценку (оценочное отношение). Ценности являются духовным образованием и составляют особый мир, который исследуется философским мышлением. Блага и оценки не являются ценностями, они представляют соединение ценностей с действительностью. Ценности, по Риккерту, не относятся к области ни объектов, ни субъектов. Они образуют совершенно самостоятельную сферу существования. Проблема и заключается в противоречии действительного мира и мира ценностей.

Мюнстерберг выстроил классификацию ценностей с позицией самоутверждения чистой воли: жизненные ценности (исходно данные) и культурные ценности (целенаправленно созданные). Обе группы представлены логическими, эстетическими, этическими, метафизическими ценностями. Жизненные и культурные он

Г. Мюнстерберг
1869 — 1947 гг.

рассматривал в отношении к внешнему, интраобщественному и внутреннему миру.

Логические ценности на уровне жизненной ценности — это предмет признания: вещи внешнего мира, люди, оценка. На уровне культурной ценности — это предмет познания: природа, история, разум.

Эстетические ценности на первом уровне — это предмет радости: гармония внешнего мира, любовь людей, счастье человека. На втором уровне — предмет преданности: изобразительное искусство, поэзия, музыка.

Этические ценности на первом уровне представлены как предмет возвышения: рост, прогресс, саморазвитие; на втором уровне — предмет удостаивания: хозяйство, право, нравственность.

Метафизические ценности на уровне жизненной ценности представляют собой предмет веры: творение, откровение, спасение; на уровне культурной ценности — предмет убеждения: вселенная, человечество, сверх-Я.

В конце XIX в. понятие «ценность» стало рассматриваться в социологии относительно определенной исторической эпохи, различных социальных групп, национальных культур, отдельных индивидуумов. Ряд исследователей (Д. Боуэс, Л. Шюккинг) выделяли и общечеловеческие ценности (истина, добро, польза, красота), имеющие надиндивидуальное значение. Их содержательные характеристики различны: например, красота может быть внешней, моральной, красотой деятельности и т.п. В социологии сложился ряд направлений, в рамках которых ценности описывались с различных позиций: как представления о желаемом (Т. Парсонс); как объект потребностей (Г. Беккер); системы идеологических представлений, порождаемые и обуславливаемые социальной средой (Р. Пэнта). Социологический подход к проблеме ценности обогатил понятийный аппарат, методическое обеспечение педагогики, позволил рассматривать вопросы социализации личности с позиций теории ценности.

Процесс развития аксиологии в настоящее время нельзя считать завершенным. В условиях кризиса потребность в интеграции познавательного и практического опыта людей превращает аксиологию в философское учение, направленное на поиск общечеловеческих ценностей во всем существующем ценностном многообразии.

1.2. Основные аксиологические проблемы и их развитие в педагогической мысли Запада

Длительное время теоретико-педагогические вопросы не являлись самостоятельной областью исследования и рассматривались в рамках философии. Идеи философов древности относительно образования, воспитания, методики обучения долгое время явля-

лись ориентирами развития педагогической мысли. К примеру, описание достоинств «метода Сократова» можно встретить в педагогических работах русского педагога-мыслителя Н. И. Новикова (XVIII в.), ссылок на воззрения Платона, Аристотеля в «Учениях» Кирика Новгородца (XII в.).

Ценность знания для личности рассматривалась в двух аспектах: внешнем — как средство достижения личного успеха (софисты) и внутреннем — как средство самопознания и самосовершенствования (Сократ, Платон, Аристотель). Образование толковалось философами как ценность государственная, общественная, личностная.

Традиции, сложившиеся в эпоху Античности и Средневековья, приобрели своеобразную значимость в эпоху Возрождения. Проблемы воспитания и образования были переосмыслены, обозначились новые пути к их решению. Изменились требования к организации обучения, которое приобрело гуманистическую направленность. Менялся характер взаимоотношений ученика и учителя, возросла ценность активности, самостоятельности ученика в процессе учения. Развивалась идея формирования познавательного интереса ребенка. Хотя центральной идеей педагогической мысли этого времени было развитие индивидуальности ребенка, личность не противопоставлялась обществу, способствующему реализации этой индивидуальности, напротив, наиболее полное развитие неповторимости и востребованности обществом развитых способностей индивидуума являлись предпосылкой дальнейшего личностного и общественного развития. Образование в связи с этим рассматривалось как условие общественного прогресса.

Эпоха раннего капитализма выдвинула к образованию новые требования. Развитие производства, торговли, расширение международных связей способствовали повышению ценности знания. Однако появилась проблема определения его удельного веса, соотношения знания и жизни (торговля, занятия ремеслами и т. п.), общего знания о природе, обществе, человеке, знания для саморазвития человека.

Более выпукло обозначилась проблема формирования личности, отвечающей новым требованиям эпохи. Следствием всего этого стала проблема педагогического знания. Необходимость перестройки содержания образования привела к повышению роли педагогического знания, которое призвано было решить ряд задач: во-первых, определить объем знаний, необходимых ученику для того, чтобы ориентироваться в окружающем мире (знания о природе, закономерностях ее развития); знаний об обществе, его историческом развитии, а также о человеке, его отношениях с природой, обществом. Во-вторых, необходимо было определить, какие знания нужны человеку для жизни. В-третьих, актуальной оставалась и проблема знаний для саморазвития человека. Это особое

знание, необходимое личности для удовлетворения ее духовной потребности. Надо было объединить эти области знания, установив их соотношение. Не менее важной оставалась задача более эффективной организации процесса обучения.

Появление педагогической теории принято связывать с именем чешского педагога Я. А. Коменского. Однако ряд исследователей называют при этом имя старшего современника Коменского — В. Ратке.

В основу учения Ратке легла идея государственности образования, дающая право на образование любому гражданину государства. Исходя из этой идеи, Ратке обосновал двойственную заинтересованность в образовании: индивида, которому образование необходимо, и государства, которое нуждается в образованных гражданах. Образованный индивид, по Ратке, — прежде всего знающий человек. Он обладает целостным и гармоническим знанием, добытым в процессе непосредственной деятельности, а также путем обобщения, и позволяющим благополучно существовать человеку в обществе.

Существенным является то, что Ратке, говоря о ценности знания, выдвигал новые требования к педагогическому знанию. Его «Учение о методах учения» является попыткой теоретического осмысления внутренней структуры педагогики. Осуществляя ценностные подходы к педагогическому знанию, он первым заговорил о необходимости внутреннего структурирования дидактики как науки об образовании и формировании личности, осмыслении ее архитектоники.

Коменский вслед за Ратке осуществил ценностные подходы к педагогическому знанию. Они заключаются в четком структурировании педагогической науки — «панпедии».

Он пришел к мысли о необходимости учебы на протяжении всей жизни человека, первым обосновал идею непрерывного образования. Ценность образования чешский педагог видел в улучшении дел человеческих (образование для жизни), совершенствовании личности (образование для саморазвития).

Помимо определения архитектоники педагогики Коменский стремился дифференцировать педагогическое знание, разделив его на дидактику — теорию обучения и математику — теорию учения. Разграничив учение и преподавание, Коменский акцентировал внимание на специфичности педагогического знания, его ценности.

Вся педагогическая теория Коменского глубоко аксиологична. Высочайшей ценностью он считал человеческий разум, способ-

В. Ратке
1571 — 1635 гг.

Я. А. Коменский
1592 — 1670 гг.

ный охватить все при условии сохранения целостности знания. Признавая три источника познания — чувства, разум и веру, он выделил в развитии познания соответственно три этапа — эмпирический, научный и практический как способность использовать знание в жизни. Научное образование, по Коменскому, является кроме нравственного и религиозного воспитания одной из составных частей духовного развития человека, подготовки его к вечной жизни.

Великий чешский педагог-гуманист отставил ценность образования не как процесса приобретения человеком знания, а, скорее, как процесса формирования человека: «Хочешь ли узнать хорошо образованного (*bene cultus*) человека? Наблюдай за его действиями и движениями, за его речью и даже молчанием, равным образом — за его походкой, посадкой, осанкой, глазами, руками и за всем, относящимся к нему; всюду будут просвечивать приличие, достоинство и любезность; всюду он будет верен сам себе; во всем изящен и аккуратен. Хочешь познакомиться с ним в деле? Все плавно идет под его рукой, так как всякое дело поведет он разумно, по предварительному здравому рассуждению. Хочешь слышать его речь? Он может дельно рассуждать о чем угодно, не обнаруживая ни в чем постыдного невежества».

Образованный (мудрый) человек, по Коменскому, полезен обществу; общество образованных людей необходимо для полноценной жизни отдельного человека, так как «жизнь хорошо образованного народа упорядочена, действия людей согласованы, быт благоустроен, жизнь обеспечена, отношения гуманны, нравы утонченны, занятия разнообразны».

Образование у Коменского — духовный дар, данный человеку: «...об истинном же и спасительном образовании я сверх того добавлю, что никто не может сделаться образованным без воспитания или культивирования, т. е. без прилежного обучения и попечения. Если же скажут или подумают, что «духовное дарование есть дар божий и вложено в нас его десницей, а потом может ли человек совершенствовать дела божии?», то я отвечу: те дела божии, которые творец изъял из нашей власти, действительно не могут быть ни изменены, ни тем более усовершенствованы нами, как, например: внешний вид мира, течение звезд, небесные явления и т. п. Все же то, что он вложил в нашу душу или руку, он как бы подчинил нашей власти, так что от нашего усмотрения зависит приспособить все это к нашим потребностям и с этой целью перемещать, переделывать, отшлифовать, т. е. вообще совершенствовать».

Образование не просто божий дар, оно естественное состояние человека, то, что отличает его от всех других существ. «Но если уж необходимо так бывает, что люди, недостойные этого имени, отклоняются от своего предназначения — блаженной жи-

зни, то лучше бы им вовсе не родиться, или, точнее, лучше родиться не людьми, а немой тварью, чем родиться такими людьми, которые никаким человеческим образованием не возвышаются до истинной человечности».

Отсюда весь жизненный путь человека — это образование. А основная задача образования — обучать «всех, всему, основательно». Бездарных надо обучать, чтобы «они доставляли какую-нибудь пользу», даровитых — «чтобы, по чрезмерной подвижности ума, они не ударились во зло и не погибли от собственных заблуждений». Хороших образование предохраняет от испорченности, а у испорченных исправляет природные недостатки.

Образование у Коменского — и жизненная задача, и самоцель, и естественное состояние. Обучение — образовательно-воспитательный процесс, ведущий человека по пути совершенствования.

Ценностные подходы Я. А. Коменского и его предшественников к образованию во многом не были реализованы. Образовательная практика оставалась авторитарной, школа испытывала на себе влияние церкви, общая грамотность населения была низкой.

Среднее образование имело классическую направленность. Возникновение классического образования было вызвано «возросшим в эту эпоху интересом к духовной культуре античного мира. Поэтому ведущим направлением классического образования стало изучение латинского и греческого языков, античной литературы». Основным учебным заведением стала гимназия.

Нельзя сказать, что в век Просвещения отношение к последнему было однозначным, скорее, оно было однозначно ценностным, но понимание ценности знания было различным. Ф. Бэкон усматривал его ценность для индивида и считал общественным благом, Т. Гоббс считал его одной из составляющих ценностной характеристики человека, Р. Декарт — врожденной способностью, отличающей человека от всех других существ, Б. Паскаль рассматривал знание как основу нравственности, Д. Локк стремился определить источник познания, Б. Спиноза, оставляя приоритеты за интеллектуальным знанием, определил его ценность для человека, заключающуюся в самосовершенствовании личности и возможности преобразования природы, Г. Лейбниц в качестве критериев знания рассматривал ясность, отчетливость, непротиворечивость, а источником знания считал разум. В целом XVII в., несмотря на рационалистические подходы к знанию, создал предпосылки для развития теоретической педагогики и образовательной практики XVIII столетия.

Теоретические достижения и основанный на них практический опыт эпохи Просвещения принято связывать с именами К. А. Гельвеция (1715—1771 гг.), Ж. Ж. Руссо (1712—1778 гг.), И. Г. Песталоцци (1746—1827 гг.), И. Ф. Гербарта (1776—1841 гг.) и др.

Центром идей Просвещения оказалась Франция. В качестве основной ценности французские просветители провозгласили свободу.

Монтескье предложил программу воспитания на идеалах свободы, отстаивая право на образование каждого ребенка и требуя формирования с этой целью системы демократического общенационального образования. Не умаляя значения воспитания и образования для саморазвития личности, просветители отстаивали его значимость для общества в целом. К примеру, Д. Дидро, Ж. Ж. Руссо размышляли о воспитании и образовании как равнодействующей ценности индивидуального и социального развития ребенка.

Ш. Л. Монтескье
1689 — 1755 гг.

Процесс воспитания у Руссо обладает ценностью только в том случае, если он опирается на естественное развитие индивида, учитывает его самостоятельный личный опыт. В связи с этим он выделял две стороны воспитания: внутреннюю и внешнюю. Воспитание, получаемое от природы, внутреннее развитие способностей, произвольное развитие задатков — суть внутреннего воспитания. Однако человек должен уметь пользоваться этими способностями, реализовывать развивающиеся задатки, приобретенный опыт, для этого необходимо внешнее воспитание — воздействие со стороны людей и вещей. Основная цель внешнего воспитания, по Руссо, — создание условий для естественного протекания внутреннего воспитания. Обучение призвано создавать предпосылки для формирования у ребенка познавательных интересов, способностей, условия для реализации приобретенного опыта. Теория свободного воспитания тем не менее не снимает проблему социализации ребенка. Суть внешнего воспитания и заключается в том, чтобы научить ребенка, взаимодействуя с другими людьми, жить свободно, выстраивать поведение, руководствуясь принципом соотношения свободы и необходимости.

Обращая внимание на значимость чувственной и волевой сфер ребенка в процессе познания, Руссо, как истинный представитель Просвещения, не умалял ценности разума: «Весь мир естественного человека — это он сам. Этот человек — ни с кем не связанное, ни от кого не зависящее «отдельное». Но он не дикарь, обитающий в лесных дебрях. Он не вовлекается в общественную стихию ни под влиянием страстей, ни из-за мнения людей... он смотрит на мир своими глазами, чувствует то, что подсказывает ему его сердце; над ним не властвует никакой авторитет, кроме его собственного разума».

Ценностные подходы швейцарского педагога И. Г. Песталоцци к образованию заключались в том, что в воспитании и обучении он

видел условие формирования чувства свободы и достоинства. Педагог-демократ и гуманист Песталоцци выдвинул много новых педагогических проблем, не утративших актуальности и в наши дни.

К ним относятся проблемы ценностного подхода к формированию гармонически развитой личности, соотношения обучения с трудовым и нравственным воспитанием, семейного воспитания, подготовки ребенка к трудовой деятельности. В своих работах Песталоцци отстаивал ценность развивающего обучения, способствующего развитию у ребенка познавательной активности, познавательных интересов.

Обращаясь к выявлению ценностных аспектов образования, Песталоцци пытался определить взаимодействие индивидуального развития ребенка и процесса обучения. При этом он установил субъект-объектное соотношение, где субъект — ребенок, а объект — содержание образования. Таким образом, педагог подчеркнул самоценность личности ребенка, его внутреннего мира и ценность его развития во взаимодействии с объектом — окружающим миром, не умаляя, а, скорее, акцентируя внимание на деятельности ребенка в процессе взаимодействия его с окружающей средой.

Песталоцци подчеркнул также и ценность педагогической теории, без которой невозможен прогресс образовательной практики. Особое внимание при этом он уделял психологизации педагогического процесса, необходимости целостного формирования личности на ранних этапах ее развития. Так же, как Руссо и Дидро, Песталоцци отстаивал ценность всеобщего образования.

Большое влияние на практику массового образования Германии оказали идеи Гербарта, утверждавшего, что правильным преподаванием является то, которое «учит человека тому, что ему необходимо наиболее знать». Ценность образования, по мнению Гербарта, в его приближении к нуждам общества. Одна педагогика не может справиться с поставленными перед ней задачами, поэтому необходима связь педагогических, философских, психологических и этических знаний. Все необходимые знания он разделил на две группы: знания, «дающие пропитание» (земледелие, ремесло, торговля, искусство, наука), и знания, совершенствующие нравственную природу (религия, мораль, гражданское право). Рассматривая педагогическую деятельность как ценностно-значимую, Герbart первым ввел в педагогику категорию «педагогический такт», трактуя ее как ценностную характеристику практической педагогической деятельности.

И. Г. Песталоцци
1746 — 1827 гг.

И. Ф. Герbart
1776 — 1841 гг.

Он делил философию в зависимости от отношения к ценности на теоретическую и практическую. Практическая философия в ее отношении к научному пониманию целей образования и воспитания у Гербарта означает волеизъявление человека, при этом нравственная воля следует его собственным критериям. Этими критериями являются идеи внутренней свободы, совершенства, доброжелательства, правопорядка, справедливости. Практическая философия (этика и психология) — основа педагогики. Именно Гербарт рассматривал саму педагогическую деятельность как ценностно-значимую, говоря о том, что высот педагогического искусства можно достичь только в процессе деятельности (опыта) на основе изучения науки, позволяющей «настроить разум и сердце» на осуществление профессиональной деятельности.

Ценностное отношение немецкого педагога Дистервега отражено прежде всего в его подходах к рассмотрению проблем дидактики. Ценность учителя он видел в том, что именно он способен стимулировать духовные и нравственные потенции учеников. Основным принципом воспитания, по Дистервегу, является формирование у учеников стремления к знанию, нравственному совершенствованию. Эта задача посильна только творческим, активно действующим людям, которых отличают развитые познавательные способности, совершенное знание учебного материала, его содержания и формы, сущности и метода преподавания.

Дистервег видел ценность педагогического знания в его взаимосвязи с философским, психологическим и антропологическим знаниями. Подчеркивая значимость педагогической науки, ее самоценность, он отмечал также невозможность систематизации педагогического знания: поскольку общество находится в постоянном развитии, задачи обучения и воспитания также динамичны и изменчивы. Можно лишь выделить часть неизменного систематизированного педагогического знания, которое постоянно будет дополняться и обновляться новыми знаниями. Таким образом, Дистервег устанавливал взаимосвязь образовательных ценностей с общественными. Однако у него эта взаимосвязь существует как односторонняя, задачи обучения всегда являются следствием общественных изменений и подчинены требованиям государства.

Век Просвещения выдвинул новые ценностные взгляды на образование, он не просто признавал ценность Знания, но и провозгласил Право на знание, поставив вопрос о создании системы всеобщего образования. Провозглашенное право на образование выдвинуло в ряд первостепенных задач разработку проблемы о типе личности, которую нужно было готовить массовой школе. Было сформулировано требование к формированию личности,

способной применить полученные знания для блага общества (А. Н. Джуринский, 1992).

Уже в XVII в. ценность образования американским обществом была признана на уровне закона (принятый в 1647 г. закон требовал от граждан знания основ грамматики и навыков чтения). Американское образование уже тогда решало проблему дифференциации на основе способностей. Одаренных учеников обучали за государственный счет, наиболее способные для завершения образования направлялись в университет. В основе подходов к образованию и воспитанию лежали практические ценности. Идея массового образования более полное развитие получила в XIX в.: складывалась система всеобщего начального образования, среднее образование развивалось в двух направлениях с различными ценностными доминантами: классическое (гуманитарное) и реальное (практико-ориентированное). В первом случае ценность знания рассматривалась с точки зрения развития ребенка, во втором — с точки зрения его полезности и выживания индивида в существующих условиях. Усиливалась профессиональная направленность образования, расширялись масштабы трудового обучения, сужался перечень общеобразовательных дисциплин. В то же время прогрессивными учеными отстаивались приоритеты гуманистических тенденций в образовании, поднимались вопросы развития личности, ее нравственного формирования в процессе обучения.

Индустриальное общество второй половины XIX в. характеризовалось созданием государственных систем образования, развитием массовости образования. Позиции большинства педагогов Запада определялись в основном сложившимися традиционно-прагматическими ориентирами. Установки ученых, оказавших существенное влияние на дальнейшее развитие образования, были проникнуты духом прагматизма. В условиях быстроразвивающегося индустриального общества ценность образования рассматривалась с точки зрения его практической пользы. Школа была в большей степени призвана осуществлять передачу суммы знаний, пренебрегая задачей развития ученика, формирования его познавательной активности. В то же время внимание педагогов, психологов (Д. Дьюи, У. Джемс и др.) продолжали привлекать проблемы формирования личности ребенка.

Прогрессивные ученые, признавая практическую ценность знания, видели опасность в нарушении соотношения между знаниями для пользы и для формирования человеческой нравственности. Появившиеся работы Д. Дьюи «Психология и педагогика мышления», «Искусство как опыт», Б. Рассела «Религия и наука», Б. Кроче «Философия как наука о духе», а позднее — работы Ж. Пиаже, Л. Кольберга и др. поколебали представление об универсальности исторически выработанных традиционных подходов к образова-

Ф. А. Дистервег
1790 — 1866 гг.

нию. Различное истолкование ценности в аксиологии реализуется в различных типах образовательных систем Запада.

Выделяют традиционно-консервативное направление, сохраняющее верность идее цементирующей роли школы, призванной вооружать детей знаниями, умениями, навыками, формировать поведение, основанное на морально-этических нормах.

Рационалистическое направление уделяет внимание наиболее эффективным способам усвоения учащимися различных видов знаний, а также проблемам адаптации школьников к существующим общественным условиям.

Феноменологическое направление (неогуманистическая стратегия обучения) акцентирует внимание на внутреннем мире личности ребенка в процессе его обучения. Представители этого направления отстаивают значимость обучения посредством деятельности, позволяющей ребенку самому формулировать цели, принимать решения, оценивать собственный субъективный опыт.

Методология гуманистического образования основывается на взглядах А. Маслоу, который считает, что сущность образования в том, чтобы помочь человеку обнаружить то, что в нем уже заложено, и создать благоприятные условия для самореализации личности.

Социал-реконструктивистское направление имеет различные ориентации: первая делает акцент на поддержку индивидуальных нужд и запросов ребенка в стенах школы, на его «психологический рост» и на соответствующую адаптацию школьных программ; вторая во главу угла ставит вопросы свободы, творческого саморазвития и самовыражения ребенка (В. Я. Пилиповский).

Тенденции и поиски, определяющие лицо современной западной педагогики, неразрывно связаны с различными аспектами развития школы как социального института. Наряду с проблемой формирования знаний, умений, навыков перед образованием ставится более сложная задача формирования у ребенка ценностного отношения к самому себе, окружающим людям, процессу учения на протяжении всей жизни, культуре, собственной профессиональной деятельности, окружающей среде.

Зарубежная педагогика рассматривает образование как базовую ценность, определяющую последующий профессиональный и социальный успех личности. Ценностное осмысление получает принцип индивидуализации, который в рамках личностно ориентированного подхода рассматривается как приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям в процессе его индивидуального развития. Только осознавая ценности собственной свободы, чести, достоинства, человек может признавать эти ценности за каждым из людей и тем самым принимать ценности сообщества, в котором он живет. Аксиологические подходы к образованию отражают значимость формирования ценностного: сознания, отношения,

поведения человека от противопоставления индивидуальных и общественных ценностей.

1.3. Идея ценности, ее развитие в отечественной философии

В российской философии находят отражение общие закономерности ценностного миропонимания. В то же время ценностное отношение и попытки его осмысления отечественными философами обладают определенными особенностями. С позиций развития образования в России можно выделить условно шесть периодов: языческий, или дохристианский; допетровский, или церковно-монастырский, реформистский (петро-екатерининский); дореволюционный, или земско-промышленный; уравнительно-демократический; научно-элитарный, или гуманистический. В каждом из них ценностные основания выделяются с позиций уровня развития образования. Памятники древнерусской письменности, фольклор, обычаи, обряды, архитектура храмов свидетельствуют о ценностном отношении наших предков к природе, ко всему, что создано руками человека, к самому человеку, олицетворяющему красоту телесную и духовную. Как отмечается в литературе, большое значение для формирования ценностного отношения имели принятие Русью христианства, проникновение христианских ценностей в славянскую языческую культуру. Древнерусские мыслители считали духовные ценности наивысшими. Ценностные представления мыслителей допетровских времен отличаются своей целостностью, и они не дифференцируются на нравственные, познавательные, религиозные.

Если до царствования Петра I были созданы условия для просвещения тех племен, которые впоследствии составили российское государство, то в петровский период Россия приобщилась к европейской культуре, ее ценностям. В середине XVI столетия в Москве была создана первая русская типография, положено начало отечественному книгопечатанию.

В 1574 г. во Львове был выпущен первый учебник. В начале XVII в. появился «Приказ книг печатного дела». Большинство исследователей (В. В. Бычков, А. П. Валицкая, Д. С. Лихачев, Б. А. Успенский и др.) начало российского образования и науки относят к временам Петра Великого. Знание было провозглашено Петром I величайшей ценностью, за знаниями он отправлял в различные страны наиболее способных сыновей вельмож. С целью распространения знания были открыты бессловесные цифирные школы, которые в 1722 г. существовали уже в 42 городах России (в 1716 г. они были открыты в 12 городах).

Распространение образования повлекло за собой развитие отечественной педагогической мысли.

Большую роль в ее развитии сыграли Магницкий и его «Арифметика, сиречь наука числительная»; Татищев, написавший книгу «Разговор о пользе наук и училищ»; Ломоносов, труды которого имели ярко выраженную практическую направленность. Ломоносов уже в те времена пытался выделить ценностные аспекты педагогической техники. В «Риторике», например, он отмечал, какими путями ритор может завоевать внимание слушателей. По мнению Ломоносова, в решении данной проблемы

Л. Ф. Магницкий
1669 — 1739 гг.
В. Н. Татищев
1686 — 1750 гг.
М. В. Ломоносов
1711 — 1765 гг.

заслуживают внимания возраст, пол, воспитание, общее развитие и индивидуальные различия слушателей. Учитывая эти особенности, ритор может управлять вниманием аудитории: дети склонны к «нежным страстям»; старые — к зависти, ненависти, мщению; взрослые — к радости и гневу. Мужчины быстрее склоняются к страстям и быстро их оставляют, женщины склоняются к страстям быстро, но оставляют их с трудом. Перевоспитание уже сложившихся привычек, особенно дурных, дается труднее, чем воспитание положительных. К людям, овладевшим знаниями, необходимо относиться с «умеренной живостью» и «благочинной бодростью», а в отношении невежественного и грубого человека применять соответствующее воздействие. Ломоносов рассматривал человеческий разум как ценность, процесс познания он считал не только полезным, но и приятным упражнением. Ценность, по его мнению, присуща продуктам человеческой деятельности, языку, художественным произведениям, интеллектуальной деятельности, так как они приносят пользу и доставляют человеку наслаждение. Ценностные подходы Ломоносова к образованию проявлялись в разработке им последовательной системы подготовки специалистов. Она включала в себя три ступени: гимназию, университет, академию. Гимназия была призвана не только обучать наукам молодых людей, но и учить их «правильному образу мышления и добрым нравам», т. е. формировать у молодежи стремление к познанию и нравственные качества, которые после знания Ломоносов рассматривал в качестве основных человеческих ценностей.

Вслед за Ломоносовым о ценности человеческого разума говорил и Радищев, однако называя в качестве высшей ценности добродетель (нравственность).

Нравственные качества Радищев рассматривал как критерии истинного человека. Источником же этих качеств он называл Бога, который дал человеку сердце на «чувствование любви и дружбы». Нравственные ценности не даны человеку изначально, они формируются в процессе его взаимодействия с обществом. Нравственный человек у Радищева наделен разумом и свободной волей. Сво-

бода — и ценность, и источник ценностей. Она дар небес, источник великих дел.

Человека Радищев рассматривал во взаимосвязи со всем миром, выделяя при этом как специфическую его черту способность к оценке, возможность и стремление совершенствоваться. Оставляя за ним право на все естественное, он высоко ставил социальные движения в человеке и был против изоляции ребенка от общества.

А. Н. Радищев
1749 — 1802 гг.

Основные течения философского движения в России в XVIII в. — «русское вольтерянство», из которого впоследствии сформировались идейный радикализм и нигилизм, русский гуманизм XVIII в., русское масонство, которые так или иначе отражают проблему ценности.

Все эти направления характеризуются стремлением к свободным философским исканиям. Несмотря на подражательность различным западным философским течениям, начинала складываться собственная философская мысль, однако в этот период Россия только стояла на пороге философии (В. В. Зеньковский, 1991).

Показательным для этого времени является рассмотрение философами образовательных вопросов. В 1725 г. были открыты Российская академия наук, Духовные академии в Киеве и Москве, в 1755 г. — Московский университет, что само по себе можно расценивать как факт признания ценности знания, науки. Ценностные подходы к человеку проявлялись в этот период в том, что он как индивидуум рассматривался с медицинской (физиологической) и психологической точек зрения.

Ценности свободы, разума нашли наиболее четкое выражение в русском вольтерянстве, меткую характеристику которого дал В. О. Ключевский: «Потеряв своего Бога, заурядный русский вольтерянец не просто уходил из Его храма как человек, ставший в нем лишним, но подобно взбунтовавшемуся дворовому норовил перед уходом набуяннить, все перебить, исковеркать, перепачкать. Новые идеи нравились, как скандал, подобно рисункам соблазнительного романа. Философский смех освобождал нашего вольтерянца от законов божеских и человеческих, эмансипировал его дух и плоть, делал его недоступным ни для каких страхов, кроме полицейского». Весь этот нигилистический строй ума складывался в связи с утратой былой духовной почвы, с отсутствием в новых культурных условиях «дорогой для души родной среды, от которой могла бы душа питаться».

Если для русского вольтерянства ценностями являлись разум, все естественное, знание, свобода в самом широком ее понимании, если суеверия, чудеса осмеивались, то тогда ставился вопрос о зле; если скептицизм, ирония, критика всего (в том числе общественного строя) признавались как достоинство, то форми-

ровавшаяся новая интеллигенция, руководствующаяся житейскими интересами, провозглашала иные ценности.

Появление новой идеи принято связывать с именем русского историка Татищева. Его философия отражает ценность личности, ее автономию и свободу. Разум, по признанию Татищева, — высшая ценность. Он оберегает человека от безнравственных поступков, укрощает человеческие страсти.

Философия XVIII в. провозгласила такие ценности, как Разум, Польза, Нравственность, Добро. Педагогическая мысль на первое место выдвигала не просто разум, а «умозаключение к добру».

В целом русской философии XVIII в., гуманистической по своему характеру, свойственно утверждение таких ценностей, как свобода мысли, моральные, социальные ценности. Гуманистические тенденции проявились в иных подходах к человеку. Идея самоценности личности была выражена довольно слабо, однако в качестве ценности стало рассматриваться не только нравственное, но и физическое здоровье человека. Отчасти это было связано с возрастающим интересом к проблемам медицины и ее интенсивным развитием. Появились исследования физиологов (В. Ф. Зуев, М. Х. Пеккен, И. И. Венцель и др.), указывающие на взаимосвязь телесного, душевного (эмоционального) и психического здоровья. Венцель в книге «Диетика человеческой души или правила сохранять силы и здравие разума и сердца посредством внимательного попечения о сохранении здравия телесного» говорит, что для эмоционального здоровья необходимо заботиться о здоровье тела, особенно нервов и желудка, без чего «идеи недостаточны и бессмысленны». Ему вторит профессор медицины Московского университета М. И. Скиадан, который в работе «Слово о причинах и действиях страстей душевных, также о способностях умерять и укрощать оные для благополучной и спокойной жизни» указал два пути обретения душевной гармонии: путь нравственного совершенствования и соблюдения правил личной гигиены, которые включают в себя соблюдение режима, диету и своевременное обращение к врачу при появлении заболевания. Работа была написана ученым в конце XVIII в., в 1794 г. Она обращает на себя внимание тем, что является отражением аксиологических подходов не к личности вообще, не к ее духовному, идеальному началу, в частности. В ней как ценность рассматривается физическое здоровье человека. Аксиологические подходы к здоровью человека, ребенка в образовательном пространстве, а также его сохранению в процессе обучения школьников в наше время представляются особенно актуальными.

В целом для российской философской мысли XVIII в. характерно выделение в ценностной иерархии прежде всего нравственных ценностей. Философами (Ломоносов, Радищев, Карамзин) отстаивалась ценность знания, разума, истины, которые чаще всего рас-

сматривались во взаимосвязи друг с другом. Образование, как правило, не анализировалось в качестве самоценности, скорее, оно выступало как средство развития ума и формирования нравственных качеств. Сам термин «образование» в российских официальных документах появился лишь во второй четверти XVIII в. Затем стало применяться понятие «просвещение», которое, по определению В. И. Даля, означало научное образование при ясном сознании долга и цели жизни. Л. Н. Толстой считал «образование» совокупностью всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему обширное мирозерцание, новые сведения. По его определению, образование — это свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретенные сведения. В этом определении — суть аксиологического подхода к образованию, призванному сообщать ученику знания и удовлетворять его потребность в знании, развивая ребенка посредством свободного общения. Русских философов волновали вопросы общечеловеческих и духовных ценностей. Личность человека рассматривалась при этом как высочайшая ценность. Концепция отечественных философов была ориентирована именно на личность. Несмотря на неоднозначность подходов к изучению личности, идея единения человека с Богом характерна для большинства философских учений этого времени.

Философия XIX в. представлена различными течениями, имеющими разные ценностные основания. Представители натурфилософии отстаивали синтез умозрения и опыта, утверждая, что истинное знание состоит в идеях, а не в чувственных данных, хотя опыт и показывает многие скрытые явления природы, но не объясняет их значение. Сторонники эстетического гуманизма Н. М. Карамзин, В. А. Жуковский, В. Ф. Одоевский отстаивали приоритетность красоты, веры, любви. Война 1812 г. изменила ход общественной жизни, положила начало свободомыслию. Возросла значимость формирования национального самосознания. Мыслящая молодежь собиралась в философские кружки, которые сыграли заметную роль в развитии российской философской культуры. По свидетельству А. И. Кошелева, общество любителей собиралось тайно, читались сочинения Канта, Фихте, Шеллинга. Беседовали в основном о ценностях, на которых должны быть основаны человеческие знания, сочинения Спинозы ценились выше Евангелия.

Русская философия XIX в. характеризуется двумя основными направлениями. Одно из них искало исходную базу в гносеологии — в анализе познания (А. Введенский, В. Лесевич и др.). Другое исходило из общей интуиции действительности, где важны были интуиция бытия, живая связь с бытием, а не гносеологические идеи (В. В. Зеньковский, 1991).

В это направление входили В. С. Соловьев, Н. О. Лосский, С. Н. Булгаков и др. Они провозгласили в качестве ценностей Любовь как действующую силу истории, приобщающую человека к «всеединству»; Добро в противопоставлении разуму, который только развивает изначально присущую ему идею Добра. Свобода проявляется у Соловьева лишь при выборе зла, в нравственных действиях свобода воли отсутствует. Освобожденная от нравственности, свобода воли сама становится злом или его порождением. Остается актуальной и религиозная тема, которая в трудах разных философов нашла различное звучание. У Соловьева нравственной основой является вера в Бога, не зависящая от человеческого произвола, от мнения и предпочтений людей.

В. С. Соловьев
1853—1900 гг.

В трактовке Н. А. Бердяева личность — также носитель духовного начала, «микрокосм», который заключает в себе весь мир и все исторические эпохи. Как в человеке заключено божественное начало, так в Боге воплощена человечность. Ценность человека — в его духовной, божественной сущности.

Со второй половины XIX в. в российской философии формируются начатки позитивизма и материализма. Новое поколение высшими ценностями признавало веру в личность, ее творческие силы, естественное движение души, «разумный эгоизм».

Наиболее ярким его представителем был Чернышевский, который трактовал нравственные понятия в широком смысле как приравненные к понятию «духовный».

Ценность добра Чернышевский видел в его пользе, а ценность нравственности рассматривал в зависимости от обстоятельств — при одних человек добр, при других зол.

Философия Чернышевского двойственна, это отразилось и на рассмотрении им ценностей. С одной стороны, как наиболее яркий пропагандист исторических идей Просвещения, он в качестве ценностей признавал значимость, самоценность личности, человека как меры всех вещей, с другой стороны — он стал основоположником русского позитивизма и материализма, ставя во главу угла ценность бытия.

Н. Г. Чернышевский
1828—1889 гг.

Писарев отстаивал ценность критически мыслящей личности, поведение которой сводится к эгоизму. Она приветствует все естественное и в то же время верит в благородство и доброту человека. Ценность науки, научных исследований определяются Писаревым взаимосвязью с «жизненными потребностями»: «что за наука, которая по самой сущности своей недоступна массе? Что за искусство, которого произведениями могут наслаждаться не-

Д. И. Писарев
1840—1868 гг.

многие специалисты?» Идеал Писарева — цельная личность, которая сочетает в себе непосредственное чувство, стремление к самостоятельному развитию, критическое мышление, сознательное человеколюбие.

Во второй половине XIX в. русская философия переживала внутренний кризис ценностей, который выражался, с одной стороны, в ориентации на науку, научное знание, научный дух, с другой — на рост ценностей морального осознания, свободы. Провозглашалась абсолютная ценность личности, ее апофеоз. При этом отношение к личности противоречиво: она и несвободна духовно, и в то же время обладает реальным творческим началом, но эта психическая свобода признавалась как условная, поскольку не может быть безусловной свободой личности, живущей в обществе. Ценность свободы личности — в ее ответственности прежде всего перед собой. Нравственность личности определяется ее свободой, творчеством, совестью, самообязательностью. Идеал человека — в его целостности. Целостная личность сочетает в себе ценности познавательные, творческие, моральные. Нравственность и познавательные способности формируются в процессе жизни целостной личности, которая сочетает в себе две сферы — познавательную и морально-оценивающую.

Основной моральной заповедью Л. Н. Толстого является непротивление злу, нравственность рассматривается им как высшая разумность, которая «всегда хранится в человеке, как она хранится в зерне». Признавая ценность личности, Толстой рассматривает ее в совокупности двух начал: индивидуальности («жизненная личность») и разумного сознания как высшей ценности личности. Разумное сознание понимается им как функция (носитель духовного начала личности) и как разум (общемировая сила). Цель жизни по Толстому — бесконечное просветление и единение существ мира. Однако это единение не означает исчезновения личного начала. Личность — носитель всемирного сознания. «То, что человек познает, оно везде и во всем и в самом себе», — это Бог и та частица Бога, которая есть наше действительное Я.

Разумное сознание у Толстого — источник всего, всех благ. Государство, экономический строй, социальные отношения рассматриваются им (в свете его религиозных взглядов) как лишённые смысла, ценности. В отношении педагогических ценностей взгляды Толстого на протяжении его жизни изменились от первоначального отрицания ценности воспитания до его полного признания, особенно в том виде, в котором он сам его проповедовал. Вся система воспитания сводится у него к ценности Добра, Морального (разумного) сознания. Добро при этом у него абсолютизируется (добро или абсолютно, или оно не есть добро). На-

Л. Н. Толстой
1828—1910 гг.

ука — ценность только в том случае, если она подчиняет себя этическому началу. Умаление ее ценности Толстой видит в том, что наука и философия не могут ответить на вопросы о смысле жизни и исследовать наиболее значимые человеческие проблемы, в частности проблему формирования духовности человека.

Если философию Л. Н. Толстого рассматривать с аксиологических позиций, можно отметить ее противоречивость в отношении как подходов к рассмотрению ценности знания, развитию познавательной деятельности, источника познания, так и к человеку, его самоценности. Вторая половина XIX в. характеризуется интенсивным развитием отечественной науки. Российские ученые Пирогов, Менделеев, Ковалевский, Мечников, Сеченов положили начало культуре научного знания и способствовали его широкому распространению. Если рассматривать наиболее существенные основные черты с позиции аксиологии, то можно выделить в них: признание ценностей научных методов в постижении бытия. Были сформулированы признаки научного знания: относительность, постоянное развитие, что увеличило, возвысило цену научного знания и поставило проблемы организации познавательной деятельности, характера ее протекания, содержания знания.

Русская философия XX в. характеризуется сменой ценностных установок. Остановимся на установках наиболее видных философов этой эпохи, так или иначе оказавших влияние на дальнейшее развитие аксиологического знания.

Философы первой половины прошлого столетия отстаивали ценности Свободы, Добра, Нравственности, Творчества личности (Н. А. Бердяев); ценность Знания как результата эмпирического, рационального, интуитивного познания (С. Л. Франк); значимость религиозного сознания, определяющего ценность человека в его единстве с Богом (П. А. Флоренский).

Мы можем говорить о многоплановости философских идей российских мыслителей, но их объединяет одна общая тема — человек, личность, ее место в мире. Это также и тема нравственности, морали, отношений личности к себе подобным, к природе, к Богу. Это проблема человеческого познания, его истоков, характера и направленности.

Конец 50-х гг. XX в. характеризуется как идеологическая «оттепель», он открыл свободный доступ к получению ранее невозможной научной информации. В вузах стали функционировать кафедры этики, эстетики, логики, философии религии — философских дисциплин нормативно-аксиологического характера. Появились работы отечественных ученых-философов, рассматривающие проблемы ценности и формирования ценностного отношения. И хотя создание отечественной теории ценностей было затруднено, можно сказать, что категория ценности стала объектом пристального внимания отечественных философов-марксистов.

Появились первые работы, рассматривающие вопросы типологизации ценностей. Это прежде всего труды В. П. Тугаринова, О. Г. Дробницкого, В. А. Василенко, Н. З. Чавчавадзе, М. Г. Макарова, М. С. Бургина, В. И. Кузнецова и других философов, рассматривающих общие проблемы аксиологии с позиций философского подхода.

В отечественной философии сложились различные подходы к типологизации ценностей. Различают ценности действительные (наличные) и идеальные (мыслимые, желаемые) (В. П. Тугаринов); предметные (ценностные характеристики предметов) и ценности сознания (ценностные представления) (О. Г. Дробницкий); первые являются объектом наших оценок, вторые — их критериями.

Центральное место в «космической философии» Циолковского — русского мыслителя, исследовавшего природу ценностей в их взаимосвязи, также отведено человеку, как основной ценности в его единстве и взаимосвязи с Космосом. Однако Циолковский рассматривает человека, в отличие от других философов, не как частицу Космоса, порожденную всевышним разумом и развивающуюся по закону Вселенной, а как активного индивидуума. Человек, являясь активным участником мирового развития, способен, как носитель разума и знания повлиять на судьбу Вселенной, так же как она влияет на судьбу человека.

Образование, нравственность рассматривались Циолковским как ценностные категории. Ценность образования, подчеркивал он, подразумевает воспитание нравственных качеств человека, так как именно знание способствует развитию человека, освобождает его от страстей, превращает его в совершенное существо. Человек будущего, по мнению Циолковского, будет отличаться от современного не только высоким разумом, но и высокой нравственностью. Дальнейшее совершенствование человека и возможно лишь на их основе. Поскольку образование играет важную роль в развитии данных потенций, оно должно базироваться на общечеловеческих ценностях.

Отрицая целесообразность авторитарных подходов в образовании, Циолковский отстаивал необходимость гуманных отношений учителя и учеников, способствующих развитию у последних самостоятельности, творческого поиска, стремления к знанию, способному сделать счастливым человека будущего — «гражданина Вселенной». Поддержание этого стремления — главная задача образования.

В. А. Василенко различает ценности актуальные и потенциальные. К актуальным он относит те явления и процессы, которые задействованы в практической деятельности субъекта, а к по-

К. Э. Циолковский
1857 — 1953 гг.

тенциальным ценностям — те, взаимодействие с которыми возможно.

Б. Г. Кузнецов отличает непосредственную ценность от опосредованной. Непосредственной ценностью обладает само познание, эта ценность, по его мнению, заключается в обнаружении истины и является основой опосредованных ценностей (экономические, моральные и т. п.).

Н. З. Чавчавадзе различает ценности-цели и ценности-средства, которые он рассматривает с позиций культурно-творческой деятельности человека, делая акцент на субъективных основаниях классификации ценностей. Он считает, что поскольку ценности воплощены в различных сферах социальной жизни, они детерминированы интересами классов, национальностей, социальных общностей. В то же время он выделяет ценности, объединяющие множество различных интересов. Это прежде всего личность человека, его жизнь, свобода, достоинство, а также факторы, способствующие общественному прогрессу, — общечеловеческие ценности.

М. Г. Макаров выделяет ценности в широком и узком смысле слова. В первом случае это явления природы и общества, цели, идеалы, ценности культуры; во втором — регуляторы сознания (религиозного, социально-политического, нравственного), регуляторы отношений между людьми и регуляторы поведения человека.

Л. С. Бургин, В. И. Кузнецов выделяют ценности с позиций системного подхода, исходя при этом из необходимости систематизации самих определений ценности в отечественной философии. На основе анализа определений ценности ими были выявлены две системы ценностей: несогласованная, когда двум объектам в равной степени присущи две ценности. Реализация одной ценности делает первый объект более значимым, чем другой, а реализация другой делает более значимым второй объект. В согласованной системе существует одна и та же значимость ценности. Типологическим основанием классификации ценностей в согласованных системах является универсум как тождество объектов (или субъектов) и направленность ценности как пространство ее бытия. В качестве ценностей в данном случае выступают ценности окружающей среды, общества, индивидов и т. п., а также самоориентированные и ориентированные вовне. Носителями самоориентированных ценностей являются человек, общество, искусственные системы, например технические. Ориентированные вовне ценности — это личностно-групповые, личностно-общественные, общественно-групповые, личностно-общечеловеческие ценности и т. п.

С. Ф. Анисимов выделяет абсолютные ценности (жизнь, здоровье, знания, прогресс, справедливость, гуманность); антиценности (невежество, преждевременная смерть, болезнь, голод, мис-

тика и т. п.); относительные (относительные) ценности, характеризующиеся изменчивостью в зависимости от исторических, классовых, мировоззренческих позиций (политические, идеологические, религиозные, нравственные, классовые, групповые и т. п.).

А. Г. Здравомыслов рассматривает ценности как «обособившиеся в ходе развития самой истории благодаря разделению труда в сфере духовного производства интересы». Высшие ценности — добро, истина, красота, любовь и т. п., по мнению ученого, интегрируются в нравственном сознании и являются способами осознания и осмысления интересов.

В. А. Ядов выделяет ценности-цели (терминальные ценности) и ценности-средства (инструментальные ценности). К первым он относит красоту, любовь, свободу, творчество, познание, мудрость, работу, друзей, семью, активную жизненную позицию, уверенность в себе, здоровье, самостоятельность, общественное признание, сохранение мира. В качестве инструментальных ценностей ученый-социолог рассматривает образованность, жизнерадостность, чуткость, воспитанность, исполнительность, ответственность, терпимость, рационализм, честность, твердую волю, самоконтроль, аккуратность, смелость, эффективность в делах.

В основе классификации ценностей **В. Н. Сагатовского** лежат потребности, так как на них базируются мотивационно-потребностная сфера личности, ее интересы, ценности, цели. Саму потребность Сагатовский рассматривает как внутреннее состояние субъекта, содержащее информацию о будущем состоянии. Эта информация побуждает субъекта к определенным действиям, ведущим к изменению состояния. Действия, направляющие к достижению будущего состояния, включают в себя потребности и ценности, последние генетически формируются как функции наиболее существенных потребностей. Сочетания потребностей и ценностей закрепляют определенную потребность, в дальнейшем выступающую как эталон.

В. А. Канке трактует «ценность» как интерпретацию, в которой субъект или группа людей выражают свои предпочтения. Характер интерпретации определяется той философией, которую использует субъект: для феноменолога это феноменологическая интерпретация, для герменевта — герменевтическая. Интерпретация (посредничество) присутствует между человеком и тем, что для него значимо, на что направлены его интересы, понимание и т. п., будь это конкретный или идеальный объект. Интерпретация, по мнению Канке, происходит следующим образом. Часть ценностей человеку передается по наследству, новые ценности вырабатываются в процессе жизни посредством сознания человека. В основе интерпретации лежит жизненный импульс, названный Кантом «способностью разумного желания». Смысл действий людей определяется их ценностями, т. е. сознательная деятельность челове-

ка совершается во имя чего-либо. Сам человек — носитель познавательных, эстетических и этических ценностей, выработанных сообществом людей.

Л. Н. Столович выделяет материально-практические, духовно-практические, познавательные, нравственные, общественно-политические, религиозные ценности. Эстетическая ценность, эталоном которой является красота, возникает при взаимопроникновении всех других ценностей.

Структура ценностей **Н. С. Розова** включает в себя: собственно ценности, совмещающие ценностную категорию (добро, красота, польза, справедливость и т.п.) и объективную категорию (свобода, благосостояние, искусство, социальное равенство и т.п.); идеалы, совмещающие набор ценностных категорий и описание абстрактного объекта (идеал человека, школы, транспортного средства и т.п.); принципы поведения, соединяющие ценностные категории и схемы поведения; принципы сознания, объединяющие ценностные категории и мыслительные схемы; конкретные цели, совмещающие ценностные категории и описания конкретных объектов (с указанием на характеристики).

Названные и другие существующие классификации ценностей являются предметом изучения и анализа ученых.

Современная философия рассматривает исторический процесс развития общества как образовательный, а образование как средство формирования личности. Постоянное взаимодействие, взаимопроникновение образовательных и общественных ценностей предъявляют все более высокие требования к педагогической теории. Сегодня одной из важных задач науки, по мнению ряда ученых, является организация образовательной практики на таком уровне, чтобы она ориентировала обучение, воспитание ребенка на будущее. Это означает, что школа сегодня обязана учить его мыслить более сложными категориями, стремиться развивать у ребенка новые формы мышления, создавать условия саморазвития личности.

В процессе исторического развития общества образовательная система претерпевает изменения. На направление развития образования кроме других влияет и фактор смены ценностей в общественном сознании. По мнению Розова, направление развития образования определяют новые общественные ценности. Концепция однообразной школы в нашей стране утратила свою актуальность. При существующих негативных тенденциях в различных общественных сферах школа, как социальный институт, не могла не оказаться в состоянии кризиса.

С позиций ценностей в образовании можно наблюдать парадоксальное явление: казалось бы, ценностное отношение к знанию в обществе резко снижается. Об этом, в частности, свидетельствует материальное положение людей, имеющих и не имею-

щих высшее образование. В то же время именно сейчас школа находится в творческом поиске, пытается решить сложнейшие задачи на основе ценностных подходов к образованию.

Современная образовательная практика характеризуется как вариативная и развивается по следующим основным направлениям:

- по содержанию образования (при едином базовом уровне подготовки) — школы-гимназии, лицей, школы-комплексы;
- по способностям и творческим возможностям — общеобразовательные школы различных профилей (создание классов углубленного изучения ряда предметов, вспомогательные школы и т.д.);
- по интересам и склонностям — работа в рамках школы различных секций, кружков, факультативов;
- по индивидуальному стилю обучения с учетом различных темпов обучения, выбору целесообразных для определенного контингента учеников методов преподавания (классы педагогической поддержки, классы выравнивания, компенсации, обучение детей с задержкой психического развития).

Стратегия вариативного образования отражает ценностный подход к педагогической теории и практике и позволяет обеспечить переход от однообразной школы к личностно-ориентированному образованию, которое предусматривает наличие альтернативных школ, вариативных учебников, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения.

Философы (Н. И. Кузнецов, Н. С. Розов) отмечают многогранность и противоречивость современной системы образования. Противоречия порой вызваны тем, что часто инновации, которым подвержена школа, не имеют надежного научного обоснования, и это вызывает тревогу прогрессивных ученых.

Школьный учитель сегодня — это вчерашний студент, изучавший в вузе теорию коммунистического воспитания, человек с уже сложившейся системой ценностей. Поэтому так обоснованна актуализация внимания ученых на аксиологических проблемах образования (позитивные перемены в обществе в будущем невозможны без таких же перемен в школе в настоящее время) и проблемах подготовки будущего учителя.

Выделены следующие мировые тенденции образования: *фундаментализация*, ставящая основной задачей не полноту знаний в силу того, что они быстро устаревают, а формирование способностей воспринимать новые знания в течение всей жизни индивида; *индивидуализация* предполагает на основе обязательной фундаментальной подготовки развитие творческих способностей, адекватных различным профилям специализации, причем студент сам выбирает индивидуальную направленность обучения; *теоретизация* вызвана тем, что при современной информатизации общества все больше будет цениться умение мыслить и принимать ре-

шения в условиях множества различных точек зрения (ведение дискуссий, преодоление конфликтов, достижение партнерского согласия); *функционализация* вытекает из необходимости знания о мире не только для решения частных проблем в различных сферах деятельности, но и для поддержания развития общества как совокупности социальных систем; *аксиологизация* состоит в учете ценностных систем с установленными нормами.

Н. С. Розов назвал также шесть групп альтернативных ценностных представлений о назначении образования: с целью формирования утилитарных умений и навыков; для развития умений преодолевать жизненные препятствия; формирования моральных качеств индивида; личностного роста; эстетического развития; достижения личной автономии и счастья.

Как отмечают М. С. Бургин, Н. С. Кузнецов, внимание философов к проблеме ценности в настоящее время усилилось. Это вызвано значимостью понятия ценности при анализе структуры человеческой деятельности, которая определяется ценностными ориентирами для постановки цели, определения программ действий, принятия решений, оценки окружающих предметов и явлений. По мнению философов, проблема ценности важна в плане исследования общества в целом, для анализа общественного сознания, изучения общественных и групповых интересов, трактовки сущности и существования личности.

В современной философской литературе ценности рассматриваются как принадлежность духовной культуры (А. Г. Здравомыслов); характеристика взаимосвязи природных и социальных явлений с потребностями субъекта (Ю. Д. Гранин); жизненные ориентиры человека (В. Сагатовский); механизм нравственной регуляции (И. Зеленкова); основания целеполагания (А. Н. Кочергин).

Проблема ценностных ориентаций в образовании отражена в трудах философов, педагогов, психологов, социологов: М. В. Богуславский (1995, 1997); В. И. Гинещинский (1989, 1992); О. Г. Дробницкий (1967, 1970); А. Г. Здравомыслов (1987); Н. С. Кузнецов (1992); Н. Д. Никандров (1997); В. Г. Пряникова (1995, 1996); З. И. Равкин (1993, 1994, 1996, 1997); Н. С. Розов (1987, 1989); А. А. Ручка (1976, 1987); В. А. Сластенин (1997); В. С. Собкин (1994); П. Г. Шедровицкий (1993) и др.

Как бы ни были разнообразны, а порой противоречивы взгляды современных философов на образование, есть то общее, что их объединяет:

1. Образование является как личной (субъективной), так и общественной и государственной ценностью. Это положение подтверждает тот факт, что право на образование закрепляется в большинстве стран Конституцией.

2. Проблема педагогической аксиологии является одновременно образовательной и мировоззренческой.

3. Проблема педагогической аксиологии не является только педагогической. Это психологическая, философская, социологическая проблема, требующая интегративного подхода к ее решению.

4. Выявление ценностных аспектов образования различных образовательных систем возможно на основе общечеловеческих ценностей.

5. Управление образованием должно быть ориентировано на развитие его ценностных аспектов и адекватно им.

Ведущие философы пытаются определить, каким образом общечеловеческие ценности — истина, добро, красота, равенство, свобода — могут быть реализованы в различных образовательных системах, моделях. Ставится также вопрос о необходимости выявления приоритетных ценностей образования на основе глубокого и всестороннего анализа иерархий ценностей различных образовательных систем с целью разработки программ их дальнейшей модернизации.

Важен тот факт, что в 1997 г. образование было включено ЮНЕСКО в программу среднесрочного развития, а большая группа индустриально развитых государств определила его как основное стратегическое средство борьбы с безработицей, мотивируя принятие этого решения тем, что образование на протяжении жизни человека стало ключевым вопросом конкурентоспособности индивида, организации, нации, континента.

Согласно European Lifelong Learning Initiative (ELDI) непрерывное образование включает все виды обучения — от начального до высшего. Оно является перманентным процессом и призвано стимулировать людей, создавая условия для овладения нужными знаниями, ценностями, навыками, пониманием, которые требуются по ходу их жизни. Современный человек оказался перед необходимостью учиться на протяжении всей жизни. Чтобы реализовать идею непрерывного образования, он нуждается в новых навыках и качествах. Современные философы, педагоги пытаются определить те качества, которые влияют на способности восприятия информации и позволяют правильно реагировать на происходящее. Смена ценностных ориентиров при всем многообразии предлагаемых подходов в основном выражается в гуманизации образования.

Можно сказать, что педагогическая наука в конце XX в. и начале XXI в. переживает глубокую внутреннюю трансформацию, которая проявляется в смене образовательных парадигм, ценностных ориентаций. Меняются не только содержание образования и сложившаяся веками методическая база, но и роль образования в современном мире, отношение к нему людей, смещаются ценностные акценты внутри образования.

Анализ философской литературы позволяет сделать вывод о том, что в рамках сложившихся философских направлений в качестве

ценности рассматривались: Истина, Знание, Нравственность. Ценность личности — в ее мудрости, ориентации на самосознание, высокой нравственности. Стремление к познанию, как считают философы разных исторических эпох, заложено изначально в структуре психики человека.

Современные философы также приходят к выводу, что лишь личность, ориентированная на самосознание, оказывается наиболее приспособленной к смене парадигм, преодолению кризисов. Образовательный импульс сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Он поддерживается не только потребностями человека, но и его ценностными ориентациями. Потребности ориентируют человека на конкретную объективную область. Ценности управляют всей его жизнью, определяют смысл процесса образования, являются основанием идеи его непрерывности. Отсюда основной проблемой является сохранение образовательного импульса человека, который своими корнями, по мнению М. К. Мамардашвили, держится на нравственной почве.

Поддержание образовательного импульса заключается, на наш взгляд, не только в создании комфортных условий, но и в поддержании творческого воображения, стремления человека к образовательному идеалу, способности к самоопределению, к самотрансценденции, самоприсутствию.

1.4. Развитие ценностных представлений в отечественной педагогике

Собственно педагогических произведений, имеющих отношение к Древней Руси и Русскому государству XIV—XVII вв. не было, педагогика к тому времени еще не выделилась в самостоятельную область знания. Тем не менее педагогическая мысль присутствовала во всей древнерусской культуре — устном народном творчестве, живописи, певческом искусстве, бытовых традициях, обрядах. Педагогические идеи и воспитательный опыт поколений включались в летописи, поучения, жития, которые дают основание говорить об общей культуре русского народа как о педагогической культуре. Древнерусской педагогике свойственно в качестве ценностей рассматривать правдолюбие, миролюбие, трудолюбие, кротость, честность, доброту, уважение к старшим. Эти нравственные качества поддерживались и поощрялись обществом. Наказывались, порицались те пороки, которые приносили вред другим людям и своей душе: воровство, клевета, пьянство.

Как пишет академик Д. Б. Лихачев, Древняя Русь была и умней, и эрудированней, чем ее часто представляют. Настоящая мудрость не преследовала временных эффектов, она стремилась на все в жизни распространять нравственные отношения. «Добро

бо книги почитаеши не славохотия ради, но поучаючись благая деяти и в правде жити» («Измарагд»). Духовная мудрость требовала упорной учебы, постоянного и вдумчивого чтения книг, знакомства с мировой историей, осмысления места в ней своего народа. Нравственность была основной ценностью. В «Поучениях Владимира Мономаха» читаем: «Больного навестите», «Не пропустите человека, не поприветствовав его»; в «Изречениях Исихия и Варнавы» — «Получив добро, помни, а сделав — забудь», «Меч губит многих, но не столько, сколько злой язык». Нравственность была свойственна всей древнерусской культуре, при этом моральные качества рассматривались часто с точки зрения полезности.

С переходом к классовому обществу магические обряды, жертвоприношения стали вступать в противоречие с новыми взглядами на человеческую жизнь, ее моральную ценность. Старые обычаи и обряды уступали место новым или приспособлялись обществом к новым нравственным устоям. Старым, отжившим ценностям пришли на смену ценности: отзывчивость, чуткость, доброта, чистосердечность.

В XI в. педагогическая мысль Руси рассматривалась не как особая область знаний, а как составная часть христианско-этических учений.

Воспитание носило противоречивый характер, что было вызвано борьбой церковной и языческой тенденций. Последняя отрицала аскетический характер церковно-христианских целей воспитания личности, хотя одновременно с этим языческие течения в народной педагогике приспособлялись к христианским формам воспитания. Несмотря на существовавшие противоречия, народная педагогика в эпоху утверждения феодального строя в качестве ценностных ориентиров воспитания рассматривала уместное развитие детей, формирование нравственных качеств, подготовку к трудовой деятельности. Положительные перемены в духовной жизни восточных славян происходили под влиянием утверждения на Руси феодализма и перехода от язычества к христианству. Христианская вера, являющаяся доминантой в сфере духовной жизни, сопутствующие ей элементы культуры привели к появлению рационалистических ориентаций в познании и воспитании.

Педагогическая мысль Древней Руси отражала ценности Византии и других соседних стран. Русские книжники, знавшие греческий язык, читали труды античных философов в оригинале. Однако ни педагогическая мысль, ни образование Древней Руси не были прямой копией педагогической мысли и структуры учебных заведений Византии. Для произведений русских авторов XI—XIII вв. характерна оригинальность, связь с культурой древнерусского общества. В своих «Поучениях» Владимир Мономах, к примеру, говорил о красоте жизни земной, о том, что воспитание и образо-

вание призваны формировать не только нравственные качества, но и практическое мышление. Уже в то время появились высказывания, о ценностном отношении к знанию, которое необходимо для понимания «творения божественной мудрости» — вещей, природы. В древнерусских произведениях XI—XIII вв. затрагивались вопросы полезности «книжного почитания». Наиболее интенсивно проблемы обучения прорабатывались в XII веке, о чем свидетельствуют произведения Климента Смолятича, Кирика Новгородца. Большое внимание уделялось вопросам нравственного совершенствования личности, и важным средством этого совершенствования считалось «книжное учение». Наряду с ценностями рассматривались антиценности: труд противопоставлялся лени, добродетель — лихоимству, ум — глупости, истина — догмам. Ценности и антиценности рассматривались часто в качестве характеристик человека. Главными были признаны нравственное совершенствование личности, идея защиты русской земли.

Произведения того времени отражают значимость развития познавательных способностей человека. Познание с помощью веры, чувств и «книжного почитания» рассматривается как путь к совершенствованию личности, т. е. процесс познания является синтезом рационального и чувственного. Например, Кирилл Туровский в «Слове святого Кирилла о наказании» говорит: «Но молю вы, любимицы мои, чтите святые книги; разумно же внимая, а неведомаго — иди к мудрейим себе, и от тех увеси. Аще ли не примете от человек учению разума, да Бог видит подвизание твое к святым книгам, и того вразумит тя: не презрит бо твоего хотения». Стремление к познанию рассматривалось как ценность, достойная всяческого поощрения и поддержки.

Приведем отдельные высказывания из сборника афоризмов «Пчела»: «Вот увидел ученика своего, отдающего силы пашне, а к учению нерадивого, и сказал: „Берегись, друг, если только пашню хочешь возделывать, а душу пустынной оставить и необработанной“»; «Один алчный сказал так: „Лучше мне иметь каплю счастья, чем бочонок ума“. Ему же, отвечая, философ сказал: „А мне бы каплю ума, чтобы достичь полноты счастья“»; «Невозможны обширные знания при редком учении»; «Что человеку умному тяжелее всего делать? А тяжелее всего человеку умному глупого и упрямого учить человека».

Однако было бы ошибкой думать, что те отдельные гуманистические мотивы, которые звучали в «Поучении» Владимира Мономаха, «Словах» и «Притчах» Кирилла Туровского, «Учениях» Кирика Новгородца, были традицией. Стиль жизни того времени, политика господствующего класса не способствовали зарождению гуманистического течения в общественной жизни. Ценность знания рассматривалась с позиций его полезности, возможности выживания. Ценность человека в эту эпоху выступала на деклара-

тивном уровне, нравственные поучения, адресованные детям, подавались в соответствии с социальным положением человека в обществе. Круг нравственных качеств, составляющих основу воспитания детей, также отражал интересы господствующего класса.

Наиболее ярко идея ценности учения отражена в древнерусском «Прологе», который был одной из распространенных книг на Руси в XIII в. Автор «Пролога» считал, что грамотность можно добыть тремя путями: от «поучающих», т. е. учителей, от знающих и умудренных жизненным опытом старцев и путем самообразования, «или сам». Поскольку в Средневековье не было специальных учебных заведений, готовящих учителей, обучением занимались «люди проста». Основным путем овладения педагогическим мастерством являлось самосовершенствование.

Памятники XIV—XVII вв., отражающие педагогические тенденции, позволяют выделить основные ценности.

Прежде всего, это моральные ценности, определяющие поведение человека в семье, обществе, его взаимоотношения с другими людьми. В основном моральные ценности были объединены в социальные руководства, которые в конце XVI в. стали называться домостроями, представляющими собой своеобразные кодексы социально-экономических норм жизни. Наиболее известен Домострой XVI в. — «Поучение и наказание всякому православному христианину». Слово «наказание», по определению В. В. Буша, означает «учение», «поучение», «наставление» — наказ.

Высшая ценность, отраженная в этом Домострое, — вера в Бога, которая является источником нравственных качеств человека: «Он учитель наш и наставник; и имейте его со страхом и любовью; к нему приходите и приношения ему давайте от своих трудов по силе; и советовати с ним часто о житие полезном, и восстязатися от грехов своих; и како учити и любити мужу жена своя и чада, а жене мужа своего слушати; а извещатися пред ним во всем». Так или иначе и добро, и честность, и праведный труд, и милосердие поощряются Богом, желательны ему, и потому нужно быть добрым, честным, милосердным, трудолюбивым. Только нравственный человек, радеющий о своей душе, может получить милость Божию.

Моральные ценности — Добро, Учение, Любовь, Правда — отражены и в «Благословлении» попа Сильвестра его сыну Анфиму, «Прещении о лени и нерадении», «Привилегии Московской Академии». При этом «Прещение» и «Привилегия» подчеркивают ценность учения, приносящего человеку знания, светлый разум». Автор «Прещения» выступал за всеобщее обучение людей, считая, что учение «паче злата и сребра бывает», отмечая при этом, что учение требует большого труда и прилежания. В «Привилегии» подчеркивается ценность просвещения, обучения, педагогической деятельности (впервые делается попытка сформу-

ливать требования к учителю), все названные ценности, однако, декларируются с позиций учения церкви. Эта книга, как важнейший педагогический документ конца XVII в., отражает противоречивость педагогической мысли: с одной стороны, провозглашается ценность знания, учения, с другой — предписывается выявлять и подвергать сожжению еретиков. Ни один из названных выше документов не отражает идеи свободы, самоценности личности, не рассматривает ценность знания с точки зрения ее развития.

Появление отечественного книгопечатания способствовало распространению педагогических идей, формированию в обществе интереса к знанию. О развитии педагогической мысли свидетельствуют «Азбука» Ивана Федорова, «Букварь» Карiona Истомина, его «Полис», «Азбука» Василия Бурцова, потешные книги — своеобразные энциклопедии, снабженные рисунками. Все они являются свидетельством повышения в обществе ценности знания, образования. Кроме того, содержание этих учебных пособий говорит о стремлении их авторов систематизировать учебное знание, сделать его доступным для понимания ребенком, сами тексты направлены на формирование у учеников убеждения в необходимости учения, его полезности для жизни. Так, например, отрывки из «Азбуковника полного», в которых дается краткая характеристика семи свободных наук — грамматики, диалектики, риторики, музыки, арифметики, геометрии и астрономии, свидетельствуют о том, что учителя и ученики были знакомы с системой знаний, сложившейся в античном мире и изучаемой в школах Западной Европы. В «Азбуковнике» XVII в. подробно изложен порядок обучения в школе, его содержание, подчеркивается высочайшая ценность знания для человека, обосновывается необходимость «благочестивого учения». Факт появления пособий говорит и о возросшем интересе к педагогической деятельности, о появлении стремления ее упорядочения. Впервые на Руси появляется и развивается мысль о необходимости знания педагогической технологии для совершенствования обучения.

Русское просвещение XVII в. связано прежде всего с именами Максима Грека (ок. 1475 — 1556 гг.), Ивана Семеновича Пересветова (годы рождения и смерти неизвестны), Андрея Михайловича Курбского (1528 — 1583 гг.), Епифания Славинецкого (? — 1674 гг.), Симеона Полоцкого (1629 — 1680 гг.), Иоаннакия (1639 — 1717 гг.) и Софрония (1652 — 1730 гг.), братьев Лихуд, Ильи Федоровича Копиевского (ок. 1651 — 1714 гг.).

В их произведениях продолжала развиваться идея нравственности, отражающаяся в личностных характеристиках описательного и поведенческого плана. Впервые просматривается как ценностная идея свободы и изначального равенства всех людей («Сказание о Магмете-салтане»). Ценность знания рассматривается как

общественная, государственная — сила государства зависит от того, насколько просвещены его граждане (И. С. Пересветов). Однако возрастающая ценность знания, осознание этой ценности приводят просветителей к мысли о необходимости, «в коих руках сосредоточение мудрости и власти должно быть». То же можно сказать и о сводах правил — продолжении «Домостроя» А. М. Курбского, которые адресованы не всем детям, а лишь верхушке общества («Гражданство обычаев детских»). В «Алфавитаре» братьев Лихуд, кроме методических указаний, направленных на необходимость целесообразного педагогического воздействия в процессе обучения, содержатся гигиенические советы о развитии и укреплении физических сил человека, которые адресованы непосредственно ученику, — «предсказания детям». Софроний Лихуда не просто акцентирует ценность знания, но и определяет в своей «Логике» его критерии: познание предмета без какого-либо утверждения или отрицания; познание его в форме суждения, умозаключения о предмете силлогизма. Он же сформулировал требование к учебному знанию, которое должно рассматривать не всю науку в целом, а лишь ее основы, кратко и жгато. Такое изложение, по его мнению, ускорит усвоение курса и даст возможность ученикам быстрее включиться в практическую деятельность.

XVIII век — время значительных изменений в сфере образования, вызванных формированием новых социальных отношений, укреплением абсолютной монархии и мощного государственного аппарата, ростом промышленности и торговли, строительством флота и регулярной армии. Все это вызвало необходимость в создании сети государственных школ разного типа. Уже в начале века в лексикон русского языка вошли слова «академия», «университет», «школа», «ученик», «учитель». Вместе с тем, по замечанию И. А. Соловьева, век «просвещенного абсолютизма» был веком массовой неграмотности простого народа — крепостного крестьянства и городской бедноты. В этот период появились не только педагогические произведения, но и документы, отражающие аксиологические подходы к образованию: государственные указы; основные документы школьных реформ; литература методического характера; работы, отражающие требования к созданию учебных пособий для детей, что говорит о ценностных подходах к знанию, обучению, учению, образованию, личности ребенка и рассмотрении таковых в качестве ценности.

В период реформ Петра I, просвещение хотя и носило сословный характер, отражало прогрессивные явления в культурной жизни России, что прослеживается в содержании и организации школьного обучения. Важнейшим в ценностной характеристике знания явилось признание его полезности для государства. Учебно-воспитательные учреждения создавались исходя прежде всего из учета реальных нужд государства. Знания, которые ученики

получали в школе, органически увязывались с их будущей практической деятельностью. Школа готовила специалистов различных отраслей хозяйства: морской флот, культура, наука, управление. Принятие в 1721 г. «Духовного регламента» способствовало образованию широкой сети учебных заведений для подготовки духовенства: архиерейские школы, духовные семинарии.

Нельзя сказать, что образовательные реформы отражали гуманистические идеи Возрождения, скорее, они имели утилитарно-прагматическую направленность. Однако работы отдельных ученых того периода (В. Н. Татищев, Феофан Прокопович) отражают и ценностное отношение к просвещению. Татищев, к примеру, разработал инструкцию «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах», где говорится о назначении знания как для жизни, так и для развития ученика. Инструкция ориентировала учителя на то, чтобы ремесленное обучение сочеталось с обучением чтению, письму, счету. Татищев затрагивал проблему значимости знания для общества, отстаивал необходимость и ценность нравственного просвещения ученика в процессе его обучения, подчеркивал важность научного знания. Вопросы самооценки ребенка, свободного выбора содержания образования, гигиенических требований к организации учения в названное время практически не рассматривались.

Образование во времена царствования Екатерины II, по мнению ряда ученых, отражало влияние мыслителей Запада: Д. Локка, Вольтера, Д. Дидро, который в 1773 г. был приглашен царицей для участия в разработке и осуществлении проекта организации народного образования. Работы профессоров Московского университета (Д. С. Аничков, И. Ф. Богданович и др.) акцентировали внимание на ценности умственного, нравственного воспитания, физического развития прежде всего для самого ребенка и рассматривали обучение как средство его развития. Изучались цели обучения и воспитания, также отражающие ценностные взгляды на образование в целом. Обращалось внимание на воспитательную ценность народных пословиц, поговорок и ставился вопрос о включении их в образовательный курс. Интерес представляет коллективный труд профессоров Московского университета «Способ учения» (1771 г.), в котором впервые обоснована идея о необходимости развития у детей в процессе обучения познавательной активности и интереса. Фактически «Способ учения» — яркий документ, отражающий действительно ценностные подходы к обучению и обосновывающий необходимость (пользу) таких подходов.

Хотя в это время были предприняты действия, направленные на развитие отечественной системы образования (открыты Московский воспитательный дом, Смольный институт благородных девиц, народные училища), прогрессивные педагогические идеи

не были созвучны взглядам «просвещенной монархии». Основная цель преобразований этого времени заключалась в том, чтобы подчинить образование и воспитание самодержавно-крепостному строю.

Показательно то, что педагоги, отстаивая ценность знания, обращали внимание на проблемы его учебного усвоения. Требования к организации учебного процесса отражены в учебниках, учебных пособиях того времени: в предисловиях к ним даются методические советы, как лучше организовать работу с детьми, чтобы они осознанно усваивали учебный материал; некоторые учебники кроме теоретического материала включают практические работы, рекомендации по использованию наглядных пособий.

Актуальной оставалась и проблема формирования нравственных ценностей. С целью ее разрешения учеными разрабатывались наставления о нравственном воспитании, многие из которых не совпадали с ценностями, отраженными в официальных документах. К примеру, в «Уставе народным училищам в Российской империи» подчеркивается ценность знания. Он начинается словами: «Воспитание юношества было у всех просвещенных народов только уважаемо, что почитали оно единым средством утвердить благо общества гражданского; да сие и неоспоримо, ибо предметы воспитания, заключающие в себе чистое и разумное понятие о творце и его святом законе и основательные правила о непоколебимой верности к государю и истинной любви к отечеству и своим согражданам, суть главные подходы общего государственного благосостояния. Воспитание, просвещая разум человека различными другими познаниями, украшает его душу; склоняя же волю к деланию добра, руководствует в жизни добродетельной и наполняет, наконец, человека такими понятиями, которые ему в общежитии необходимо нужны».

Приведенный отрывок текста «Устава» говорит о многом. Мы видим, что понятия «образование» и «воспитание» употреблены как синонимы. Воспитание расценивается как универсальное средство достижения общественного блага. Знание, заключенное в учебном предмете, выполняет не только информативную функцию, но и нравственную, гражданскую, общественную, при этом подчеркивается значимость обучения для государства. В то же время содержание «Устава», всех его разделов не отражает тех ценностных установок, которые провозглашены в начале текста. Оно представляет собой всевозможные предписания, адресованные учителям, ученикам, попечителям, директорам, смотрителям народных училищ, предупреждающие каждое действие в стенах училища и вне его. «Устав» четко определяет, когда и какими книгами пользоваться: «Книги, по которым учить в сем классе юношество, суть следующие: пространный катехизис, священная история, книга о должностях человека и гражданина, руководство к

чистописанию, прописи, первая часть арифметики». Таким образом, указаны книги, четко определено количество учителей для каждого класса; время занятий; обязанности учителя: «При преподавании учения не вмешивать учителям ничего постороннего... чем продолжение учения или внимание учеников могло остановиться». Нигде нет ни слова о правах учителя или ученика, все должно подчиняться требованиям «Устава».

Обращается внимание на необходимость раннего воспитания, подчеркивается ценность умственного, нравственного, физического воспитания: «По сему заключить можно, что слово "воспитание" прямого, к несчастно нашему, определенного смысла у нас еще не имеет. Разум оного обширен и содержит в себе три главные части... состоит из физического воспитания, из нравственного и, наконец, из школьного, или классического. Первые две части всякому человеку необходимо нужны, третья же некоторого знания людям нужна и прилична, но притом не лишняя никому и украшает и самую высшую степень знатности. Просвещение и вельможе несчетную пользу приносит, поелику подчиненные ему будут им отличаемы не за подлые от них к нему услуги или таканье, но за достоинства и за исправность в возложенном на них служении».

Ценностное отношение к воспитанию, просвещению отражено в работах Н.И.Новикова («Рассуждение о некоторых способах к возбуждению любопытства в юношестве»), А.А.Прокоповича-Антонского («Слово о пользе нравственного просвещения»), Х.А.Чеботарева («Слово о способах и путях, ведущих к просвещению»), А.Н.Радищева («О человеке, его смертности и бессмертии»).

Н.И.Новиков впервые употребил в России слово «педагогика», которое обозначает у него «особую и важную науку о воспитании тела, разума и сердца». Им была сформулирована цель педагогики — «образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами». Воспитание по Новикову — основная ценность, сила воздействия, которая выше законодательства, религии, науки, искусства, от него зависит процветание государства, благополучие народа, так как «единое воспитание есть подлинный творец добрых нравов». Особое значение он придавал нравственному воспитанию, «ибо худой человек всегда бывает и худой гражданин». Воспитание имеет три части: физическое; нравственное, «имеющее предметом образование сердца»; разумное, занимающееся «образованием разума». Каждая из частей имеет свои правила, положения и действия. Все части физического воспитания (рождение ребенка, его кормление, одежда, режим жизни, двигательной активности и т.д.) проникнуты заботой о ребенке. Каждая часть содержит множество рекомендаций относительно определенного ра-

**Н. И. Новиков
1744—1818 гг.**

циона питания в разные возрастные периоды; выбора одежды, дозирования времени пребывания ребенка на свежем воздухе в зависимости от погоды; определения занятий (игра в мяч, танцы, игры и забавы, езда в карете). При этом рекомендации содержат пояснения полезности и целесообразности обозначенных подходов.

В части об образовании разума или духа подчеркивается ценность знания для ребенка (прежде всего), необходимость упражнения разума, «обогащения его разными познаниями». Разум у Новикова — путь к постижению истины и достижения мудрости. Первое правило образования разума гласит: не погашайте любопытство детей ваших или питомцев. Раскрывая его, Новиков объясняет воспитателям, как нужно поступать, чтобы поддерживать у детей стремление к познанию. Среди прочих объяснений — о необходимости развития воспитания, эмоциональной сферы; о значимости нравственного воспитания, об основательности знания, о силе воздействия собственным примером. Итогом правильного воспитания является согласованность разума и воли, мыслей и поступков. Поскольку познание истины приводит ребенка к любви и «исполнению добродетели», разумное воспитание состоит не только в образовании разума, но и сердца.

Из всех методов обучения Новиков выделяет «метод Сократов», преимущество которого он видит прежде всего в том, что Сократ «столько раз отрицался от восприятия на себя учительского вида и тона и принимал вид соученика или такого человека, который еще сам ищет истину и хочет исследовать ее общими с учениками силами». Ценность метода и в том, что: «Сократ старался своими мудрыми вопросами направлять знания ученика, принимал и правильный и неправильный его ответ, приводя душу ученика на ту точку, в которой иметь ее хочет».

О ценности воспитания говорил и Прокопович-Антонский, разделяя его на физическое и моральное и выделяя их наиболее значимые стороны.

Высочайшей ценностью называет ученый нравственность, которая достигается просвещением ума и образованием сердца. Ум Прокопович-Антонский называет «главнейшим преимуществом человека, драгоценнейшим его сокровищем», ставит его выше всех существ, «неизмеримую цепь творения на земле составляющих».

Среди наиболее важных ценностей — образование, способности (дарования), знания, науки, «коих круг беспредель», искусство. Наиболее ценные человеческие качества — здоровье, просвещение ума, доброе сердце.

Работы Ф.В.Кречетова (ок. 1740 г. — после 1801 г.), П.А.Сохацкого (1766—1809 гг.), А.Ф.Бестужева (1761—1810 гг.) по сути

**А. А. Прокопович-
Антонский
1763—1848 гг.**

своей аксиологичны. В них отражены ценностные подходы к воспитанию, обучению детей, не просто подчеркивается, а превозносится ценность знания, разума. Основной ценностью, отраженной в педагогической мысли России, называется нравственность, и обучение ориентировано на ее воспитание. Выделяется нравственная составляющая разума. Само знание ценно только тогда, когда оно нравственно — направлено на добро и противостоит злу. То есть все названные ценности рассматриваются не сами по себе, а только в приложении к человеку. Российскую педагогику XVIII в. интересует прежде всего личность, которая и является основной ценностью. Понятия «личность», «самоценность личности» еще не используются на категориальном уровне, но любая другая ценность соотносится с личностью ребенка, которому адресованы все «Советы» и «Наставления» педагогов этого периода.

Ценной является и идея развития познавательной активности ребенка, поддержания познавательных интересов, нашедшая отражение в методических рекомендациях к учебным пособиям. Пока еще нет работ, говорящих о значимости, ценности педагогической деятельности. Считается, что ею может заниматься любой образованный человек, обладающий высокой нравственностью. Поэтому методических пособий для учителей пока не существует. Указания «как должно обучать» помещены в учебниках, в чем есть определенная особенность: ученик, как и учитель, знает требования, что исключает возможность воспринимать действия учителя продиктованными его субъективными желаниями. Аксиологические подходы к воспитанию, обучению ребенка: забота о его здоровье, развитии, формировании нравственности — прогрессивные явления в педагогике того времени. Однако учитель на этом этапе развития педагогической науки рассматривается лишь как исполнитель, «государственный человек», проводник идей государства, правящего класса в обществе. Его воззрения являются отражением господствующей идеологии. Отсутствие ценностных подходов к педагогической деятельности на практическом уровне выражается и в отсутствии специальных учебных заведений, готовящих учителей, хотя первые мысли о специфичности педагогической деятельности уже появились в отдельных работах этого периода (Е. Р. Дашкова, П. А. Сохацкий, А. Ф. Бестужев).

Социально-экономическое развитие России в первой половине XIX в. характеризовалось развитием капиталистических отношений, товарного производства, торговли.

Документы этого времени отражают ценные педагогические идеи зарубежных и отечественных педагогов-мыслителей. В качестве ценностных оснований образования рассматривались: формирование познавательной активности учеников, интереса к учению; воспитание нравственных качеств личности; форм поведе-

ния, не противоречащих общественным установкам; ценностного отношения учеников к знанию, процессу учения.

Педагогическая мысль в России XIX в., в основном отражающая утилитарно-прагматическую направленность, была противоречивой, неоднородной, основаниями различных педагогических направлений являлись различные ценности, которые в целом характеризовали складывающиеся направления. Хотя ценность образования рассматривалась с точки зрения его полезности, многие ученые, не отрицая практической важности знания, видели опасность в нарушении соотношения между знанием для пользы и знанием для формирования человеческой нравственности.

Большое внимание в этот период уделялось развитию педагогической печати, образованию женщин и определению содержания женского образования, национальным проблемам образования. Развернулась широкая дискуссия о преимуществе классического образования, расценивающегося как общечеловеческое воспитание.

Педагогическая мысль в России середины XIX в. испытывала влияние революционно-демократической общественной мысли, в основе которой лежали гуманистические ценности. Постепенно формировался в общественном сознании иной стиль отношения к человеку — в каждом ценить свободного гражданина и самому быть человеком в любой сфере деятельности (по словам В. Г. Белинского). Зарождались пока еще предпосылки построения общечеловеческой системы воспитания, равной для представителей всех социальных слоев. Идея построения иной системы образования, демократической и гуманистической по своей сути, развивались А. И. Герценом, Н. А. Добролюбовым, Н. П. Огаревым.

Идея нравственности, ее ценности стала отделяться от церковного знания. В. Г. Белинский писал: «Православная церковь не спасала людей от пороков, она всегда была опорой кнута и угодницей деспотизма». А. И. Герцен в качестве нравственной основы рассматривал внутренние потенции человека, наделенного свободной волей.

Н. А. Добролюбов ценностным основанием воспитания человеческого достоинства в детях считал разум, который следует развивать как можно раньше. Разум у Добролюбова — и основа сознательности, убежденности, и основа нравственных поступков. Не отделяя задач теоретической педагогики от практических проблем образования, революционеры-демократы отстаивали ценность единого воспитания и образования для всего народа, основанного на социальной справедливости, общественном равенстве.

С начала XIX в. в педагогике развивалось общенациональное направление, отстаивающее ценности народного достоинства, гордости. Руководствуясь этими ценностными ориентирами, педаго-

ги на практическом уровне решали вопросы изучения русского языка, литературы, истории, географии.

Другое, общечеловеческое направление отстаивало значимость общечеловеческих и общенациональных ценностей — ценность человека и гражданина. С общечеловеческим образованием чаще всего связывалась идея общего образования, цель которого — воспитание человека.

Неоднозначность ценностных ориентиров развития педагогической мысли первой половины XIX в. привнесла новые элементы в существующие консервативные системы. Многие документы педагогической мысли имеют прямое отношение к развитию педагогической аксиологии: обращалось внимание на ценность педагогической науки и предлагались иные подходы к организации государственного просвещения (М. М. Сперанский); на ценность национального, русского, воспитания (Н. М. Карамзин); отстаивалась ценность саморазвития ребенка, соотношения теоретического знания и практической деятельности, воспитания нравственного поведения, подчеркивалась значимость воспитания, образующего человека, гражданина, христианина. По мнению В. А. Жуковского, все врожденное в человеке (как доброе, так и худое) развивается в процессе воспитания. Поэтому основная его цель — формирование положительных привычек, составляющих природу людей («другую природу»), отличную от той, которая сообщена человеку при рождении.

В педагогических работах того периода акцентировалось внимание педагогов на создании «благоприятных обстоятельств», способствующих развитию «деятельного разума». Сам процесс воспитания рассматривался как «содействие способности ребенка в достижении совершенства». Процессы обучения и воспитания считались ценностью только при условии их взаимосвязи. А. Г. Одоевский провозглашал ценность педагогической теории, которая чем полнее и правильнее, «тем совершеннее педагогическое искусство».

Н. П. Огаревым была выстроена программа обучения детей в сельской школе, раскрыто содержание образования, определен распорядок жизни детей. Его проект представлял большую теоретическую ценность как попытка использования общего образования народа для улучшения крестьянского труда и формирования психологии крестьянина нового типа: свободного от суеверий, знающего и грамотно ведущего хозяйство, обладающего человеческим и гражданским достоинством. Образование — средство психического и нравственного развития человека, в этом, по мнению Огарева, его основная ценность.

Пирогов последовательно отстаивал идею самостоятельности научной мысли. Его трактат «Вопросы жизни» представляет собой философские рассуждения о соотношении двух начал в человеке:

физического и нравственного. Только человек, осознающий свое нравственное начало, может задуматься о смысле жизни и в соответствии с этим выстроить свои действия. Образование — путь к нравственности, ценность его в том, чтобы помочь человеку осознать у себя нравственное начало. При этом Пирогов не отрицал практической ценности образования, считая специальное образование по различным отраслям сведений и искусств жизненной потребностью человека. Но этого недостаточно, так как «...нет ни одной потребности для какой бы то ни было страны более существенной и более необходимой, как потребность в «истинных людях»». Отсюда, по мнению Пирогова, образование должно быть прежде всего общечеловеческим, а школы и общество только выигрывают, если, занимаясь практическим или прикладным образованием, будут осуществлять нравственное воспитание.

Ушинский ценностным основанием отечественной педагогики и практики начального образования считал научное знание. Все, что изучено путем опыта, точных методов исследования, может служить предметом науки. Основой практической деятельности, подчиненной какой-либо цели, является вера в личную свободу человека. Так как воспитание основано на свободе человека и направлено на будущее, то педагогика (теория воспитания) не является наукой, это искусство, опирающееся на знание человека «во всех отношениях». Правильные пути воспитания невозможно находить без изучения антропологических наук. Воспитание у Ушинского — личностная ценность, она создает «вторую природу» человека, формирует (просвещает) сознание человека, открывая перед ним путь к добру. Воспитание — общественная ценность, оно является «живым органом в историческом процессе народного развития». Хотя в основе любого воспитания, по Ушинскому, лежат общечеловеческие ценности, каждому народу присущи те характерные особенности, которые лишают его безликости и наполняют конкретным содержанием: «...Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа». Эта идея о народности воспитания, основанного на общечеловеческих ценностях, в настоящее время является особенно актуальной.

Общечеловеческое воспитание не является единым образом для всех народов, у каждого из них своя особенная национальная система воспитания. В связи с этим нельзя смешивать с воспитанием науку. Общая для всех народов, она является одной из основ воспитания. Наука у Ушинского — общечеловеческая ценность, при-

Н. И. Пирогов
1810 — 1881 гг.

К. Д. Ушинский
1824 — 1870 гг.

сущая любой национальной системе воспитания. Общественное воспитание тогда представляет ценность, когда оно поддерживается «общественным убеждением», т. е. любая воспитательная система значима тогда, когда она отражает интересы общества, государства и поддерживается ими.

Мысли об отдаленности результатов воспитания, о нравственной его стороне, ценности педагогической теории, идеи о разви-

П. Ф. Каптерев
1849 — 1922 гг.

тии умственных способностей детей раннего возраста нашли дальнейшее свое развитие в работах П. Ф. Каптерева, который первым в отечественной педагогике поставил вопрос о формировании мировоззрения ребенка.

Ценным вкладом в развитие теории являются его труды по педагогической психологии, в которых он обосновывает педагогический процесс с точки зрения психологии. Ценны идеи Каптерева о демократизации учебного процесса, его автономии, самоуправлении, независимости учителей в вопросах обучения и воспитания, дифференциации общего образования по призванию и одаренности. Именно эти вопросы стоят наиболее остро для современной системы образования. Каптерев не давал ответа на поставленные им вопросы, но сам факт их постановки — суть ценностного подхода ученого к проблемам образования.

Разработкой прогрессивных форм и методов начального обучения на теоретическом и практическом уровнях занимался В. П. Вахтеров. В работе «Основы новой педагогики» вслед за Каптеревым он отстаивал необходимость дифференциации обучения с учетом способностей детей. Поскольку стремление навсегда дано ребенку и определено его наследственностью, задача обучения заключается в поддержании и развитии этого стремления. Величайшей ценностью Вахтеров считал наиболее полное развитие дарования человека — основание человеческого прогресса: «Школа будущего станет служить во благо и самого ученика, и общества, в котором ему придется жить, когда он вырастет». Большую значимость для общества представляет человек с развитыми дарованиями. В то же время общество образованных людей является условием развития дарований человека.

Гуманистическая направленность педагогической мысли России начала XX в. в 30-е гг. в силу сложившейся чрезмерной идеологизации утратила актуальность. Только с середины 50-х гг. идея ценности получила дальнейшее развитие в марксизме. В конце 50-х гг. появились работы, рассматривающие вопросы типологизации ценностей (О. Т. Дробницкий, В. П. Тугаринов и др.). В основании классификаций ценностей лежат разные подходы к их пониманию. В конце 80-х — начале 90-х гг. ценности стали предметом изучения не только философов, но и социологов, психологов, педагогов.

Постепенная гуманизация жизни общества привела к пониманию того, что высшей ценностью социального бытия является человек. Основным смыслом образования стало создание условий для саморазвития личности. Решение этой задачи невозможно без обращения к образовательным ценностям.

1.5. Методологические подходы к исследованию педагогической аксиологии

Для общей аксиологии характерно наличие разнообразных ценностных классификаций, которые являются объектом внимания и изучения.

Выделены школы, сложившиеся в зарубежной аксиологии: субъективной ориентации (эмотивизм, экзистенциализм, аффективно-волевая теория); субъективистской ориентации (неокантианство, неотомизм); эмпирическая школа (социально-психологические теории, лингвистический анализ, неонатурализм).

На основе обобщения подходов к рассмотрению природы ценностей зарубежными философами М. А. Киссель дал классификацию, в которой источником ценностей являются *потребности* человека (А. Мейнонг, Д. Дьюи и др.); *идеальное бытие* (В. Видельбанд, Г. Риккфт); *высшая ценностная реальность* (М. Шелер); *интуиция*, определяющая смысл ценностей (О. Шпенглер, П. Сорокин и др.).

В ценностных классификациях иерархия ценностей выстраивается с различных позиций. Однако нельзя утверждать, что все сложившиеся в общей аксиологии системы ценностей непременно взаимосвязаны с решением реальных проблем образования. В то же время взаимосвязь существует, и она в большей степени прослеживается философией образования.

Термин «философия образования» трактуется неоднозначно. Британская энциклопедия определяет философию образования как область знания, занимающуюся проблемами смысла образования, закономерностями его развития; как совокупность различных направлений, рассматривающих проблемы развития образования как философскую теорию образования. Выделение философии образования как особого исследовательского направления связывают с созданием в начале 40-х гг. XX в. в Колумбийском университете научного общества специалистов в области философии и теории педагогики. Целью его деятельности являлись исследование философских проблем образования, философская экспертиза образовательных программ, разработка учебных курсов и подготовка кадров для колледжей и университетов.

Историю философии образования принято начинать с Р. Питерса, который в 60-е гг. прошлого века выявил основные источ-

ники основания образования: Культуру, Общество, Индивид. Названные источники, по его утверждению, находятся во взаимосвязи и одновременно противодействуют друг другу. Подавление одного из источников приводит к образовательному и социокультурному кризису, выход из которого происходит тогда, когда подавляемый источник начинает занимать лидирующее положение, при этом нейтрализуя другие источники основания образования. Установившийся к середине XX в., по выводам Питерса, баланс между названными источниками был затем нарушен возрастанием объема информации и развитием различных идеологий, вследствие чего конфликт между ними обострился и в настоящее время продолжается на новом уровне.

Р. Питерс, кроме того, выделил критерии образования и в качестве первого назвал *ценности*, так как образовательный процесс — это передача не любого, а значимого знания, обладающего определенной ценностью. Именно ценности позволяют отличать образование от обучения (например, обучение искусству пыток нельзя считать образовательным процессом).

Наличие другого критерия — *понимание связи своих действий и их места в целостной модели жизни* — также позволяет отличить образование от обучения (обученный человек не всегда образованный человек).

Осмысленность, осознанность знания — критерий, отличающий образование от внушения.

В настоящее время под философией образования понимается область философского знания, которая раскрывает ценностно-смысловой срез образования, закономерности его развития и функционирования. Она занимает в западноевропейских странах важное место и включает ряд направлений (эмпирико-аналитическое, гуманитарное, диалогическое, экзистенциально-герменевтическое), каждое из которых осуществляет различные подходы к обоснованию образования

Философия образования — область знания, раскрывающая ценностно-смысловой срез образования, закономерности его развития и функционирования

на основе сопоставления образовательных ценностей с общими. Если, к примеру, философия идеализма, рационализма, консерватизма, религиозная философия называют в качестве общих ценностей моральные и религиозные заповеди, общественное благо, личные добродетели, то в образовании большое значение придаётся развитию мышления школьников. В философии культуры, герменевтике, аналитической философии общими ценностями считаются объекты культуры. В качестве образовательных ценностей выделяется общая эрудиция ученика, его начитанность. Ценностям реализма, позитивизма, эмпиризма соот-

ветствуют образовательные ценности социальной и профессиональной компетенции, гражданственности. Представители гуманизма и профессионализма отстаивают ценность права человека, его саморазвития и самоактуализации в процессе образования. Прагматисты, считающие общими ценностями пользу, личный опыт, ориентируют образование на личные интересы и потребности ребенка. Экзистенциалисты делают акцент в образовании на развитие самосознания ребенка, подготовки его к жизни в конфликтном мире.

В целом западная философия образования опирается не на одну, а на множество философских и философско-педагогических концепций. Ее направления дифференцированы, что не исключает тесную взаимосвязь и взаимопроникновение позиций.

Несмотря на то что процесс формирования отечественной философии образования только начинается, в ней выделяются следующие направления: школа диалога культур В. С. Библера; деятельностный подход к познанию, начало развития которому было положено Г. П. Щедровицким; конструктивные идеи Г. С. Батищева; концепция поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина; идеи развивающего обучения В. В. Давыдова, Л. В. Занкова; проблемное обучение И. Я. Лернера; школа культурной политики П. Г. Щедровицкого.

В России исторически сложились традиции разработки философской проблематики. Это работы Л. П. Карсавина по философской антропологии, его идеи о «симфонической личности»; труды В. В. Зеньковского по христианской антропологии и педагогике; философско-психологические исследования Л. С. Выготского.

Различные течения в философии, разрабатывающие проблематику образования, складывались в России и в дореволюционный период, однако они не были проанализированы ни в философской, ни в педагогической литературе. В настоящее время выделены три направления, касающихся непосредственно разработки философских оснований образования: либерально-рационалистическое (В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков, В. С. Библер, Ф. Т. Михайлов, Г. П. Щедровицкий); культуроцентрическое (В. М. Розин, В. П. Зинченко, Б. М. Бим-Бад); глобально-историческое (Н. Н. Пахомов, В. Н. Сачатовский).

Отмечается также, что в отличие от западной в российской философии образования отсутствует дифференциация философских течений.

Идеи и теории выдающихся педагогов всегда отражали в той или иной степени этические учения философов, их воззрения на проблему ценностей. Такие ценностные категории, как «добро», «истина», «красота», изучаются педагогикой, поскольку они раскрывают содержание нравственных требований к человеку. Проблема формирования нравственного поведения человека в про-

цессе его образования опирается также на данные аксиологии, на этические философские учения. Ценности трактуются как нормы, регуляторы деятельности (ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-цели, ценности-средства).

В.А. Ядов считает, что ценностные ориентации личности, согласуясь с идеалом, формируют ценностную иерархию жизненных целей — дальних, средних, ближних, а также представления о нормах поведения (ценности-средства), выступающие в качестве эталона. Вершиной системы ценностных ориентаций личности является жизненный идеал — образ желаемого будущего.

Ценностные ориентации, по мнению ученого, структура многокомплексная. Она включает в себя *когнитивный* (смысловой) компонент, отражающий социальный опыт личности; *эмоциональный* компонент, характеризующийся наличием отношения личности к ценностям и раскрывающий содержание этого отношения; *поведенческий* компонент, содержащий планы действий относительно конкретной ситуации.

Личностные и социальные установки, а также ценностные ориентации образуют четырехуровневую диспозиционную систему.

На первом уровне находятся элементарные фиксированные установки, которые личностью не осознаются. Характерным для данного уровня является отсутствие когнитивных компонентов.

Социальные фиксированные установки образуют второй уровень, который включает в себя три компонента: эмоциональный (оценочный), когнитивный (рассудочный), поведенческий. Социальные потребности, связанные с вовлечением индивида в контактные группы, и соответствующие ситуации являются факторами, образующими социальную фиксированную установку.

Третий уровень представлен ценностными ориентациями, отличающимися от социальной установки уровнем обобщенности объекта диспозиции.

Четвертый уровень характеризуется направленностью интересов личности, которая вместе с ценностными ориентациями регулирует ее поведение.

Классификация В.А. Ядова включает в себя ту неразрывную триаду — знание, отношение, поведение, на которую указывали еще философы античного периода, говоря о ценности образования.

Заслуживает внимания и классификация З.И. Равкина, являющаяся итогом конструктивно-генетического анализа. Она включает в себя *социально-политические ценности* (общедоступность и бесплатность образования, равное право на образование всех граждан, независимо от национальности, половой принадлежности и т.п., свободу выбора учеником или его родителями типа школы); *интеллектуальные ценности* (любопытность, потребность в

познании, познавательный интерес и активность, творческая самостоятельность учеников, эстетика мысли и слова как средства познавательной деятельности); *нравственные ценности* (честь и личное достоинство ученика, его право быть субъектом педагогического процесса, этические стимулы и мотивы овладения знаниями, патриотизм и гражданственность, уважение к труду и людям труда, эстетика поведения и общения, взаимопомощь и готовность к сотрудничеству); *ценности профессионально-педагогической деятельности* (призвание к труду учителя-воспитателя; ответственность за избранную профессию; талант педагога, его поисково-исследовательская, инновационная деятельность, коммуникативные способности, позитивный стиль общения с учениками; профессионализм педагога, характеризующийся его ориентацией в процессе деятельности на интеллектуальные, нравственные и эстетические ценности образования).

Данная классификация отражает содержание и взаимосвязь деятельности педагогов и учащихся, раскрывает ее гуманистическую направленность.

Любая профессия связана с выработкой определенного кодекса — профессиональной этики. Он, как правило, отражает содержание общечеловеческой этики и требований профессии, образующих во взаимосвязи нравственные ориентиры поведения и деятельности представителя той или иной профессии.

Научно обоснованная классификация педагогической деятельности разработана под руководством одного из авторов этой книги — В.А. Сластенина. В ее основе лежат характерные потребности личности, соотношенные с профессией учителя, ее социальным смыслом (например, потребность в творческой самореализации с возможностями ее удовлетворения в современных условиях). Исходя из тех особенностей педагогической деятельности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные, духовные потребности, а также являются ориентиром его социальной и профессиональной активности, выделены следующие группы ценностей педагогической деятельности, связанные с:

- утверждением в обществе, ближайшей социальной среде;
- удовлетворением потребности в общении;
- самосовершенствованием;
- самовыражением;
- утилитарно-прагматическими запросами.

По предметному содержанию представлены две группы ценностей — самодостаточного и инструментального типа. Первая группа находит выражение в целях педагогической деятельности, связанных с личностным развитием ученика, учителя и с развитием ученического и педагогического коллективов. Вторая группа ценностей является средством достижения ценностей-целей (общественное признание результатов труда учителя, профессиональ-

ный рост и т. п.) и предусматривает овладение учителем теорией и технологией педагогической деятельности.

Поскольку смысл и назначение педагогической деятельности определяются гуманистическим идеалом, то ее ценности отражают приоритет общечеловеческих ценностей: духовных, практических, личностных. А усвоение и принятие их учителем создает фундамент его профессиональной культуры.

Учениками В. А. Слестина разработана классификация педагогических ценностей в структуре профессионально-педагогической культуры. Она представлена *ценностями-целями*, определяющими концепцию личности будущего учителя в совокупности Я-личностного и Я-профессионального; *ценностями-средствами* как концепцией педагогического общения, техники и технологии, мониторинга, инноватики, импровизации, интуиции; *ценностями-отношениями*, раскрывающими совокупность отношений участников педагогического процесса, а также формирование позиции по отношению к профессионально-педагогической деятельности; *ценностями-качествами*, представленными многообразием взаимосвязанных позитивных, деятельностных, поведенческих качеств личности; *ценностями-знаниями*, определяющими его личностную и профессиональную компетентность. В качестве доминирующих выделяются ценности-цели как логическое основание смысла профессиональной деятельности. В целом представленные группы педагогических ценностей образуют синкретическую систему и являются содержательной основой профессионально-педагогической деятельности.

Данная классификация отражает аксиологический (определяет ценностные ориентиры педагогического образования) и технологический (включает способы и приемы решения педагогических задач) компоненты профессионально-педагогической культуры, которые реализуются на индивидуально-личностном уровне в конкретной педагогической ситуации. Названная классификация ценностей педагогической деятельности учитывает ее сверхнормативный характер, предполагающий наличие у учителя готовности не только владеть педагогическими технологиями, но и выходить за пределы нормативной деятельности (готовность принятия личности ученика как самоценной индивидуальности, способность к творчеству и т. п.).

Система ценностных ориентаций учителя рассматривается как одно из структурных образований его профессионального и личностного самосознания. В основе механизма развития ценностных ориентаций в структуре самосознания лежит противоречие между долгом и желанием. В качестве значимых условий, обеспечивающих действие механизма, являются социальная значимость профессии, реальное экономическое обеспечение субъектов профессионально-педагогической деятельности как государственной

и общественной ценности, административная, педагогическая, психологическая поддержка профессиональной деятельности учителя.

Под административной поддержкой понимается создание условий для организации учебной деятельности, самообразования учителя; наличие необходимых материалов и оборудования; точные процедуры отчетности; применение системы поощрения и стимулирования деятельности учителя, направленной на поддержку ценностей инструментального типа.

Под педагогической поддержкой понимается создание условий для повышения профессионального роста учителя и постоянно изменяющейся общественной ситуации: получение разовых консультаций по интересующим учителя проблемам, участие в обучающих семинарах по актуальным проблемам образования (дистанционное обучение, индивидуальная работа с учеником, овладение новыми технологиями обучения, работа с одаренными людьми и т. п.). Педагогическая поддержка может быть оказана учителю в рамках одного коллектива, посредством взаимодействия коллективов разных школ, преподавателями вузов и т. д.; формы педагогической поддержки также могут быть различными: от индивидуальной беседы до лекций, семинаров, тренингов и т. п. Степень активности учителя при этом также будет различной.

В настоящее время все в большей мере осознается необходимость оказания учителю психологической поддержки. Действительно, у него могут быть определенные проблемы, которые так или иначе влияют на содержание и качество профессионально-педагогической деятельности.

Большинство школ в штатном расписании имеют психолога, в некоторых школах работают психологические службы. Однако они ориентированы на решение проблем ученика, семьи. Практика показывает, что психологи взаимодействуют с учителями только по проблемам учеников и их семей, но они не оказывают психологическую поддержку учителям.

Названные условия не являются достаточными для развития ценностей педагогической деятельности. Однако, поскольку наличие ценностно-ориентированной педагогической теории еще не означает само по себе позитивных изменений, данные условия рассматриваются в качестве необходимых. Например, педагогическая теория признает субъективность ребенка и учителя, однако образовательная практика и управление ею продолжает строиться на нормах и ценностях объективного подхода. Существующие объективные и субъективные причины, препятствующие развитию субъективности педагога и ученика и принятию личностной ценности, требуют более глубокого изучения.

Приведенные классификации, отражающие структуру и содержание специфических педагогических ценностей, позволяют в целом научно обосновать логико-структурное и сущностное построение педагогической аксиологии как относительно самостоятельной отрасли педагогической теории.

Вопросы и задания

1. Что изучает общая аксиология?
2. Каковы основные значения понятия «ценность»?
3. В чем различие трактования природы ценностей в сложившихся аксиологических направлениях?
4. В чем различие ценностных подходов к самосовершенствованию и самоактуализации личности в восточных и западных теориях личностного роста?
5. В чем, на ваш взгляд, заключается ценность образования, воспитания для человека? общества? государства?
6. В настоящее время часто можно услышать утверждение о том, что знание быстро «устаревает», поэтому задача вооружения ученика знаниями не является приоритетной для современной школы. Какова ваша точка зрения по поводу данного утверждения? Каковы основные задачи школы, учителя в современном мире?
7. Используя словарь, справочную литературу, определите содержание категории «ценность». В чем значение постановки проблемы ценности для философии?
8. Ознакомьтесь с работами К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, В. П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева. Расскажите, как российскими учеными трактуются ценности образования и воспитания?

Рекомендуемая литература

- Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства, XIV—XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, С. Ф. Егоров. — М., 1985.
- Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков. — М., 1985.
- Бердяев Н. А. «Я» и мир объектов. — М., 1916.
- Джурицкий А. Н. Зарубежная школа: История и современность. — М., 1992.
- Дьюи Д. Введение в философию воспитания. — М., 1921.
- Зеньковский В. В. История русской философии. — М., 1991. — Ч. 1. — Кн. 1, 2.
- Лебедев П. А. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М., 1987.
- Лебедев П. А. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. — М., 1990.
- Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. — М., 1986.

Песталоцци И. Г. Что дает метод уму и сердцу // Избр. пед. соч.: В 2 т. — М., 1981.

Пилиповский В. Я. Педагогическая мысль в странах Запада: Традиции и современность. — Красноярск, 1998.

Преображенский А. Г. Этимологический словарь русского языка. — М., 1910—1914. — Т. 2.

Розов И. С. Культура, ценности и развитие образования. — М., 1992.

Руссо Ж. Ж. Эмиль, или о Воспитании // Пед. соч.: В 2 т. — М., 1981. — Т. 2.

Словарь иностранных слов. — М., 1988.

Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемерова. — Лондон; Минск, 1998.

Столочник Л. Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии. — М., 1994.

Тугаринов В. П. Марксистская философия и проблема ценности. — Л., 1968.

Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. — М., 1986.

Франк С. Л. Духовные основы общества. — М., 1992.

Глава 2

ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКСИОЛОГИИ

2.1. Аксиологизация мирового образовательного пространства

Общие контуры педагогической аксиологии как междисциплинарной отрасли знания начали складываться со второй половины 80-х гг. XX в. в рамках философии образования.

С 90-х гг. происходит ее интенсивное становление и развитие. Это обусловлено потребностью общества, которое резко повысило требования к духовному потенциалу личности. Появились публикации, посвященные определению аксиологических оснований стратегии развития образования; рассмотрению ценностей как основы цели воспитания; анализу практического опыта формирования ценностных ориентаций школьников; формулировке задач ценностного прогнозирования образования, отражающих ее гуманистический смысл (В. И. Гинецинский, И. Ф. Исаев, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин, Н. С. Розов, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.).

Актуализация ценностных подходов к образованию определяется рядом факторов.

К ним относятся аксиологизация мирового образовательного пространства; кризис современного образования, вызванный сложившимся ценностным вакуумом, и в связи с этим необходимость определения ценностных приоритетов модернизации российского образования; переход от авторитарной к гуманистической образовательной парадигме.

Сложившаяся мировая система образования со своими законами функционирования и развития призвана формировать у человека умение активно участвовать в происходящих процессах в условиях быстро меняющихся обстоятельств, руководствуясь в любой сфере деятельности ценностными ориентирами. Постановка этой задачи вызвана осознанием того факта, что негативные результаты деятельности людей, войны, катастрофы и их разрушительные последствия, вне зависимости от того, в каком государстве они происходят, оказывают негативное влияние на окружающую среду, здоровье людей на всем земном шаре.

Ведущая роль в решении задачи предотвращения последующих войн, объединения усилий людей различных государств, религий, сословий, направленных на защиту окружающей среды, будет принадлежать образованию, о чем говорится в докладе к 50-летию ЮНЕСКО¹.

Несмотря на то что данные сравнительного количественного анализа во многих странах говорят о том, что образование являлось решающим фактором обеспечения качества труда, а улучшение последнего было источником увеличения национального дохода, мировое образовательное сообщество считает ошибочным признание стратегической роли образования лишь по его вкладу в экономический рост и развитие. Признание только экономической функции образования приведет к тому, что человек будет рассматриваться как орудие и средство достижения экономических целей. Важно, отмечается в докладе, видеть самостоятельную цель в самом человеке и подчинять экономические задачи его развитию и благополучию.

Ценностный подход к образованию, основанный на гуманистических и этических принципах, нашел отражение в целях образования, которое «должно быть направлено к полному развитию человеческой личности, увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Оно должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами и должно содействовать деятельности ООН по поддержке мира» (из устава ЮНЕСКО). Та же идея была высказана и авторами «Всемирного доклада о человеческом развитии — 1995» ПРООН: «Ошибочно утверждают, что человеческое развитие — это развитие человеческих ресурсов, увеличение человеческого капитала. Это означает смешение целей и средств. Ни в коем случае нельзя рассматривать человека как простое орудие производства, обеспечивающее материальное благополучие, и видеть в этом последнем главную цель. Это была бы странная перестановка ролей».

Отмечая постепенную гуманизацию общественных процессов, специалисты разных стран обращают внимание на тот факт, что школьный контекст оказывает большое влияние на изменение таких личностных характеристик, как социальная ответственность, надежность, толерантность учеников². Именно по показателям личностных характеристик, а не по данным успеваемости учеников определяется в настоящее время эффективная школа на Западе.

¹ Майер Ф., Талли С. Высокий образовательный замысел // Педагогика. — 1996. — № 6. — С. 3—13.

² Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемеров. — Лондон; Минск, 1998.

Если в 50-е гг. XX в. в ряде европейских государств и в американском обществе формировалось неуважительное отношение к образованию, как не дающему немедленных практических результатов, то в последние десятилетия наблюдается повышение статуса образования как общезначимой ценности, определяющей последующий профессиональный и социальный успех личности.

Одной из важных аксиологических целей американской системы образования является развитие умений и качеств личности, которые необходимы ей для жизни в обществе. Тезис о том, что ценности передаются в процессе образования, на практике подтверждается тем, что в отечественных школьных программах в 80-е гг. появился раздел «ценностное воспитание», акцентирующий внимание на гуманистических ценностях, среди которых приоритеты отдаются честности, трудолюбию, уважению к людям, состраданию, вежливости, достоинству.

Ценностное осмысление получает принцип индивидуализации, который в рамках личностно-ориентированного подхода рассматривается как приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям в процессе индивидуального развития. Индивид, осознавая собственную свободу, честь, достоинство, должен признавать эти ценности сообщества, в котором он живет.

Педагогическую аксиологию Германии характеризует наличие разноплановых подходов к анализу и определению ценностей образования, которые базируются на философии И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля; педагогических воззрениях А. Дистервега, И. Г. Песталоцци, Р. Штайнера; психологических исследованиях З. Фрейда, Э. Фромма. Отмечается усиление внимания педагогической науки Германии к ценностям культуры, содержание которой определяет аксиологическую цель образования — освоение и преобразование культуры как условие существования человека в окружающем мире (В. Лох, Ф. Крон, Г. Фенд). Немецкие педагоги изучают механизмы влияния социальных процессов на изменение ценностных ориентаций людей (Р. Инглеарт, Б. Шлдер). Отмечается, что если в 50-е гг. предпочтением отдавалось ценностям общественного долга и признания (дисциплина, порядок и т.п.), то к концу 80-х гг. приоритетными являются ценности самореализации (творчество, самоутверждение). Повысилась значимость гуманистических ценностей (человечность, сотрудничество). В целом аксиологические подходы к образованию отражают отказ от противопоставления индивидуальных и общественных ценностей, попытку «примирить» ценности должностности и свободы.

Одной из отличительных черт аксиологизации мирового образовательного пространства является установка на формирование ценностного отношения к себе, окружающим людям, учению, собственной профессиональной деятельности, к окружающему миру в процессе непрерывного образования человека.

Согласно European Lifelong Learning Initiative (ELDI) непрерывное образование, как образование на протяжении всей жизни человека, включает в себя все виды обучения — от начального до высшего. Оно является непрерывным процессом и призвано стимулировать людей, создавая условия для овладения нужными знаниями, ценностями, навыками, пониманием, которые требуются по ходу их жизни.

Современный человек оказался перед необходимостью учиться на протяжении всей жизни. Чтобы реализовать идею непрерывного образования, он нуждается в новых навыках и качествах. Ученые разных стран пытаются определить те качества, которые влияют на способности восприятия информации и позволяют правильно реагировать на происходящее. Смена ценностных ориентиров при всем многообразии предлагаемых подходов в основном выражается в гуманизации образования.

Можно сказать, что образование многих стран переживает глубокую внутреннюю трансформацию. Меняется не только его сложившаяся веками методическая база, изменяется роль образования в современном мире, отношение к нему людей, смещаются ценностные акценты внутри образования.

Образовательный импульс сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Он поддерживается не только потребностями человека, но и его ценностными ориентациями. Потребности ориентируют человека на конкретную деятельность, ценности управляют всей его жизнью. Ценности определяют смысл процесса образования. Отсюда основной проблемой образования является сохранение образовательного импульса человека, который своими корнями держится на нравственной почве.

К числу современных тенденций мирового развития, обуславливающих возникновение проблем, которые невозможно решить без существенных изменений в системе образования, относятся:

- ускорение темпов развития общества, следствием чего является необходимость подготовки людей к жизни в условиях быстро меняющегося общества;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, в условиях которого существенно расширяются масштабы межкультурного взаимодействия, а в связи с этим особую важность приобретает фактор коммуникативности и толерантности;
- высокая мобильность капиталов и рабочей силы, рост конкуренции;
- сокращение сферы применения неквалифицированного и малоквалифицированного труда, динамичные структуры изменения в сфере занятости, обуславливающие потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

• демократизация общества, расширение возможностей выбора в сфере политической жизни, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к сознательному политическому выбору;

• возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования ценностного мировоззрения у молодого поколения.

Идет процесс смены международных образовательных стандартов, сближение квалификационных требований между профессионально компетентным рабочим и техником, техником и инженером.

Обязательным требованием кадровой инфраструктуры становится массовое владение разговорным и «техническим» английским языком и навыками пользователя компьютера, сети Интернет. В настоящее время существует значительный разрыв по этим параметрам между Россией и развитыми странами.

Опережающее развитие образования в современном мире имеет решающее значение не только для движения общества вперед, но и для судьбы каждого человека. Отмеченные тенденции означают необходимость модернизации системы образования не только молодежи, но и взрослых.

Новые цивилизационные вызовы закономерно приводят многие страны к новому «образовательному буму», к волне глубоких реформ образовательных систем. Россия не может оставаться в стороне от общемировых тенденций. Но в условиях России необходимость перемен в сфере образования обусловлена рядом дополнительных факторов.

2.2. Ценностные приоритеты модернизации российского образования

Конституция Российской Федерации, признавая высшую ценность человека, его права и свободы, провозглашает как одно из неотъемлемых прав каждого на образование. Она также отмечает, что главная функция школы как социального института состоит в том, чтобы всячески способствовать развитию индивидуальных, субъективно значимых эквивалентов норм и правил, морально-этических, социальных и правовых ценностей, принятых в современном демократическом обществе.

Закон РФ «Об образовании» содержит основные принципы и положения, на которых строится стратегия и тактика законодательно закрепленных аксиологических идей развития образования с учетом российского менталитета и национально-исторических традиций.

Общенациональная образовательная политика имеет фундаментальное значение и играет определяющую роль в предъявлении российского образования миру. Выработка самостоятельной образовательной политики — первоочередная цель в обретении самоидентичности России. На основе данной политики решается главная стратегическая задача — существенная модернизация качества образования с учетом его ценностных приоритетов, отражающих новые социальные требования к системе российского образования.

Специфические проблемы России в условиях перехода к демократическому обществу с рыночной экономикой заключаются прежде всего в смене ценностей, социальных приоритетов, росте социальной напряженности, обусловленной расслоением общества. Решение этих проблем во многом зависит от уровня образованности общества. В то же время высокий уровень развития образования составляет важнейшее конкурентное преимущество нашей страны в мировой экономике. Поэтому в качестве важной задачи образовательной политики следует рассматривать *создание условий для реализации новых социальных требований к системе образования.*

Эти требования направлены на повышение роли образования в развитии российского общества. Школа — в широком смысле этого слова — должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новой системы ценностей. Она должна использовать свой воспитательный потенциал для формирования у молодежи уважения к людям, которые своим трудом способствуют процветанию Родины и обеспечивают собственное благополучие. Развивающемуся обществу нужны его образованные члены, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, способные участвовать в развитии ее экономики. Система образования должна готовить людей, способных не только жить в гражданском обществе, но и создавать его.

Образование на современном этапе развития России выступает как один из основных факторов создания конкурентоспособной экономики и обеспечения национальной безопасности страны.

Система образования может и должна использовать свой потенциал для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства, способствовать преодолению этнонациональной напряженности и социальных конфликтов.

Система образования обязана обеспечить равные возможности доступа молодых людей к полноценному образованию, независи-

мо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья, использовать свои возможности для социальной защиты детей и подростков, лишенных должного попечения родителей. При этом не менее важной задачей являются выявление и целевая поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи.

В условиях ограниченных финансовых возможностей государства система образования должна эффективнее использовать свои ресурсы — человеческие, информационные, материальные, финансовые. При этом государство в полной мере должно использовать свои возможности для обеспечения системы образования необходимыми ресурсами.

Система образования призвана поддержать международный престиж России как государства, отличающегося высоким уровнем культуры, науки и образования, и это должно найти свое выражение не только в общественном признании, но и в экспорте образовательных услуг.

Для реализации современных требований к системе образования, повышения ее социальной роли необходима, с одной стороны, модернизация самой системы, а с другой — изменение отношений личности, государства и общества к образованию.

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х — начала 90-х гг. прошлого столетия придали определенный импульс российскому образованию. За короткий срок удалось реализовать академическую автономию учебных заведений, создать условия для многообразия типов и видов образовательных учреждений и вариативности образовательных программ. Вместе с тем сложившаяся система образования, ее материальная база, статус педагогического работника не полностью соответствуют современным потребностям развития страны, запросам общества и государства.

Существующая система образования не может в полной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. Одновременно многие выпускники различных учреждений профессионального образования неспособны найти себе работу, определить собственное место в современной экономической жизни.

Российская школа не дает трех важнейших составляющих стандарта знания наступившего века: информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), английского языка и базовых социальных дисциплин (экономика и право). Вузы и техникумы вынуждены «закрывать бреш» общего образования, что негативно влияет на полноту профессиональной подготовки.

Избыточный академизм школы заставляет многих детей расплачиваться своим здоровьем за необходимость освоения существующих программ. В условиях экономического расслоения общества

недостатки системы образования дополнились неравным доступом к качественному образованию в зависимости от доходов семьи.

Необходима комплексная модернизация российского образования. Ее главные направления:

- обеспечение современного качества образования; оно должно быть сориентировано не только и не столько на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, сколько на развитие самостоятельности, личной ответственности, созидательных способностей и качеств личности, включая умение и стремление учиться, действовать, познавать и эффективно трудиться в современных экономических условиях;

- расширение доступности, массовости образования, гарантий обеспечения равных шансов на получение полноценного образования, создание системы непрерывного образования в течение всей активной жизни человека;

- принятие мер по сохранению и укреплению здоровья обучающихся за счет реальной разгрузки содержания общего образования, повышения удельного веса занятий физической культурой (в основном и дополнительном образовании) и качества этих занятий, организации мониторинга состояния здоровья детей и молодежи, улучшению качества питания в образовательных учреждениях;

- повышение общественного и государственного статуса педагогического работника;

- усиление взаимосвязи образовательных учреждений с общероссийскими и местными рынками труда, с работодателями и деловыми кругами, с предприятиями и организациями различных форм собственности;

- повышение качества образовательного процесса на основе использования современных технологий, в том числе через включение образовательных учреждений в современные информационные сети;

- считать важнейшей задачей обучение русскому языку как средству государственного и международного общения.

В современных условиях глубокая модернизация системы образования — это императив образовательной политики России.

Основным условием модернизации образования является изменение отношения государства и общества в целом к образованию и работающим в нем.

Важно, чтобы в переломный период своего развития Россия должным образом использовала достижения в сфере образования, науки и культуры для скорейшего выхода из кризиса; сосредоточила силы и средства для прорыва к новому качественному состоянию в первом эшелоне исторически лидирующих государств, разрешила назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономии на общеобразовательной и профессиональной

школе, а на основе ее дальнейшего ускоренного развития, исходя из коренных государственно-политических целей и интересов.

Как отмечено в послании Президента Российской Федерации Федеральному собранию (апрель 2001 г.), сегодня должен быть изменен сам подход к образованию. В эпоху глобализации и новых технологий это не просто социальная сфера. Это вложение средств в будущее страны, в котором участвуют предприятия и общественные организации, все граждане без исключения, все заинтересованные в качественном образовании наших детей.

Если в 90-е гг. доминировали процессы преодоления прошлого, то теперь это выращивание будущего. Изменение отношения государства и общества к развитию системы образования должно выразиться в сознательных шагах по серьезному реформированию образования, необходимом увеличении объемов его финансовой поддержки, особой заботе о тружениках образования, создании условий для использования интеллектуального потенциала образованных людей, формировании общественного мнения о ценности образования.

В связи с этим необходимо в ближайшее время повысить долю расходов на образование в структуре ВВП с 3,5 % до 4,5 %, а также обеспечить опережающий рост затрат на образование по отношению к другим сферам, существенное увеличение заработной платы работникам образования.

Модернизация образования не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Это политическая и общегосударственная, общественная и общенациональная задача.

Во всех развитых странах образовательные реформы были успешны, только если они проводились сильной государственной властью. Интересы общества и государства в области образования далеко не всегда совпадают с интересами собственно системы образования, а потому проработка и обсуждение направлений реформирования не должны замыкаться в рамках образовательного сообщества, поскольку оно не сможет только собственными силами решить многие ресурсные и другие сложные проблемы.

Активными субъектами образовательной политики должны стать объединения граждан, работодателей, родителей, органы власти регионов и органы местного самоуправления, конкретные ведомства (обороны, здравоохранения, труда и т.д.), все те, кто заинтересован в развитии образования.

Конечная цель модернизации системы образования заключается в переходе к образовательному, динамично развивающемуся обществу, которое характеризуется высоким уровнем духовной, правовой, профессиональной культуры, умелым использованием достижений цивилизации для экономического роста, повышения уровня благосостояния граждан и страны в целом.

Проблема образованности общества связана не только с экономикой. В общемировой ситуации перехода к информационному постиндустриальному обществу, в условиях многонационального и многоконфессионального государства, в процессе становления новой российской государственности и политической системы вопрос образования есть решающий вопрос становления у россиян системы современных и социально значимых ценностей, общественных установок, способностей к осознанному выбору своего места в жизни, формирования, по сути, новой российской идентичности.

Наряду с повышением экономической эффективности, функциональности образования необходимо усилить внимание к ее ценности-формирующей функции. Именно образование в решающей мере призвано поддерживать и развивать ценностную систему общества — систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогичную и толерантную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма.

Непосредственная цель модернизации состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия социальным требованиям, результативности и эффективности, повышения конкурентоспособности выпускников учреждений профессионального образования на внутреннем и внешнем рынках труда.

Для достижения указанной цели необходимо решение следующих задач:

- Обеспечение государственных гарантий реализации принципа равных возможностей в сфере образования.
- Развитие образования как открытой общественно-государственной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса (обучающийся, педагог, родитель, образовательное учреждение).
- Создание условий для повышения качества дошкольного, общего и профессионального образования.
- Формирование экономического механизма эффективного использования ресурсов системы образования, создание инвестиционной привлекательности его сферы образования.
- Обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами и существенное повышение уровня его научно-методической поддержки.
- Повышение социального статуса основных субъектов образовательного процесса — обучающегося, педагогического работника и усиление государственной поддержки образовательного учреждения.

Важнейшими принципами осуществления модернизации образования являются:

• сочетание интересов личности, общества и государства в сфере образования.

• сохранение и развитие фундаментальной основы российского образования, обеспечение систематического использования научных достижений в образовательном процессе;

• развитие образования как механизма сохранения национальной самобытности и культуры народов России, ценности русского и родного языков, формирования современной бытовой культуры россиян;

• дифференциацию и индивидуализацию образовательных программ при обеспечении государственных образовательных стандартов — на основе роста многообразия образовательных учреждений и вариативности образовательных программ;

• обеспечение преемственности образования различных уровней, создание процесса непрерывного развития личности на протяжении всей жизни с учетом предшествующего образования человека и его профессионального опыта;

• повышение на всех уровнях образовательной системы роли государства и общества в управлении данной системой и в оценке результатов деятельности образовательных учреждений;

• повышение ответственности учредителей образовательных учреждений за создание необходимых условий для их деятельности; рост автономии, финансово-хозяйственной самостоятельности и одновременно ответственности образовательных учреждений за результаты своей деятельности, финансовое стимулирование процессов модернизации образования;

• сохранение в системе образования ведущей роли государственных и муниципальных учебных заведений наряду с поддержкой негосударственных форм образования;

• поддержку общественных инициатив и общественных институтов в сфере образования;

• разработку и реализацию конкретных программ модернизации образования с учетом мнения педагогического сообщества и общества в целом;

• обеспечение связи между качественной модернизацией образования, финансированием этой модернизации и потребностями рынка труда.

Одним из основных принципов образовательной политики должен быть принцип социальной адресности и сбалансированности социальных интересов. При определении задач образовательной реформы и этапов ее осуществления надо четко определить, в чьих интересах осуществляются те или иные шаги (семьи, педагогов, образовательных учреждений, других социальных институтов, экономики, государства, общества в целом) и каких ответных мер потребует их осуществление от заинтересованных структур.

2.3. Переход от авторитарной к гуманистической образовательной парадигме

Демократизация жизни российского общества, утверждение отношения к человеку как высшей ценности социального бытия стали условиями не только выявления и развития его творческого потенциала, но и его функционирования как личности и гражданина. Это в свою очередь актуализировало проблему гуманизации образования — его ориентация на личность и ее развитие приобретают в настоящее время характер ведущей тенденции.

С учетом этой тенденции и в условиях перехода к 12-летней школе сегодня объективно требуется операционализация гуманистически ориентированного образования, создание личностно-развивающей среды, разработка соответствующих педагогических технологий, инновационных моделей образовательного процесса. Другими словами, необходимо изучение широкого круга возможностей, реально порождающих субъективность и бытийность личности, ее духовность.

Идея гуманизации предполагает осуществление принципиально иной направленности образования, связанной не с подготовкой «обезличенных» квалифицированных кадров, а с общим, социально-нравственным и профессиональным развитием личности. Гуманистическая направленность образования меняет привычные представления о его цели как формировании систематических знаний, умений и навыков. (Именно такое понимание цели образования послужило причиной его дегуманизации, которая проявлялась в длительном господстве «знаниевой» парадигмы образования.)

Начиная с 60-х гг. российская культура обогатилась идеями диалога, сотрудничества, совместного действия, необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности, которые не были транслированы педагогикой в образовательную практику. В этой связи стало очевидным, что классическая модель образования перестала отвечать требованиям, предъявляемым обществом и современным производством. Возникла потребность в философско-педагогических идеях, способных стать методологией новой педагогики.

Одной из первоочередных задач современной педагогики является выявление гуманистического потенциала образования, его отношения к человеку как субъекту познания, общения и творчества. Ее решение связано с рассмотрением аксиологических (ценностных) аспектов образования, его «человеческого измерения».

Сегодня можно говорить о том, что время глобальных философских систем, выступающих в качестве методологии педагогики (например, марксизм, персонализм, неотоцизм и др.) и претендующих на единственную истину и нормативное руководство,

стало достоянием истории. Современные философские учения признают свою обусловленность определенной культурой, традициями и допускают включение в диалог иных культур, при взаимодействии которых становятся видимыми и понятными особенности каждой отдельно взятой культуры.

Чтобы диалоговый режим взаимодействия различных культур не остался мажорной декларацией, необходимо внедрение в сферу теоретического и практического мышления аксиологических принципов. К их числу относятся:

- равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;
- равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого, возможности духовного открытия в настоящем и будущем;
- эстетическое равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей;
- диалог и подвижность вместо мессианства и индифферентности.

В центре аксиологического мышления — концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир — это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждую отдельную личность. Рассматривать социальное развитие вне человека — значит отделять мышление от его гуманистического фундамента. Именно в контексте такого мышления гуманизация представляет собой глобальную тенденцию современного общественного развития, а утверждение общечеловеческих ценностей составляет его содержание.

Выбор аксиологического подхода в качестве методологической основы современной педагогики позволяет рассмотреть образование как социально-педагогический феномен, который находит свое отражение в основных его идеях: универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей, единство целей и средств, приоритет идеи свободы.

Универсальность гуманистических идей обусловлена их применимостью ко всем лицам и социальным системам. В гуманистическом мировоззрении возможен выход за рамки культурной относительности, национальных, экономических, религиозных, расовых или идеологических различий. Это находит свое отражение в праве всех людей на жизнь, любовь, образование, нравственную и интеллектуальную свободу и др. При этом принципиально важным является не противопоставление универсальных ценностей гуманизма национальным, а взаимодействие с ними, которое предполагает переход к множественности и многообразию культурно-гуманистических позиций, сочетающихся и дополняющих друг друга.

Фундаментальность гуманистических ценностей определяется тем, что они не могут рассматриваться как нечто вторичное, отражающее основы общественной жизни. Ценности гуманизма — не второстепенные элементы определенной надстройки, по своей значимости они соотносятся с наиболее фундаментальными явлениями социальной структуры.

Единство целей и средств в гуманистическом мировоззрении означает пресечение всяких попыток любыми средствами добиться своей цели. Нельзя поступаться гуманистическими принципами по соображениям стратегической необходимости. Так, насилие и террор не могут использоваться в качестве средства регулирования отношений между людьми или в качестве методов социальных преобразований, какими бы благородными целями это ни обосновывалось.

Приоритет идеи свободы в системе гуманистических ценностей обусловлен тем, что именно свобода индивида является той, с помощью которой реализуются другие социальные ценности (например, равенство, справедливость и др.). Идея свободы проявляется в разных формах и прежде всего как свобода мысли и духа; она относится ко всем областям, включая политику, науку, образование, мораль. Что касается содержания современного образования, то в структуре его ценностных императивов наряду с задачами освоения накопленной обществом культуры, формирования ценностного отношения к природной и социальной среде особое место занимает изменение творческого потенциала человека, развитие его способностей преобразовывать существующую действительность.

Исходя из аксиологических идей, можно выделить следующие культурно-гуманистические функции образования:

- 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.

Культурно-гуманистические функции образования подтверждают, что оно выступает средством трансляции культуры, овладения которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъективность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Одним из наиболее значимых выводов, вытекающих из осмысления культурно-гуманистических функций образования взрослых, является его общая направленность на гармоническое развитие личности, которое есть назначение, призвание и цель каждого человека. В субъективном плане эта цель выступает как внутренняя необходимость развития сущностных (физических и духовных) сил человека. Собственно в этом и заключается гуманистическая роль образования, решение которой требует реализации следующих задач:

- осознание самоценности личности как носителя высоких гуманистических начал, ее неповторимой индивидуальности и творческой сущности;
- признание гармонического развития личности целью и основным предназначением человека;
- сознательное и эмоциональное принятие общественного долга, как приносящего высшее удовлетворение и составляющего смысл и счастье жизни;
- понимание творческой природы деятельности, осознание необходимости духовных затрат и самосовершенствования для ее реализации;
- развитие гуманитарной культуры как комплекса качеств личности: единства внутренней нравственной сущности и внешней поведенческой выразительности, тонкого восприятия прекрасного и безобразного в человеческих отношениях, эмпатии (способности сопереживать, сострадать), чуткости, отзывчивости, оптимизма, доброты.

Аксиологический анализ преобразований, происходящих в России, приводит к выводу, что современный институт образования не в полной мере соответствует принципу гуманизации общественной жизни. Чтобы привести в движение конструктивно-аксиологический потенциал системы образования, необходимо преодолеть сложившийся в ней за предшествующий период механизм торможения. Последний проявляется в сохраняющемся до сих пор доминировании технократического и утилитарного подходов в теории и практике образования и в деформировании идеи гуманизации в практике ее реализации.

Создание материально-организационной базы все-таки опережает формирование его субъективного фактора. Человеческие ресурсы остались по-прежнему незадействованными, о чем свидетельствует консервация традиционного образовательного процесса, в котором обучаемый выступает лишь как объект воздействий; слабая ориентация молодежи и взрослого населения на продолжение образования; низкая эффективность использования его образовательного потенциала.

Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу об-

щечеловеческой культуры. Вопрос о внедрении этих ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость. От его успешного решения во многом зависят перспективы гуманизации общества и личности.

Гуманистическая цель образования требует пересмотра его содержания. Оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно-развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностные отношения личности к миру и человеку в нем, а также систему нравственно-эстетических чувств, определяющих ее поведение в многообразных жизненных ситуациях.

Человек как самоцель развития, как критерий оценки социальных процессов представляет собой гуманистический идеал происходящих в стране преобразований. Поступательное движение к этому идеалу связано с гуманизацией жизни в обществе, в центре планов и забот которого стоит человек со всеми своими нуждами, интересами, потребностями. Сущность человека во многом определяется тем, какой системы ценностей он придерживается, что побуждает его к деятельности, какие цели им преследуются. От этого зависит не только судьба страны, но и будущее ее граждан.

Гуманизация как производное от понятий «гуманизм», «гуманность» выступает социально-ценностной и нравственно-психологической основой общественной жизни, отношений между людьми. В этой связи она характеризует и ценностные параметры образования как общественного явления. Гуманизация образования соответственно может быть рассмотрена как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции в построении и функционировании системы образования.

По своим целевым функциям гуманизация образования является условием (фактором) гармоничного развития личности, обогащения ее творческого потенциала, роста сущностных сил и способностей. Она представляет собой процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности. Гуманизация образования составляет и важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между ними в педагогическом процессе. И наконец, гуманизация — ключевой момент нового педагогического мышления, утверждающего полноту сущности образовательного процесса, основным смыслом которого становится развитие личности, а его качество и мера — показателями работы системы образования.

Гуманизация образования предполагает реально функционирующую систему, обеспечивающую единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального

развития личности с учетом общественных потребностей и личных запросов. Данный социально-педагогический принцип требует пересмотра целей, содержания и технологий образования во взаимосвязи с гуманизацией жизни общества. Однако это в свою очередь выказывает необходимость установления причинно-следственных связей, которые хотя и не действуют напрямую, но проявляются как доминирующие тенденции. Их соотношение с выводами многочисленных психолого-педагогических исследований позволяет сформулировать закономерности гуманизации образования.

Образование как процесс становления психических свойства и функций обусловлено взаимодействием растущего человека со взрослыми и социальной средой. В процессе взаимодействия человека с миром возникает целый ряд психических явлений, включающихся в это взаимодействие как необходимый компонент, без которого оно в высших формах у человека совершаться не может¹. Эта мысль находит подтверждение во многих психолого-педагогических исследованиях. В частности, А. Н. Леонтьев считал, что ребенок не стоит перед окружающим миром один на один. Его отношение к миру всегда опосредовано отношением человека к другим людям, его деятельность всегда включена в общение. Общение в своей исходной внешней форме (совместная деятельность, речевое или мысленное обобщение) составляет необходимое и специфическое условие развития человека в обществе. Чтобы овладеть достижениями материальной и духовной культуры, сделать их своими потребностями, «органами своей индивидуальности», человек вступает в отношение к явлениям окружающего мира через других людей, т. е. в процесс общения с ними. В этом процессе, который является по своим функциям воспитательным, ребенок, человек научается адекватной деятельности.

В системе реальных отношений воспитанника с внешним миром отражаются объективные причинно-следственные связи, приобретающие характер педагогических закономерностей, а они есть отражение прежде всего объективных причинно-следственных связей в системе реальных отношений воспитанника с внешним миром. Однако эти отношения опосредованы взрослыми, людьми, семьей, коллективом, обществом. В то же время только анализ содержания развивающей деятельности ребенка может объяснить ведущую роль воспитания, воздействующего на деятельность ребенка, на его отношение к действительности и поэтому определяющего развитие его психики и сознания.

Среди гуманистических тенденций функционирования и развития системы образования в этой связи необходимо выделить главную — ориентацию на развитие личности. При этом, чем

гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим становится человек в ходе реализации культурно-гуманистической функции. Данная закономерность позволяет сформулировать ведущий принцип в системе гуманистического образования — непрерывного общего и профессионального развития личности. Все остальные принципы подчинены ему и обеспечивают внешние и внутренние условия его осуществления. Именно в этом смысле гуманизация и рассматривается как фактор гармоничного развития личности.

Таким образом образование становится в том случае, если, согласно Л. С. Выготскому, оно ориентировано на «зону ближайшего развития». Данная ориентация требует выдвигания целей образования, которые обеспечивали бы необязательно универсальные, но объективно необходимые базисные качества для развития личности в том или ином возрастном периоде. Сегодня для человека существует реальная возможность овладеть базовой гуманитарной культурой, включающей оптимальную совокупность ценностных ориентаций и свойств личности, позволяющих ей развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой и приобретать социальную и профессиональную устойчивость. В этой связи самоопределение личности в культуре, ее приобщение к национально-культурным традициям, обогащенным общечеловеческим содержанием, составляют ведущее направление гуманизации образования.

Культура реализует функцию развития личности в том случае, если она побуждает ее к деятельности. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и отечественной культурой. Деятельность личности и является как раз тем механизмом, который позволяет преобразовывать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразование личности как продукт развития. Это позволяет «обратить» педагогические задачи в «личностный смысл» деятельности личности.

Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер в том случае, когда учащийся выступает субъектом обучения. Данная закономерность обуславливает единство реализации деятельностного и личностного подходов. Последний требует отношения к учащемуся как к уникальному явлению, независимо от его индивидуальных особенностей, предусматривая, чтобы сам воспитанник воспринимал себя такой личностью и видел ее в каждом из окружающих людей. Личностный подход предполагает, что и педагоги, и учащиеся относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности для них, а не как к средству достижения своих целей.

¹ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М., 1957. — С. 7.

В итоге аксиологического анализа правомерно сделать вывод о гуманистической природе самой педагогической деятельности. Гуманистические ценности этой деятельности являются «вечными» ориентирами учителя. Они фиксируют уровень осознания им расхождения между существующим и должным, действительностью и идеалом, характеризуют его готовность к преодолению этих разрывов, гражданскую позицию, обуславливают смысложизненное самоопределение учителя.

Под ценностями педагогической деятельности мы понимаем те ее особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности и служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей. Взяв за основу характерные потребности личности и соотнеся их с профессией учителя, ее социальным смыслом, можно предложить следующие группы ценностей педагогической деятельности, связанные с:

- утверждением в обществе, ближайшей социальной среде (общественная значимость труда учителя, престиж профессиональной деятельности учителя, признание родных, близких, знакомых и др.);
- удовлетворением потребности в общении (постоянная работа с детьми, их любовь и привязанность, возможности общения с интересными людьми, родителями, коллегами, обмен духовными ценностями и т. п.);
- самосовершенствованием (возможность развития творческих способностей, приобщение к духовной культуре, занятия любимым делом, предметом, постоянное пополнение своих знаний и др.);
- самовыражением (творческий и разнообразный характер труда учителя, романтичность и увлекательность данной деятельности, возможность перевоспитывать «трудных» детей, соответствие педагогической деятельности интересам и способностям личности и т. д.);
- утилитарно-прагматическими запросами (возможность самоутверждения, межличностное общение, профессиональный рост, продвижение по службе, большой отпуск и др.).

Ценности самодостаточного типа являются ценностями-целями в себе: творческий и разнообразный характер труда учителя, его престиж и общественная значимость, большая ответственность перед обществом, самоутверждение в педагогической деятельности, любовь к детям и др. Ценности этого рода находят свое выражение в целях педагогической деятельности, связанных с развитием личности ученика и учителя, ученического и педагогического коллективов.

Ценности инструментального типа служат средством достижения ценностей-целей (общественное признание результатов тру-

да, соответствие интересов и способностей личности характеру педагогической деятельности, профессиональный рост и др.). Данные ценности предусматривают овладение теорией и технологией (нормы, принципы, способы) педагогической деятельности, составляющими основы профессионального образования учителя.

Закрепленные в сознании учителя педагогические ценности образуют систему его профессиональных ориентаций на общение с детьми и взрослыми, на творческую деятельность, развитие личности ребенка и профессиональное сотрудничество, обмен духовными ценностями и др.

Итериоризация гуманистических ценностей педагогической деятельности создает фундамент профессиональной культуры учителя. Ее базовыми основаниями являются:

общециеловеческие — ребенок как главная педагогическая ценность и педагог, способный к его развитию, к социальной защите и поддержке его творческой индивидуальности;

духовные — совокупный педагогический опыт человечества, отраженный в педагогических теориях и способах педагогического мышления;

практические — способы педагогической деятельности, педагогические технологии и проверенные практикой образовательно-воспитательные системы;

личностные — педагогические способности, индивидуальные характеристики педагога как субъекта педагогической культуры, педагогического процесса и собственного жизненного опыта.

Между тем в России, как и во всем мире, происходит отчуждение учителя от ценностных свойств педагогической деятельности как особого вида духовного производства высочайшей из существующих ценностей — человека. Драматизм этой ситуации усугубляется тем, что сложившаяся система педагогического образования не блокирует этот разрушительный процесс, сохраняет во многом безличностный характер, тиражируя широко распространенные в школьной практике авторитарность, инструментально-нормативную рецептурность, стереотипы, лишающие деятельность учителя духовно-нравственных оснований.

Переход к 12-летней школе непосредственно связан с разработкой и внедрением новых образовательных технологий, сущностная специфика которых заключается не столько в передаче некоторого содержания знаний и формирования соответствующих им умений и навыков, сколько в развитии творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности, в современном личностном росте обучающихся и обучаемых.

«Наше педагогическое производство, — писал А. С. Макаренко, — никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Поэтому именно у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический

процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски, браковка».

Возникновение и практическое использование образовательных технологий в современных условиях обусловлено: необходимостью внедрения в педагогику системно-деятельностного подхода; потребностью в осуществлении лично ориентированного обучения во всех звеньях образовательной системы, замене малоэффективных вербальных способов передачи знаний; возможностью экспертного проектирования технологической цепочки процедур, методов, организационных форм взаимодействия педагогов и учащихся, обеспечивающих гарантированные результаты обучения и снижающих негативные последствия работы мало-квалифицированных педагогов.

Понятие «технология» прочно вошло в общественное сознание во второй половине XX столетия и стало своеобразным ориентиром научного и практического мышления. Его регулятивное значение состоит в том, что оно побуждает исследователей и практиков во всех сферах, в том числе и в области образования: находить основания результативности деятельности; мобилизовать лучшие достижения науки и опыта для гарантирования требуемого результата; строить деятельность на интенсивной, т. е. максимально научной, а не экстенсивной основе, ведущей к неоправданным затратам сил, времени и ресурсов; уделять большее внимание прогнозированию и проектированию деятельности с целью предотвращения ее коррекции по ходу исполнения; использовать во все возрастающей степени новейшие информационные средства, максимально автоматизировать рутинные операции и т. п.

Иными словами, технологичность становится доминирующей характеристикой деятельности человека, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукосемкости образовательного процесса. Технология — не дань моде, а стиль современного научно-практического мышления.

Понятие «технология» отражает направленность прикладных исследований (в том числе педагогических) на радикальное усовершенствование человеческой деятельности, повышение ее результативности (в смысле гарантии достижения цели), интенсивности, инструментальности, технической вооруженности. Технология в любой сфере — это деятельность, в максимальной мере отражающая объективные законы данной предметной сферы и поэтому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результата поставленным целям. Отличие образовательных технологий от аналогичных в сферах материальной или инженерной деятельности обусловлено спецификой учебной предметной области, поскольку та не может быть охарактеризована четким предметным полем, однозначным набором функций; ее отличает относитель-

ность собственно профессиональных действий от спонтанного общения, переживания. Операционная сторона педагогической деятельности не может быть отделена от ее лично-субъективных параметров, рациональная регуляция — от эмоциональной. Субъективность, отсроченность, вариативность результата не позволяют обеспечить такой же уровень его предсказуемости и гарантированности, как в инженерно-технических областях.

Вокруг понятия «образовательная технология» во всем мире ведутся серьезные дискуссии, не позволяющие дать ему однозначное, всеми принимаемое определение. В качестве основных характеристик образовательных технологий исследователи называют их системность, концептуальность, научность, интегративность, гарантированность результата, воспроизводимость, эффективность, качество обучения, его мотивированность, новизну, алгоритмичность, информированность, оптимальность, возможность тиражирования и переноса в новые условия и др.

Такое многообразие небесспорных характеристик требует определить некий обобщенный инвариантный признак образовательной технологии, отражающий ее сущность. В качестве такового выступает законосообразность технологии. И тогда технология — это педагогическая деятельность, максимально реализующая в себе законы обучения, воспитания и развития личности и поэтому обеспечивающая ее конечные результаты. Чем полнее достигнуты и реализованы эти законы, тем выше гарантия результата. Критерию закономерности должны отвечать все ведущие признаки технологии обучения и воспитания. Например, о воспроизводимости технологии можно вести речь лишь в той степени, в которой это соответствует закономерностям развития индивидуальности, субъективности участников образовательного процесса, а системность и информированность технологии не должны противоречить «авторской», креативной, импровизированной природе образовательного процесса.

Учитывая это, ряд авторов предлагают в качестве рабочего следующее определение. Технология обучения — это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных методиках обучения.

Данное базовое определение может быть модифицировано в тех значениях, при которых технология обучения выступает как детерминированный, логически структурированный дидактический процесс, инвариантно протекающий под влиянием определенных педагогических условий и обеспечивающий диагностируемый результат, либо как целостная система концептуально и практически значимых идей, принципов, методов, средств обучения, гарантирую-

шая достаточно высокий уровень эффективности и качества обучения при ее последующем воспроизведении и тиражировании.

С нашей точки зрения, педагогическая технология — это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса.

В качестве критериев того, что деятельность педагога в некотором фрагменте образовательного процесса протекает на технологическом уровне, могут быть выделены следующие:

- наличие четко и диагностично-заданной цели, т. е. корректно измеримого представления понятий, операций, деятельности учащихся как ожидаемого результата обучения, способов диагностики достижения этой цели;
- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения;
- наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения темы (материала, набора профессиональных функций и т. п.);
- указание способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе (педагога и учащихся, школьников друг с другом), а также их взаимодействие с информационной техникой (компьютером, видеосистемой и т. п.);
- мотивационное обеспечение деятельности обучающихся и обучаемых, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);
- указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагога, допустимого отступления от единообразных правил;

Педагогическая технология — это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса

- применение в образовательном процессе новейших средств и способов информации.

Стратегию современного высшего образования составляют развитие и саморазвитие личности специалиста, способного не только обслуживать имеющиеся педагогические и социальные технологии, но и выходить за пределы нормативной де-

ятельности, осуществлять процессы инновационные, процессы творческие в самом широком смысле. Эта стратегия воплощается в принципиальной направленности содержания и форм учебного процесса высшей школы на приоритет личностно ориентированных технологий педагогического образования.

Мера эффективности личностно ориентированных педагогических технологий существенно зависит от того, в какой степени полно представлен в них человек в его многообразной субъектности и субъективности, как учтены его индивидуально-психологические особенности, каковы перспективы их развития или угасания. Отсюда приоритет субъектно-смыслового обучения над информационным, направленность на формирование у учащихся множества субъективных картин мира в отличие от однозначных «программных» представлений, диагностика личностного развития, ситуационное проектирование, смыслопоисковый диалог, включение учебных задач в контекст жизненных проблем.

Изучение массового опыта школы позволяет уже сегодня выделить ряд тенденций развития образовательных технологий: возрастание диагностичности, интенсивности, социально-игровой контекстности, диалогичности, моделирование профессиональных ситуаций, проектирование дидактических функций в единстве с коммуникативными и личностно-смысловыми; модульность; межпредметность, субъективность и избирательность; повышение роли творческой индивидуальности педагога.

Гуманистически ориентированные образовательные технологии преодолевают отчуждение учителей и учащихся, преподавателей и студентов от учебной деятельности и друг от друга. Они предполагают поворот к личности, уважение и доверие к ней, ее достоинству, принятие ее личных целей, запросов, интересов. Они связаны и с созданием условий для развития способностей как обучаемых, так и обучающихся, с ориентацией на обеспечение полноценности их повседневной жизни. В гуманистически ориентированных педагогических технологиях преодолевается безвозвратность образования, учитываются психофизиологические параметры обучаемых, особенности социального и культурного контекста, сложность и неоднозначность внутреннего мира человека, органично соединяются социальные и личностные начала.

Реализация культурно-гуманистических функций образования, таким образом, обуславливает в социокультурном пространстве неограниченный, демократически организованный, интенсивный образовательный процесс, в центре которого находится личность обучаемого (принцип антропоцентричности).

Вопросы и задания

1. Назовите основные факторы актуализации ценностных подходов к образованию.
2. Определите ценностные характеристики и на их основе разработайте модель эффективной школы.
3. Разработайте проект школы будущего с учетом современных мировых тенденций аксиологизации образования.

4. Назовите основные признаки модернизации образовательного процесса в современной школе.

5. В чем, на ваш взгляд, проявляется переход отечественной школы от авторитарной к гуманистической парадигме образования на методологическом, содержательном, методическом, управленческом уровнях?

Рекомендуемая литература

Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования / Под ред. З. И. Равкина. — М., 1994.

Аглак Ж. Вклад в будущее: Приоритет образования. — М., 1993.

Выжлецов Г. П. Аксиология культуры. — СПб., 1996.

Гендин А. М. Образование в постсоциалистическом обществе: Специфика развития и перспективы выхода из кризиса // Образование в Сибири. — 1995. — № 2.

Гершуниевский Б. С. Философия образования для XXI в.: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. — М., 1997.

Гуманизация российского образования и проблемы защиты детства. — М., 1995.

Давыдов В. В., Зигченко В. П. Культура, образование, мышление // Перспективы. — М., 1992.

Корнетов Г. Б. Гуманистическое образование: Традиции и перспективы. — М., 1993.

Кулоткин Ю. Н. Гуманистические ценности, глобальное мышление и современное образование. — СПб., 1992.

Матвеева С. Я. Модернизация в России и конфликт ценностей. — М., 1994.

Никандров Н. Д. Воспитание ценностей: российский вариант. — М., 1996.

Никандров Н. Д. На пути к гуманной педагогике // Советская педагогика. — 1990. — № 9.

Образование: Идеалы и ценности / Под ред. З. И. Равкина. — М., 1995. Общество и образование в современном мире: Проблемы образования. Образовательная политика. Весь мир. — М., 1995.

Отала Л. Задача обучения на протяжении всей жизни — вызов университетам // Alma Mater. — 1997. — № 4.

Пилиповский В. Я. Педагогическая мысль в странах Запада: Традиции и современность. — Красноярск, 1998.

Равкин З. И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры // Педагогика. — 1995. — № 5.

Саймон Б. Общество и образование. — М., 1989.

Сластенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. — 1994. — № 6.

Философия гуманитарного образования: Ценностные основания // Сб. науч. трудов. — М., 1993.

Глава 3

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКСИОЛОГИИ

3.1. Понятие о педагогической аксиологии

Определение сущности педагогической аксиологии связано с развитием существующих и необходимостью построения таких представлений об образовании под аксиологическим углом его рассмотрения, которые бы в наибольшей степени позволили ответить на вопросы: чем является образование для личности, общества, государства? И чем оно может явиться для личности, общества, государства?

Современное общество отошло от понимания образования как целенаправленного процесса и результата овладения учащимися знаний, умений, навыков. Образование — это то, что делает человека человеком. В этом его сущность.

Значимость духовной составляющей образования, понимание его как процесса передачи ценностного знания и на его основе формирования ценностного отношения, ценностного поведения человека подчеркивал еще Платон. Он считал, что основой государства является «нечто единое», чему сопричастны все. Этим стержнем является добродетель. Высшей добродетелью философ считал Знание, так как нет ничего выше знания о добре и зле. Поскольку добродетель является знанием, то ей можно научиться в процессе образования.

Педагогическая аксиология как относительно самостоятельная область педагогического знания рассматривает образовательные ценности с позиции самооценности человека и осуществляет ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования.

Предметом педагогической аксиологии является формирование ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения личности.

Педагогическая аксиология — область педагогического знания, рассматривающая образовательные ценности с позиции самооценности человека и осуществляющая ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования

На основе анализа сущности понятия ценности, теоретических источников по аксиологической проблематике педагогическая аксиология рассматривает **ценности**

Ценности — специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества

как специфические образования в структуре индивидуального или общественного сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества. Отдельная личность или общество в целом рассматриваются как носители ценностей, а последние мотивируют действия и поступки человека.

Характер действий и поступков свидетельствует об отношении личности к окружающему миру, самому себе.

В отличие от философской педагогическая аксиология разделяет понятия «ценность» и «ценностное», наделяя их ценностные сознание, отношение, поведение положительными характеристиками.

Изменение целей непрерывного образования, вызывающее необходимость ценностных подходов к его организации и управлению, позволяет определить *в качестве приоритетных задач педагогической аксиологии:*

- анализ исторического развития педагогической теории и образовательной практики с позиций теории ценностей;
- определение ценностных оснований образования, отражающих его аксиологическую направленность;
- разработку ценностных подходов к определению стратегии развития и содержания отечественного образования.

Сформулированные задачи раскрывают содержание педагогической аксиологии, которое представлено единством научного, прикладного и практического аспектов.

Научный аспект предполагает проведение научных исследований по проблемам педагогической аксиологии — нового научного направления педагогики, изучающего образовательные ценности на основе рассмотрения образования как базовой ценности, определяющей все остальные общественные процессы. Одной из задач здесь является научное обоснование ценностного прогнозирования образования с учетом конкретных условий. Не менее важным представляется изучение ценностного наследия педагогики с целью получения систематизированного аксиологического знания и определения понятийного аппарата педагогической аксиологии.

Прикладной аспект предусматривает использование аксиологических знаний работниками образовательной сферы при составлении учебных программ и планов, создании учебников и учебных пособий, разработке дидактических и методических материалов, создании концепций обучения и воспитания.

В качестве примера приведем *теоретико-методологическое обоснование концепции развития дошкольного образовательного учреждения* как открытого социального института.

Еще древнегреческие мыслители Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель отмечали тесную зависимость ценностей воспитания от ценностных ориентаций общества и государства. О социальной природе и социальной функции воспитания говорили такие отечественные ученые, как В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, А. С. Макаренко. Последний подчеркивал, что воспитание становится великой силой, если оно направлено на решение задач, поставленных самой жизнью, ходом истории.

Если понимать под воспитанием не просто формирование, а социальное формирование личности, происходящее под воздействием всей жизни, то это означает, что традиционные подходы к организации учебно-воспитательного процесса уже в детском саду не соответствуют современным требованиям.

Конечно, традиционные программы включали в себя разделы, которые знакомили детей с трудом людей, с историей государства и т. п. Однако они не решали задачу социализации ребенка, который жил как бы двойственной жизнью. Утром он переступал порог детского сада, расставался с родителями и в течение всего дня жил жизнью данного коллектива: общался только с его работниками, одними и теми же детьми, т. е. он был изолирован от всего, что находилось за стенами сада. Вечером родители забирали ребенка домой, и он остаток дня жил другой жизнью — своей семьей, родственниками, двора. Конечно, родители, как правило, интересуются тем, что происходит в детском саду, но обычно ребенок может рассказать то, что ему по каким-либо причинам особенно запомнилось или понравилось. Всех обстоятельств жизни ребенка во время его пребывания в саду родители тоже не знают. Да и на родительских собраниях воспитатель тоже не имеет возможности рассказать о каждом ребенке подробно. Достижения ребенка, его успехи в различных видах деятельности: изобразительной, музыкальной, познавательной и др., в лучшем случае становятся достоянием гласности для родителей, в худшем — остаются незамеченными и не отмеченными никем.

Социальное окружение ребенка как бы двупланово: обязательное (семья, детское учреждение) и необязательное (двор, общественный транспорт, театр и т. п.).

Обязательное социальное пространство стабильно, оно постоянно, малоизменчиво: родители, братья и сестры; воспитатели, педагоги д/сада, дети в группе.

Необязательное пространство нестабильно, изменчиво: случайные люди разного возраста, встречающиеся ребенку на прогулках, экскурсиях, в поездках и общественных местах.

В процессе взаимодействия с ними ребенок осознает смысл социальных явлений, осваивает социокультурные нормы, ценности, формирует у себя определенные образы поведения.

Трудно определить, какая среда, организованная или неорганизованная, оказывает большее влияние на самосознание детей. По мнению Д. И. Фельдштейна, чем больше ребенок социализирован, тем больше он индивидуализируется, т. е. индивидуальное развитие обеспечивается социализацией в процессе контактов, диалога с миром взрослых.

Очевидно, чем шире, разнообразнее социальные контакты ребенка, тем успешнее может быть решена задача формирования его самосознания и больше предоставлено условий для его самореализации. Создание таких условий возможно, если дошкольное учреждение будет развиваться как открытый социально-воспитательный институт.

Традиционные подходы к решению проблем воспитания ребенка в детском саду обусловили закрытую форму организации деятельности дошкольного учреждения, а в современных условиях такое образование обнаруживает свою неэффективность и является препятствием индивидуального развития ребенка, его ценностных ориентаций.

Необходимость перехода от закрытого дошкольного образования к образованию открытого типа обусловлена пониманием качественного изменения традиционной образовательной практики, определяющего стратегию дальнейшего развития системы дошкольного образования, образ открытого образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Под развитием в данном случае понимается процесс перехода педагогов, воспитателей от исполнения ими единых образовательных планов и программ к развитию творческой инициативы субъектов образовательного пространства посредством расширения сферы деятельности ДОУ и общения, содержания профессиональной деятельности.

Развитие — это, с одной стороны, соорганизация, совместность, соучастие всех субъектов образовательного пространства, а с другой — обеспечение индивидуальных образовательных программ детям дошкольного возраста и индивидуализация программ повышения квалификации воспитателей, педагогов ДОУ, которая достигается: участием педагогов, воспитателей в исследовательской деятельности и организацией подобной деятельности других субъектов открытого образовательного пространства (ООП); совместной деятельностью воспитателей, педагогов ДОУ в рамках временных творческих коллективов, направленной на решение образовательных проблем; реализацией личных инициатив, привлечением личностного опыта при решении профессиональных задач.

Основным условием развития открытого образовательного пространства является вовлеченность всех субъектов образования в определение и реализацию основных целей и задач образовательной среды. Таким образом, базовой ценностью и принципами организации открытого образовательного пространства является личностная инициатива его субъектов: детей, воспитателей, педагогов, родителей воспитанников. Само ООП по отношению к ребенку рассматривается как условие его личностного роста и самореализации.

Если основной задачей учителя, воспитателя в закрытом образовательном пространстве является тематическая (предметная) организация образования, то в открытом образовательном пространстве — решение проблем интеграции всех его субъектов, в том числе детей, с целью их личностного роста. ООП позволяет изменить позицию воспитателей, педагогов по отношению к детям, осознать значимость их самореализации в процессе дошкольного воспитания. Изменение характера взаимоотношений педагогов и детей как субъектов ООП является необходимым условием гуманизации образовательного процесса, улучшения качества педагогической деятельности. Для решения этих проблем необходимо изменение форм и содержания повышения квалификации педагогов, формирование механизмов становления и развития ООП.

Создание ООП ведет к существенному изменению внутренней образовательной среды детского сада (организационная культура, образовательные технологии, уровень квалификации кадров).

Открытость деятельности позволяет адекватно и своевременно реагировать на изменение образовательных потребностей социума; привлекать социальных партнеров для качественной организации образовательного процесса в ДОУ; формировать субъектную позицию ребенка, родителя, педагога, воспитателя, других субъектов ООП; реально обеспечить соблюдение прав и свобод его субъектов; создать предпосылки для формирования механизмов общественного управления качеством образования.

Открытое образовательное пространство является условием включения ребенка в социокультурные отношения, что позволяет сформировать у него целостный образ бытия, а в его рамках — образ человека. Открытое образовательное пространство, в котором все его составляющие взаимосвязаны, восприимчивы друг к другу, позволяет информации входить внутрь и выходить за его пределы, способствует решению этой важной педагогической проблемы.

Нельзя сказать, что в настоящее время детский сад не сотрудничает с другими социальными институтами. Однако такое партнерство не является постоянным, оно не предполагает согласованности действий в течение длительного периода, их направленности на решение определенных педагогических задач. Открытое образовательное пространство имеет иную, отличную от закры-

того, инфраструктуру, которая характеризуется наличием кооперационных, координационных, информационных связей между различными социальными службами, занимающимися с детьми в пределах микрорайона, района, города. Такая структура должна обеспечить высокое качество образования, удовлетворяющее потребности ребенка в развитии его интересов, склонностей; социализацию дошкольника; уровень его воспитанности, соответствующий требованиям общества.

Немногочисленные публикации по рассматриваемой проблеме позволяют выявить следующие отличия открытого образовательного пространства от закрытого.

Закрытое образовательное пространство характеризуется ограничением измерения качества образования количественными показателями в соответствии с установленными нормами и стандартами. В нем доминирует компенсаторный характер воспитания как устранения недостатков. Основной задачей воспитателя группы является предметная организация образования. Социальное партнерство ограничено, дискретно, носит в основном формальный характер.

Открытое образовательное пространство — это прежде всего пространство, обеспечивающее высокое качество образовательных услуг в соответствии с социальным запросом. Оно является одновременно и пространством воспитания у ребенка личностных качеств в процессе его деятельности и общения со взрослыми, сверстниками. Открытое образовательное пространство носит творческий характер.

Анализ теоретических источников, освещающих проблему открытого образования, позволяет выделить две составляющие открытого образовательного пространства: внешнюю и внутреннюю.

По отношению к внешнему образовательному пространству ДОУ может являться центрообразующим фактором по консолидации усилий семьи, общественности, учреждений здравоохранения и т. п. в целенаправленной работе по воспитанию ребенка-дошкольника.

Образовательное пространство самого ДОУ, представленное сообществом (педагогический коллектив, воспитанники ДОУ, их родители), рассматривается как внутреннее ОП. Кроме задач интеграции социального плана оно решает конкретные педагогические задачи, текущие вопросы (организационные, содержательные, управленческие и т. п.) деятельности ДОУ. Внутреннее ОП предполагает открытость деятельности, воспитателя всему педагогическому сообществу. Такая открытость возможна, если в ДОУ организована совместная деятельность воспитателей и педагогов, направленная на решение конкретных педагогических проблем (исследовательская, проектная деятельность, ВНИКи, творческие мастерские и т. п.).

Таким образом, под *открытым образовательным пространством* понимается целостное пространство развития личности ребенка для освоения им открытого мира культуры в процессе сотрудничества ДОУ с другими социальными институтами, образовательными системами, педагогическими культурами.

Основной *целью ООП* является консолидация усилий его субъектов с целью обеспечения развития индивидуальности дошкольника, укрепления и сохранения его физического, психологического здоровья.

Данная цель включает в себя аксиологические установки и ставит в центр всех образовательных начал личность ребенка, индивидуальные и социальные аспекты его деятельности.

Рассмотрим более подробно содержание цели и ее значимость. Открытое образовательное пространство, непременным условием которого является интеграция «детский сад — семья — школа — соседи — местная социальная среда — общество — мир труда — средства массовой информации — рекреационные, культурные, общественные организации и т. п.», позволяет создать целостную образовательную систему, устраняющую традиционное деление жизни ребенка на семейную, «детсадовскую», общественную. Открытое ОП создает единое нормативное поле, в котором уже не ДОУ само по себе ориентирует ребенка на ценность социальной нормы, а ребенок сам признает и присваивает ее. Такое принятие ребенком социальной нормы является предпосылкой формирования ценностной регуляции его поведения.

О. Г. Дробницкий в словарной статье «Ценность»¹ различает предметные ценности как объекты ценностного отношения и субъективные ценности как установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в форме нормативных представлений. Объективным критерием оценки, по мнению Л. Н. Столовича, может выступать общественно-историческая практика, в процессе которой образуются сами ценности. Сознание ценностно по самой своей природе. «Индивидуальная память» социально детерминируется общественно-историческими отношениями, в которых формируется личность. Общественные ценности — «социальная память» — выступают как фактор наиболее глубокой детерминации сознания. В целом культурно-исторические ценности, наиболее целостно, чем материально-практические, познавательные и другие ценности, выражают информацию о многообразии общественных отношений.

Отсюда можно сделать вывод о том, что закрытое образовательное пространство ввиду отсутствия целостности, открытости деятельности не способствует развитию стремления человека к гуманистическим ценностям через самоактуализацию. Только в от-

¹ БСЭ. — М., 1978. — Т. 28. — С. 491.

крытом образовательном пространстве самоактуализирующаяся личность может сформировать такие качества, как принятие других, чувствительность к прекрасному, склонность к творчеству.

Закрытое образовательное пространство в основном решает задачу просвещения ребенка (нравственного, трудового и т.д.). Открытое образовательное пространство призвано решать задачу воспитания ребенка как формирования у него ценностного отношения к действительности в процессе включения в разнообразные виды деятельности, где у ребенка формируется личностный опыт, где он ориентируется на ценности других субъектов деятельности, учится учитывать мнения других, соотносить свои поступки с поступками других и т.п.

Содержание деятельности ДОУ, сама структура открытого образовательного пространства, управление вариативны и зависят от ряда объективных и субъективных факторов.

Так, в основе разработки *концепции образования детей, больных сколиозом*, лежит представление о здоровье как базовой ценности человека.

В настоящее время в Российской Федерации функционирует 16 оздоровительных образовательных учреждений для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (сколиозом). Это специализированные школы в Москве, в Санкт-Петербурге и Архангельске; гимназия художественно-эстетического профиля для детей, больных сколиозом, в Волгограде; школы-интернаты в Челябинске, Магнитогорске, Екатеринбурге и других городах. Однако большая часть детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата учатся в обычных общеобразовательных школах.

Продолжительность лечения в школе-интернате — от 1 до 9 лет. Она зависит от тяжести течения сколиоза, тенденции к прогрессированию деформации, от возраста больного.

В основе комплексного лечения лежит режим разгрузки позвоночника, что накладывает отпечаток на организацию учебно-воспитательных занятий. Во время занятий и подготовки домашних заданий учащиеся лежат в классах на медицинских кушетках. Учебные перемены, прогулки, прием пищи, переходы из одного помещения в другое, в процессе которых учащиеся находятся в положении стоя, должны занимать в сутки не более 4—5 часов. Это, по мнению медиков, создает условия для равномерного роста тел позвонков. Режим в школе построен на основе сочетания медицинских и педагогических мероприятий. Расписание уроков строится таким образом, чтобы избежать «трудных» и «легких» дней. В него включаются наряду с общешкольными занятиями лечебная физкультура, плавание и др.

В настоящее время многие из оздоровительных образовательных учреждений санаторного типа для детей, больных сколиозом, имеют статус «школы здоровья», являются эксперименталь-

ными площадками по внедрению новых технологий образования и медицины, исследовательскими лабораториями по разработке научно-методической базы, работают по индивидуальным учебным планам, авторским программам, направленным на укрепление здоровья детей, овладение учащимися комплексом знаний и умений для осознанного выбора будущей профессии.

На современном этапе медицинская, психологическая, педагогическая литература позволяет сделать вывод о том, что понятие «здоровье» теоретически развивается за счет интеграции натуралистического, социометрического и антропологического подходов на основе выделения его идеального и реального компонентов. Философия здоровья несет в себе подходы, способствующие уточнению принципа гуманизма через анализ противоречий между названными выше подходами к проблеме здоровья.

Здоровье определяется на индивидуальном уровне как результат самопознания, так как от состояния здоровья зависит содержание ответов на вопросы о роли человека в мире и обществе. Модели здоровья включают в себя отношение к собственному телу, знание законов функционирования организма и степень их волевой регуляции, отношение к болезням как степень способности к поиску, выраженность личностных установок в ходе выздоровления. На состояние здоровья оказывают влияние несуществовавшие ранее факторы окружающей среды, что отражается на смысловом содержании понятия «здоровье» как интегрированной категории, обладающей историческим характером.

Рассматривая здоровье как неразрывное единство природного и социального, философы пытаются определить взаимосвязь здоровья человека и его деятельности, характер причинной связи в этой системе, характер воздействия здоровья человека на его деятельность, творческую активность, а также обратное влияние деятельности, условий, в которых она протекает, на состояние здоровья.

Отечественная психология, исследуя закономерности развития личности, выделяет органические предпосылки развития личности во взаимосвязи с социальной средой как условием ее развития при наличии противоречий в системе предметной деятельности как движущей силы развития личности. Необходимо заметить, что в психологической литературе в меньшей степени освещены вопросы организации познавательной деятельности школьников с проблемами физического развития, имеющих сохранный интеллект. И все же ряд исследований подводит к пониманию того, что при выборе методов исследования необходимо сохранять принцип анализа — от закономерностей здоровой психики к пониманию ее патологии. Это позволяет сформулировать ряд критериев, по которым личность школьника, больного сколиозом, может быть определена как измененная. При этом изменяется содержание ве-

душего мотива деятельности, снижается уровень ее опосредованности (деятельность упрощается, ее целевая структура обедняется), нарушается степень критичности, самоконтроля; изменяются ценностные ориентации личности.

Вопросы организации познавательной деятельности школьников, больных сколиозом, изучены крайне мало, педагогические условия обучения вышеназванной категории детей, имеющие ценностные ориентации, не раскрыты. Ценностной основой развития специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната в современных условиях является идея стабилизации здоровья ребенка в учебно-воспитательном процессе. Учреждение для детей, больных сколиозом, имеет отличный от других типов школ режим организации рабочего дня ребенка, причем в связи с тем, что дети совмещают процессы обучения и лечения (при сохранении образовательного стандарта), они вынуждены переносить гораздо большие нагрузки, чем школьники, обучающиеся в обычных школах. В то же время школьники, больные сколиозом, — это соматические, ослабленные дети. Остановимся более подробно на характеристике заболевания таких школьников.

Течение заболевания сколиозом носит хронический характер, его принято относить к разряду генетически обусловленных. Сколиоз характеризуется искривлением позвоночника, которое ведет к нарушениям функции органов грудной клетки, косметическим дефектам. В позвоночнике происходит разволокнение фиброзного кольца межпозвонкового диска и смещение пульпозного ядра в будущую выпуклую сторону искривления. Вышележащее тело позвонка наклоняется. Для восстановления его горизонтального положения межпозвонковые мышцы асимметрично напрягаются. Эта компенсаторная реакция приводит к появлению в позвонках структурных изменений — торсии, которую необходимо выявить при постановке диагноза. При начальном проявлении заболевания выявляется реберное выбухание, при тяжелой степени сколиоза — реберный горб.

Поскольку в основе диспластического сколиоза лежит системная патология соединительной ткани (накопление гликозаминогликанов и тексуроновых кислот, понижение содержания гиалуроновой кислоты и т. п.), она теряет свою прочность. Ослабление соединительнотканых структур происходит в той или иной степени во всех системах организма. Поэтому у больных сколиозом проявляется дисплазия тазобедренных суставов, челюстно-лицевые аномалии, плоскостопие, дистония, аномалии желчевыводящих и мочевыводящих путей, изменения в нервной системе.

В результате многолетних наблюдений за больными сколиозом учеными было сформулировано три основных вывода: основным компонентом сколиоза является торсия, боковое искривление по-

звоночника — лишь нарушение осанки; сколиоз проявляется в раннем возрасте, обычно до шести лет, его деление на детский, подростковый и юношеский основано не на моменте появления заболевания, а на моменте его выявления; деформация позвоночника развивается по определенным законам, что дает возможность прогнозировать течение болезни. Детям, больным сколиозом, в зависимости от степени заболевания могут быть предложены амбулаторное, стационарное и санаторное лечение короткими курсами; хирургическое лечение; комплексное консервативное лечение в условиях школы-интерната. Последнее включает в себя рациональный режим дня, соответствующий возрасту ребенка, питание; общеукрепляющие и закалывающие процедуры (ортопедическое лечение, лечебную физкультуру и лечебное плавание); физиотерапевтическое лечение; рефлексотерапию; ортодонтическую и стоматологическую помощь; использование психологического фактора лечения.

Если ребенку рекомендовано комплексное консервативное лечение в школе-интернате, где он может находиться как несколько лет, так и все годы обучения (с I-го по II-й классы), то одновременно с процессом лечения идет и процесс обучения (по программе общеобразовательной школы). Деятельность детей в условиях специализированной школы-интерната направляется и контролируется двумя коллективами: медицинским и педагогическим. Поскольку основное заболевание сопровождается рядом сопутствующих, со школьниками работают логопед, психологи, социальный работник. Заболевание сколиозом IV степени характеризуется косметическим дефектом внешности, что особенно остро переживается школьниками старшего возраста. Дефект внешности произвольно привлекает внимание окружающих и вызывает у больных отрицательную эмоциональную реакцию, и тогда они стараются сузить круг общения, время общения со сверстниками, для облегчения общения используют различные компенсаторные приспособления, например подбирают одежду, скрывающую дефект.

Ограничения деятельности и общения приводят к снижению активизации личности, возникает повышенный интерес к своей внешности, направленность на себя. Чувство неполноценности, эгоцентрическая направленность приводят к конфликтам с окружающими. Больные школьники боятся быть некоммуникабельными, опасаются того, что над ними будут смеяться, самооценка у них, как правило, занижена. Болезнь создает препятствия на пути удовлетворения многих потребностей, ограничения в выборе профессий, проведении досуга. Болезненный процесс развивается по психосоматической спирали: соматические нарушения вызывают трудности социальной адаптации личности, а переживания неудовлетворенности в связи с этим способствуют ухудшению тече-

ния соматического процесса. В действие приводятся защитные механизмы. В структуре внутренней картины болезни на первый план выдвигается мотивационный компонент. В большей степени это проявляется у больных со скрытоострой реакцией на болезнь, в меньшей — с адекватной реакцией. Выраженность реакции на болезнь, по данным исследований, подвержена корректировке. Трудностью рассматриваемого нами заболевания является то, что оно является хроническим и проявляется часто в раннем возрасте. Первоначальное формирование мотивационной сферы, ценностных установок, самооценки личности с самого начала протекает в искаженных условиях, что затрудняет эффективность воспитательных воздействий в дальнейшем.

Любая хроническая болезнь ставит человека в особую объективную социальную ситуацию. Поэтому при разработке педагогических условий обучения детей с заболеванием сколиозом важно учитывать их физическое и психическое состояние. К тому же данные обследования школьников говорят о снижении у них объема внимания, памяти, уровня обобщения и протекания ассоциативных процессов, наблюдаются конкретность мышления, склонность к дезадаптации.

Итак, проблема образования детей, больных сколиозом, является объектом педагогического исследования, позволяющим воплотить в целях, содержании, организационных формах современные требования общества, личности, государства к деятельности общеобразовательных школ-интернатов VI типа. Для качественной постановки их обучения необходимо учитывать, что лишь незначительная часть детей находится в специализированных школах, в основном дети с заболеваниями опорно-двигательного аппарата обучаются в обычных общеобразовательных школах. В связи с этим требуется теоретическая разработка и научное обоснование принципиально новых подходов. Необходим также качественно иной уровень профессионального мастерства педагогов, организации педагогической деятельности, управления учебно-воспитательным и лечебным процессами.

Процесс образования может базироваться на следующих принципах:

Принцип признания права ребенка на свободное самоопределение и самореализацию отражает ориентацию на приоритет выбора учеником собственной образовательной программы с учетом индивидуальных возможностей, личностных интересов, реализации своего жизненного предназначения, осуществления собственных целей, творческой самореализации. При этом свобода рассматривается как возможность творческого самоопределения ребенка в деятельности, в проявлении своей индивидуальности. Кроме того, свобода предполагает признание правового, нравственного, культурного законов общества и следование им.

Принцип единства и целостности образования позволяет педагогической аксиологии трактовать образование как формирование образа бытия, а в его рамках — образа человека, и рассматривать процесс образования как системообразующий, определяющий все остальные базовые процессы, происходящие в культуре и обществе. В образовании объективно задаются условия для освоения новой информации, формирования новых жизненных умений и способностей, расширения возможностей формирования практического опыта ребенка. Образование способствует развитию интересов, склонностей, ценностных ориентиров школьников, которое происходит в личностном опыте и формируется в процессе отношений, взаимодействия с технологиями.

Принцип интеграции традиционного и инновационного предусматривает творческую переработку, сохранение и использование накопленного в отечественной практике опыта обучения больных детей в специализированных школах-интернатах, санаториях, пансионатах, а также применение новых образовательных технологий с учетом постоянно меняющейся социокультурной и образовательной ситуации, ориентации образования на гуманистические ценности.

Принцип системности управления учебно-воспитательным и лечебным процессами обусловлен необходимостью интеграции деятельности педагогического и медицинского коллективов, всех структурных подразделений специализированных школ-интернатов для больных детей. Он предполагает изменение форм и содержания контроля, оценки результатов деятельности.

Условия, в которых находится современный человек, независимо от того, каким видом деятельности он занимается, характеризуются стремительным возрастанием требований к нему, его интеллектуальным и физическим возможностям и способностям. Далеко не всегда внешним по отношению к человеку условиям соответствуют возможности человеческого организма, структура его психологических и социальных характеристик.

Возникающие при этом противоречия оказывают влияние на здоровье, качественные и количественные показатели заболеваемости, физическое развитие человека, в том числе школьника. Изучением этих проблем занимается ряд наук — медицина, социальная гигиена, психология, экология и др. Однако данные исследований состояния здоровья школьников чаще всего разрозненны и в недостаточной степени учитываются при организации учебного процесса.

В ходе исторического развития теории и практики охраны здоровья детей и подростков проявились себя определенные тенденции: выделение и повышение роли физического развития и совершенствования как фактора гармонического развития и средства укрепления здоровья; постепенное возрастание роли госу-

дарства и государственной политики в деле охраны здоровья детей; создание и расширение сети медицинских и педагогических учреждений детского здравоохранения, физической культуры и спорта, летнего отдыха и др.; институирование наук, занимающихся специально вопросами здоровья детей и их медико-педагогической и санитарно-гигиенической защиты.

На современном этапе эти тенденции взаимодействуют друг с другом, создавая активный здравоохранительный фон. Однако этот процесс в сложных экономических условиях протекает противоречно и нуждается в регулятивных мерах государственной политики и заботе общества.

Экономические, экологические, социальные процессы последних лет оказывают негативное влияние на функциональные возможности организма и приводят к тому, что медико-психологические характеристики у детей России ухудшаются, у них обнаруживается нарастание хронических заболеваний.

Однако современная педагогическая теория и практика не раскрывают теоретических положений и не дают практических рекомендаций по обучению школьников, больных сколиозом. В системе общего образования возникает противоречие между требованиями современного общества, руководствующегося гуманистическими приоритетами, с одной стороны, и теоретической и практической неразработанностью педагогических условий, обеспечивающих успешность обучения больных школьников, — с другой.

Учитывая сложности адаптации детей к условиям интерната, проблемы их дальнейшей социализации, преодоления отчуждения детей и родителей, педагогическая аксиология ставит вопрос о необходимости определения педагогических условий образования больных детей в системе общего образования.

Приведенные в качестве примера концептуальные подходы к организации и деятельности названных социальных институтов не раскрывают конкретики содержания. Более детальное рассмотрение проблем образования с позиций педагогической аксиологии предусматривает практический аспект.

Практический аспект включает в себя деятельность школ и других образовательных учреждений, направленную на решение конкретных проблем формирования ценностного сознания, отношения, поведения школьников, студентов вузов, преподавателей; развития их ценностных ориентаций. Их задачей является профессиональное использование всего того, чем располагает педагогическая аксиология в настоящее время.

Реализация прикладного аспекта зависит в полной мере от развития научного аспекта, который определяет ценностные ориентиры, теоретическую базу и формирует направленность деятельности всех структурных звеньев образовательной сферы.

Содержание педагогической аксиологии конкретизируют ее аналитическая, рефлексивная, прогностическая функции, взаимодополняющие друг друга. Взаимосвязь этих функций обусловлена механизмом перевода анализируемых педагогических фактов в идеальные образы через отражение педагогической реальности в форме педагогических образов, действий, ситуаций; их осмысления в форме педагогической мысли; соотнесения осмысленной педагогической реальности с идеальным представлением о ней.

Педагогическая аксиология интегрирует знание общей аксиологии, философии образования, антропологии, культурологии, этики, логики, психологии, педагогики и является междисциплинарной областью знания, которая рассматривает образование, обучение, воспитание, педагогическую деятельность как основные человеческие ценности.

3.2. Принципы логико-структурного построения педагогической аксиологии. Иерархия ценностей образования

Педагогическая аксиология определяет иерархию ценностей образования, отражающую его цель, задачи, содержание, основные функции, результат. При этом образование рассматривается как одна из основных человеческих ценностей. При определении принципов построения классификации ценностей образования учитывается, что само понятие «ценность» трактуется как принцип, ориентир. Определены следующие принципы логико-структурного построения педагогической аксиологии.

Принцип исторической и социокультурной изменчивости образовательных ценностей

Образование — исторический процесс. Оно осуществляется под воздействием социокультурной среды, и в любую историческую эпоху, в любой культуре формируются свои социально значимые ценности. Меняется эпоха, развиваются общество, культура, меняются и их ценностные доминанты. Накопленные обществом социально значимые ценности передаются от одного поколения другому в процессе образования. Для отечественного образования советского периода значимыми являлись идеологические ценности, утратившие в настоящее время свою актуальность. Для современной школы характерны ценности самоактуализации и саморазвития личности, формирование ее ценностных ориентаций, творческого потенциала.

Наиболее сложной задачей образования является создание условий, соответствующих принятию личностью общезначимых ценностей как внутренних установок, ориентиров ее поведения и деятельности. Образованность современного человека понимается не как его просвещенность, обладание определенными знаниями, а как личностное качество, характеризующееся умением человека использовать имеющиеся знания для всеобщего блага. Образованный человек руководствуется в деятельности ценностным сознанием, отношением, поведением.

Принцип взаимосвязи социокультурных и образовательных ценностей

Любая образовательная система существует в определенном социокультурном пространстве и взаимодействует с ним. посредством образования ценности передаются от одного поколения к другому. Однако было бы неверно рассматривать образование только как транслятор накопленных культурой и обществом ценностей. В образовании заложены условия, способствующие появлению новых ценностей, оказывающих влияние на ценностные ориентации общества, так как оно является пространством творческого освоения новой информации, формирования новых жизненных умений и способностей, расширения возможностей формирования практического опыта. Внешнее образовательное пространство, отражающее все общезначимые ценности, способствует формированию внутренней образовательной среды (интересов, склонностей, ценностных ориентиров) самих детей.

Ценностные ориентации образования могут не совпадать с ориентациями общества. К примеру, для современного общества характерно отсутствие ориентации на духовные ценности. В то же время гуманистический характер образования, отражающий приоритет общечеловеческих ценностей, формирует духовность человека. Включаясь в социально-культурные отношения, ребенок, как носитель ценностного сознания, отношения, поведения, оказывает влияние на ценностные ориентации общества. Образовательные ценности, таким образом, являются не репродуктивными, а продуктивными, способными определять дальнейшую стратегию образования и оказывать влияние на базовые процессы, происходящие в культуре и обществе. Если в культуре и обществе доминируют ценности потребления, то это не означает, что образование должно формировать потребителя, оно может формировать потребляющую личность.

Важно учитывать устойчивость образовательных ценностей в обществе, чтобы избежать противоречия между желательными и вознаграждаемыми обществом образцами поведения и деятельности.

Принцип соотношения общественных и личных ценностей

Образование обеспечивает усвоение общепринятых норм, способов поведения и деятельности. Норма является внешним регулятором поведения человека и, по утверждению С.Л. Рубинштейна, осознается как независимая от него — общественно-всеобщезначимая, неподвластная его субъективному произволу. Чтобы должное стало предметом личных устремлений, лично значимых, собственных убеждений, оно должно быть пережито человеком. Эмоционально присвоенная норма становится внутренней установкой, ценностным ориентиром поведения и деятельности личности. Значение нормы при этом не ослабевает, а, напротив, возрастает, так как она является основанием ценностного поведения. Это положение подтверждается философией М.М. Бахтина, центральное понятие которой — «событие бытия» как место встречи, точка пересечения, из которой только и может быть осмыслено как индивидуальное бытие, так и бытие вообще. По Бахтину, уникальное место человека в мире предполагает наличие определенного долженствования, которое состоит в требовании претворить свой «избыток видения» в действительность. Каждый человек обладает «избытком видения», которое открывается только ему с его единственного места в бытии. Предназначение человека заключается, по мнению М.М. Бахтина, в признании своей единственности и претворении ее в жизнь ответственным поступком. Требование ответственного поступка означает, что каждое индивидуальное действие должно быть пропущено через нравственное сознание человека.

Принцип интеграции традиционных и инновационных ценностей

Интеграция традиционного и инновационного — сложный, противоречивый процесс. Педагогические инновации могут рассматриваться как ценность только в том случае, если они гуманистичны, т. е. способствуют развитию индивидуальности школьника, направлены на развитие позитивных отношений педагогов и учащихся.

Под *инновацией* понимается целенаправленное изменение, которое вносит новые, относительно стабильные элементы в определенную социальную единицу — организацию, общество, сферу деятельности. Исследованием нововведений занимается наука инноватика, которая возникла в 30-е гг. XX в. на Западе как отражение обострившейся в условиях кризиса потребности фирм в деятельности по разработке и внедрению новых услуг. Вначале предметом ее изучения были экономические и социальные закономерности создания и распространения научно-технических нововведений, затем она стала изучать нововведения в различных

сферах деятельности. К семидесятым годам инноватика стала сложной, разветвленной отраслью, использующей знание философии и социологии, психологии и культурологии, экономики и других наук.

В настоящее время различают следующие виды инноваций, в том числе в образовании: долговременные и кратковременные, радикальные и реформистские, авторитарные и либеральные. Однако любая инновация так или иначе взаимосвязана со старыми, предшествующими формами деятельности, основана на них. По отношению к предшествующему инновации в образовании делят на замещающие, открывающие, отменяющие и ретронововведения. Например, замена традиционной контрольной работы компьютерной проверкой знаний — заменяющая инновация, а появившийся новый учебный предмет, к примеру «Педагогическая аксиология», — открывающая инновация, создающая новую сферу деятельности. Примером отменяющей, закрывающей инновации может служить отмена домашних заданий, а групповые формы работы на уроке, которые были актуальны в 20-е гг., затем утратили свою актуальность и сейчас вновь ее обрели, рассматриваются как ретронововведения. В настоящее время процесс распространения педагогических инноваций складывается из трех составляющих: целенаправленная государственная, целенаправленная общественная, стихийная. Инновация может носить как теоретическую, так и практическую ориентацию, однако без теоретического обоснования результативность практического нововведения может быть сведена до минимума. Инновация осуществляется легче, если есть преимущество нового по сравнению со старым, если новое совместимо с существующими ценностями и опытом.

Задачей педагогической аксиологии является определение значимости нового в образовании в зависимости от изменения ценностей культуры и общества, от психологических особенностей школьников, воспринимающих инновацию и т. п.

Движение от новой идеи к новой практике ведет к преобразованию первоначальных идей и опыта. В основе такого преобразования лежат преобладающие ценности педагогического сообщества, т. е. то, что признается важным, полезным, повышает или понижает значимость инновации. В то же время распространение педагогических инноваций нельзя свести к ценностным процессам: интересу, принятию, изменению значимости. Важен также практический аспект — распространение и внедрение инновации.

Настоящая ситуация характеризуется открытостью педагогического сообщества инновациям. Однако при этом возникает опасность недопонимания роли классического наследия, исторически сложившихся и выдержавших испытание временем традиционных ценностей обучения и воспитания школьников. Недооценка педагогического наследия, его необоснованная критика могут оказать

негативное влияние на развитие ценностных аспектов педагогической теории и практики.

Названные принципы являются основой более полного обоснования иерархии ценностей образования, представляющей собой совокупность субъективных ценностей как образцов ориентации сознания и поведения школьников.

Логико-структурное построение педагогической аксиологии отражает *иерархию ценностей образования*.

Основу содержания образования составляют *знания*. Они позволяют индивиду самостоятельно мыслить, выразить себя, ориентироваться в окружающем мире, оставаться человеком. Для любой из множества существующих образовательных систем знание является ценностью и даже при утрате актуальности фактического знания в современной ситуации, характеризующейся стремительным ростом объема информации, знание сохраняет свою образовательную и познавательную ценность, являясь результатом практической деятельности. Поэтому в иерархии образовательных ценностей знание относится к группе *доминантных* ценностей.

К ним относятся также деятельность людей по созданию понятий, схем, образцов, концепций, обеспечивающих воспроизводство и изменение их бытия, а также ориентацию в окружающем мире — *познавательная деятельность*, направленная на духовно-теоретическое освоение человеком окружающего мира. Знания фиксируют результаты этого освоения. Познавательная деятельность — *творческая*, создающая понятия, образы и концепции, выходящие за рамки познавательных норм. Она не поддается стандартизации и предполагает наличие у ее субъекта *познавательной активности*.

Усилившееся в последнее время внимание ученых к личностному аспекту познавательной деятельности, рассмотрение личностных детерминант познания позволяют отнести к разряду доминантных ценностей *ценность общения*, без которого невозможна совместная деятельность субъектов образования.

Важным инструментом нормативного регулирования отношений субъектов образования, способствующим выработке и согласованию общезначимых схем их взаимодействия, являются *стандарты*. Стандарт предполагает разработку содержательной характеристики образовательного результата, которая представлена как система показателей и критериев, отражающих существенные связи. Поиск показателей и критериев образовательного результата приводит к понятию «нормы», которая отражает связь общего и особенного в образовании. Стандарт предполагает наличие двух границ: выход за нижнюю границу означает потерю качества образования, открытость верхней границы обеспечивает духовное становление личности, актуализацию ее личностного потенциала.

К группе *нормативных* ценностей относятся также моральные, нравственные нормы, определяющие деятельность субъектов образования в общем виде и не регламентирующие в деталях поведение человека, а предполагающие наличие у индивида достаточно развитой способности нормировать и регулировать свои поступки самостоятельно, руководствуясь ответственностью.

Выделение *стимулирующих* ценностей основывается на понимании педагогики как технологичной науки, определяющей процесс движения от цели педагогической деятельности к ее результату. Однако оценить результативность педагогической деятельности во многих случаях очень трудно. Хорошо или плохо обучен человек, можно понять много лет спустя, при этом один и тот же человек может быть обучен чему-либо хорошо, а чему-то плохо. Организация процесса обучения как становления мышления учащегося, расположение учебного материала в определенном порядке, обеспечивающем это становление, — основная задача *методики*. Ценность методики в том, что она, с одной стороны, задает общее основание для преподавания, а с другой — дает свободу учителю, предусматривая различные индивидуальные способы и приемы деятельности, ее вариативность. Как бы ни понималась методика: обобщение опыта; описание образцов деятельности; рефлексия предметной деятельности, ее обоснование, — она задает целесообразный способ преподавания, стимулирующий познавательную деятельность ученика, развитие его чувств, духовности, опираясь при этом на закономерности развития человека и руководствуясь образовательными целями.

К данной группе относятся также *традиционные и инновационные педагогические технологии и ценности контроля* (тесты, экзамены, зачеты и т. п.), ориентированные на создание условий, необходимых для достижения результата — формирование образованной личности. Здесь учитывается определенное противоречие: понятие образованности включает в себя личностные характеристики, с одной стороны, и подразумевает некоторую стандартизацию — с другой. В то же время личностные характеристики трудно поддаются стандартизации. Будем условно рассматривать знания как цель и результат «минимум», а духовность — как цель и результат «максимум». В педагогической практике можно выделить три разновидности образовательного минимума: знание предметных дисциплин, знание ценностное и рефлексивное. Первое лежит в основе предметной картины мира, второе составляет основу ценностной картины мира, третье позволяет осознать себя в мире.

Достижение результата в любом виде деятельности возможно на основе определенных технологий. Различные предметные технологии обеспечивают цель-минимум. Однако практически отсутствуют технологии, обеспечивающие ценностное и рефлексивное

знание, без которого сложно создать устойчивую основу для реализации цели-максимум — духовного самосовершенствования личности. С одной стороны, это процесс, не поддающийся технологизации, а с другой — никакое знание не может быть усвоено вне рефлексивной деятельности и ценностных ориентаций.

Поскольку в реальном образовательном процессе цели, технологии их достижения, результаты деятельности неразделимы, стимулирующие ценности рассматриваются как условие и средство формирования познавательной деятельности и активности школьников. Если результаты образования могут быть разными, то процессуальная сторона развития личности, сам механизм приобретения ценностного знания, формирования ценностного отношения и поведения остаются принципиально едиными и направлены на формирование осознанного стремления человека к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию. Воспитанию этой потребности как доминантной ценности, осознанию ее общественной и личностной значимости способствуют стимулирующие ценности.

Сопутствующими считаются ценности, направленные на качество познания: учебные умения; понимание учеником изучаемых предметов и явлений, являющееся качественной характеристикой результата образования.

Доминантные, нормативные, стимулирующие, сопутствующие ценности взаимосвязаны, их иерархическая структура составляет теоретическое основание педагогической аксиологии, способствуя формированию творческой, созидательной деятельности, направленной на создание материальных и духовных ценностей общества.

3.3. Основные понятия педагогической аксиологии

3.3.1. Ценностное сознание

К числу основных понятий педагогической аксиологии относятся: *ценности, ценностное сознание, ценностное отношение, ценностное поведение, ценностная установка, ценностная ориентация, образование, воспитание.*

Ценности являются ориентиром деятельности и поведения человека только при условии сформированности у него ценностных: сознания, отношения и установок. Ценностные ориентации в целом отражают направленность личности на определенные ценности в деятельности и поведении, а в каждой конкретной ситуации личность руководствуется ценностным сознанием и отношением.

Категории «сознание», «отношение», «поведение» изучаются психологией и философией. Методы формирования обществен-

ного сознания, общественного поведения определены педагогической.

Ценности, ценностное сознание, ценностное отношение выступают в качестве предмета специального исследования, т.е. они сами познаются и осмысливаются, например изучаются ценностные отношения представителей различных профессий, иерархия ценностей личности, ценностные ориентации разных возрастных групп и т.п. Если на обыденном уровне осуществляется ценностное осмысление человеком его бытия, то на научном — рефлексия этого осмысления. К примеру, на обыденном уровне ценностные ориентации человека формируются, а результаты этого процесса закрепляются в индивидуальном сознании. На научном уровне — изучаются содержание и иерархия ценностей; определяются факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций человека; выявляются условия их формирования; опытно-экспериментальным путем подтверждается или отвергается их эффективность; на основе анализа и обобщения полученных данных выявляются закономерности, определяются методы.

В педагогической аксиологии человек и человеческое общество определяются как высшие ценности бытия и носители ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения.

Рассмотрим содержание этих понятий, существенных для педагогической аксиологии как относительно самостоятельной области науки, интегрирующей философское, психологическое и педагогическое знание.

В философии сознание рассматривается как особый объект, который невозможно исследовать и объяснить обычными способами. Сознание не является биологической субстанцией; оно позволяет человеку осуществлять жизнедеятельность за границами его тела; вступать во взаимодействие с людьми, ценностями культуры, приобщаться к различным видам деятельности без непосредственного контакта. То есть благодаря сознанию человек живет в сфере не только конкретного, но абстрактного.

В широком смысле «сознание» трактуется как проблема человеческого бытия и способ отображения проблемности общественных процессов.

В более конкретном смысле под сознанием понимаются высшая, свойственная лишь человеку форма отражения объективной действительности; способ его отношения к миру и самому себе; единство психических процессов, активно участвующих в осмыслении человеком объективного мира и собственного бытия.

Человек в философии рассматривается как носитель сознания. Целью человеческой жизни является созидание (*creation*) собственного сознания, т.е. осознания себя в мире. Сознание представляет собой предельную ценность. Категория «сознание» (от лат. *conscire* — знать, быть осведомленным) используется для обо-

значения духа, сознающего себя в отличие от бессознательного или подсознательного.

Различаются общественное сознание и сознание индивида. Под общественным сознанием понимаются духовный результат развития общества, выраженные его экономическое, политическое, социальное бытие. Сознание индивида представляет собой его внутренний духовный мир, оно, кроме того, фиксирует социальную связь в самом индивиде (со-знание — совместное знание, разделенное с другими).

Сознание конкретного индивида отражает не только материальные, но и духовные объекты. Человек не просто чувствует красоту, он осознает, открывает красоту в мире и само чувство красоты. Таким образом человек открывает для себя добро, справедливость, любовь — общечеловеческие ценности, существующие в надиндивидуальной духовной реальности. И ценностные явления для человеческого сознания так же реальны, как и явления материального мира.

Действительно, мир не является для человека суммой объективных качеств, он открывается человеческому сознанию как мир духовных ценностей, идеалов, симпатий и антипатий. По замечанию философа Э. В. Ильенкова, духовные явления любого уровня нигде кроме как в голове конкретного индивида, реально существовать не могут. При этом они всегда базируются на определенных психических актах и эмоциональных состояниях.

В связи с этим выделяется *эмотивная часть сознания*, в которой сконцентрированы ценностно-познавательные, духовно-эмоциональные процессы.

Если объективно-познавательная (истинностная) деятельность сознания позволяет адекватно выявлять причинно-следственные зависимости, понимать мир и самих себя в нем, вооружает средствами достижения целей и идеалов, то *субъективно-эмоциональная* деятельность сознания концентрирует в себе гуманистические идеалы, цели, мотивы, побуждения. Основой развития и совершенствования субъективно-эмоциональной стороны сознания является ценностное знание, определяющее позицию и поведение человека. На его основе формируется отношение человека к миру, людям, самому себе. В субъективно-эмоциональной стороне сознания находят отражение эмоции человека, «выполняющие функции регулирования активности субъекта путем отраже-

Ценностное сознание — форма отражения объективной действительности, позволяющая субъекту определить пространство своей жизнедеятельности как нравственно-духовное; единство психических процессов, активно участвующих в осмыслении человеком объективного мира и своего собственного бытия на основе отражения действительности как мира духовных ценностей

ния значимости внешних и внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» (А. Н. Леонтьев).

Из элементов общественного и индивидуального сознания складывается **мировоззрение** — концептуально выраженная система взглядов человека на мир, на себя и на свое место в мире.

Мировоззрение является высшим уровнем самосознания человека, оно представляет собой рефлексивное понимание своей жизни, рассматриваемой во взаимосвязи с взглядами, ценностями, идеалами других людей.

Исторически сложились следующие типы мировоззрения.

Мифологическое мировоззрение, в основе которого лежит не знание, а слепое доверие (доверчивое сознание). Мифологическое мировоззрение является чувственно-эмоциональным отражением действительности. Мифологическая картина всегда ситуативна, привязана к конкретному моменту. Она не может проецироваться в прошлое или будущее, искажает действительность.

Религиозное мировоззрение отражает единство чувственного сознания со сверхчувственным. Его основанием являются вера, молитва, откровение. В религиозном мировоззрении разделяются мир реальный и нереальный, земное и внеземное бытие человека. Доминирующую роль здесь играют религиозные принципы, следование которым является смыслом земной жизни человека.

Идеологическое мировоззрение отражает общие для определенной группы людей значения, смыслы. В основе идеологического мировоззрения лежат не доверие и вера, а идея, на основе которой формируется система взглядов и отношений человека. Идея, как миф, может иметь привлекательную форму, однако при перенесении в определенную ситуацию она способна давать искаженное отражение реальности. В идеологическом мировоззрении прослеживается тенденция рационализации всех сфер жизни общества; оно отражает должное как реальное, идеальное как природное.

Осознание людьми, живущими в ядерном веке, опасности уничтожения всего человечества, разрушительных последствий надвигающейся экологической катастрофы привело к необходимости поиска нового типа мировоззрения, основой которого является **система ценностей**, значимых для всех существующих религий и идеологий. Сами ценности при этом понимаются как непосредственно переживаемая людьми форма их отношения к окружающей действительности: к культуре, обществу, природе, самому себе с позиции всеобщего блага. Такое всечеловеческое единство ценностей позволит разрешать возникающие противоречия не путем войн, насилия, а посредством позитивного диалога различных религий, идеологий, культур.

Ценностное сознание как форма отражения и проектирования реальной жизни людей, их устремлений в будущее с учетом родового опыта и переживаемой индивидом личной судьбы с позиций

всеобщего блага является основой нового типа мировоззрения. Сознание — не только отражение того, что есть, но и мысленное построение своих действий и их результатов (идеальных образов), которых нет. Сознание ценностно по своей природе, а его ядром являются знания и представления о ценностях. Индивидуальное сознание социально детерминировано общественно-политическими, материально-практическими, познавательными, нравственными, эстетическими ценностями, функционирующими в культуре и социуме.

В психологии развитие сознания ребенка связывают с его психическим развитием. Основным содержанием психического развития ребенка является все более глубокое, активное отражение действительности. Оно требует напряжения внутренней эмоциональной жизни ребенка. Динамика личностного развития ребенка отражает следующие моменты: ребенок в процессе обучения и воспитания овладевает содержанием культуры; он осваивает мир в деятельности и общении, преобразует его; преобразуя действительность, ребенок изменяется сам, т. е. изменяется его сознание. На ранней стадии развития сознание ребенка формируется через предметное (чувственно-практическое) отношение, затем посредством мышления раскрывается связь явлений, развивается более высокая форма предметного сознания ребенка, его самосознание. Структура сознания становится более сложной, предметный мир отражается в нем в более обобщенном виде. Вместе с развитием осознания мира ребенок осознает себя, свое место и роль в мире. Осознание себя в мире, своей значимости и самооценности является проявлением ценностного сознания.

Процесс развития ценностного сознания рассматривают во взаимосвязи с личностным развитием, так как «сущность личности в знании общего дела, тогда как просто индивидуум знает только себя» (М. М. Пришвин). По мнению Ж. П. Сартра, только осознающая личность способна осуществить ценностный способ управления своим поведением, своей деятельностью.

Ценностные аспекты профессионального сознания учителя отражают осознание необходимости перехода от авторитарного образования к личностно-ориентированному, от школы как транслятора информации к школе как воспитательному пространству. Педагогическая мысль отражает поиск механизмов практического разрешения названной проблемы.

3.3.2. Ценностное отношение, ценностная установка, ценностные ориентации

Под отношением в философии понимается способ сопричастного бытия вещей как условие выявления и реализации скрытых в них свойств. Отношение не является вещью и не отражает свойств

вещей, оно раскрывается как форма участия, соучастия в чем-либо, значимости чего-либо. Отношение указывает на связь между предметом (явлением) и субъектом, характеризующуюся значением первого для второго. В философии понятие «ценность» близко понятию «значение». Конкретное значение объекта или его свойств возникает тогда, когда субъект вступает во взаимодействие с объектом, вовлекая его в материальный или духовный мир человеческой деятельности. Только в деятельности ценность получает свое актуальное существование (К. Маркс).

Ценностное отношение — это субъективное отражение объективной действительности. Объектами ценностного отражения являются значимые для человека предметы и явления. Таким образом, ценностное отношение в философии трактуется как значимость того или иного предмета, явления для субъекта, определяемая его осознанными или неосознанными потребностями, выраженными в виде интереса или цели. Отношение в целом отражает многообразные связи человека с миром. Ценностное отношение исторически рассматривается как один из атрибутов социокультурного существования человека — носителя ценностного отношения.

Существуют различные точки зрения на то, что считать ценностью в ценностном отношении, так как один и тот же предмет или явление может иметь различные свойства. К примеру, произведение искусства может обладать эстетической, социальной, экономической ценностью. Поскольку ценностное отношение — это связь субъекта и объекта, в которой то или иное свойство объекта не просто значимо, а удовлетворяет потребность субъекта, то ценностью в нем является свойство объекта, отвечающее интересам субъекта или поставленной им цели.

Природа ценностного отношения эмоциональна, так как оно отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми. Сами ценности существуют независимо от индивидуального, личного отношения к ним человека. Появление отношения порождает субъективное значение (личностный смысл) объективных значений.

Отношение в философии рассматривается как ценностная позиция, которая возникает в ситуации свободного выбора. Человек в процессе жизнедеятельности стремится к удовлетворению не только биофизиологических, но и социокультурных потребностей более высокого уровня. Чем выше уровень духовного развития человека или общества, тем выше регулятивное значение ценностей, тем в большей степени личность и общество в деятельности

и поведении руководствуются внутренними регулятивами — ценностями, отраженными сознанием человека и проявляющимися в его отношении к миру. Наличие ценностного сознания и ценностного отношения позволяет человеку определить пространство своей жизнедеятельности как нравственно-духовное.

Структура ценностного отношения представлена в философии как многоуровневая. Ее основными элементами являются первичный слой желаний; выбор индивида между ориентацией на ближайшие цели и отдаленную перспективу; осознание того, что жизненный выбор и ориентация на ценности являются долговременным состоянием; превращение жизненного выбора в основание для оценки ориентаций других людей. Если на внутригрупповом уровне регулятором отношений является польза, на межгрупповом — идея блага, то на личностном уровне — ценность во взаимосвязи с пользой и благом.

Осмысление исторической взаимосвязи аксиологической проблематики и в ее контексте соответствующих регулятивов деятельности и поведения осуществляется на духовном уровне.

Ценностное отношение имеет целостную структуру и существует в качестве проективной реальности, которая связывает индивидуальное сознание с общественным, субъективную реальность с объективной.

Целостность отношения последовательно отстаивалась В. Н. Мясищевым, который рассматривал его как единицу психологического анализа личности. Рассматривая отношения как субъективную, внутреннюю сторону взаимодействия человека с окружающей действительностью, он определял их как интегральную позицию личности в целом и выделил три основных типа отношений человека: к миру вещей, явлениям природы; к людям, явлениям социума; к самому себе. Рассматривая динамику отношения, он определил уровни его развития: *условно-рефлекторный*, характеризующийся наличием первоначальных (положительных или отрицательных) реакций на различные раздражители; *конкретно-эмоциональный*, где реакции вызываются условно и выражаются отношением любви, привязанности, вражды, боязни и т.п.; *конкретно-личностный*, возникающий в деятельности и отражающий избирательные отношения к окружающему миру; *собственно-духовный*, на котором социальные нормы, моральные законы становятся внутренними регулятивами поведения личности.

В философии отношение характеризуется наличием *стремления* личности, его активности. Чем активнее индивид, тем в большей степени проявляется его стремление к деятельности, тем ярче выражается его отношение. Ценностное отношение возникает тогда, когда его объекты вовлекаются в тот или иной вид человеческой деятельности. Стремления составляют субъектив-

Ценностное отношение — внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений

ную сторону отношения. Они возникают как отражение реально существующего бытия во взаимосвязи с элементами будущего, с предполагаемыми результатами деятельности; стремления — побудительная причина действия. Отношения динамичны, изменчивы и воспитуемы. Потребности, вкусы, склонности, оценки, принципы, убеждения представляют различные аспекты отношений человека.

В психологии и философии отношение рассматривается во взаимосвязи с сознанием, жизненными целями и смыслом жизни, ценностными установками и ценностными ориентациями личности. Характер данной взаимосвязи позволяет объяснить поведенческие реакции человека.

В разработанной А. Н. Леонтьевым теории представлена концепция о личностном смысле деятельности, смыслопорождении, где отношение трактуется как «субъективно устанавливаемая и личностно переживаемая связь между людьми, предметами и явлениями, окружающими человека в пространстве и времени как текущих, так и бывших или предполагаемых событий». Содержанием такой связи является смысл как фундамент личности.

Смысловая сфера личности отражает мотивы ее поведения и деятельности, общий жизненный замысел, соотношение целей и средств их достижения, ее ценностные ориентации. Она включает в себя два плана: прагматический и нравственный. В первом главным являются цели и средства достижения жизненного успеха, во втором происходит оценка выбранных для достижения цели средств с позиции оправдания или искажения ее первоначального замысла. Отношение к другому человеку, в целом к миру рассматривается как основополагающий критерий смыслового развития личности.

В зависимости от характера отношения к другому человеку в психологии разработана классификация смысловых уровней. *Личностный* (эгоцентрический) уровень характеризуется наличием формальных признаков личностных смыслов; проявляется потребительское отношение к другим, стремление к собственной выгоде. *Группоцентрический* уровень характеризуется идентификацией человека с какой-либо группой, социальной общностью (семья, нация, класс, народ и т. п.). Здесь отношение к другому определяется его принадлежностью к данной группе, сфера личностного ограничена пользой группы. *Просоциальный*, или *гуманистический*, уровень смыслового развития личности характеризуется ценностным отношением к другому, внутренней устремленностью на благо другим людям, обществу, человечеству в целом. *Духовный* уровень определяется наличием у личности стремления к поиску смысла жизни через соотнесение себя с высшим, бесконечным смыслом. Другой человек является не только гуманистической, общечеловеческой, но и сакральной ценностью.

Внешним проявлением смыслового содержания (ситуативное, устойчивое, личностно-ценностное) являются действие, поступок личности. Действия эгоцентриста направлены в основном на себя, на собственные блага и выгоды; группоцентриста — на удовлетворение потребностей и интересов группы; гуманиста — на благо человечества; духовно ориентированной личности — на возвышение мира в целом.

В философии и психологии отношение изучается во взаимосвязи с *эмоциональной сферой личности*. Эмоциональное состояние человека отражает одновременно его чувственно-конкретные и индивидуальные переживания. В ценностном отношении проявляются как качества конкретно значимого, так и достоинства всеобщности в их тесной взаимосвязи. При этом ценностное осмысление действительности происходит в процессе обработки опытных данных в виде мыслительного диалога. Таким образом, ценностное отношение формируется под влиянием реальной жизненной практики при наличии внутренней активности человека, позволяющей рассматривать культуру как мир идеалов, проектов, моделей и как мир практического и духовного взаимодействия людей, субъектом которого является он сам.

Отношение человека отражает его предпочтение относительно определенной системы ценностей и соответствует характеру структуры личности. Оно формируется в ситуации выбора между тем, чтобы быть или чтобы иметь (Э. Фромм), и включает в себя, таким образом, *индивидуальную* и *общественную* составляющие. И если общественная составляющая включает в себя идеалы социума, культуры, то и индивидуальная составляющая отражает наличие активной внутренней позиции личности, основанной на ее переживании и принятии (отвержении) идеалов и ценностей социума и культуры.

Ценностное отношение, как и ценность, объективно само по себе и одновременно субъективно, так как существует в сознании субъекта. Оно обозначает как объективные связи, в которые вступает человек с окружающими его людьми и предметами, так и то, как он сам относится к действительности.

Ценностное отношение раскрывает внутренний мир личности, основными составляющими которого являются устойчивые смыслы и личностные ценности как источники данных смыслов. Личностные ценности отражаются во внутреннем мире в виде идеалов, добра, красоты и т. п.; потребности — в виде желаний, стремлений.

Из всех психологических структур, в которых воплощены значимые для человека смыслы, отношения видны невооруженным глазом даже неискушенному наблюдателю.

Осознание личностью своей внутренней позиции и наличие готовности к деятельности в соответствии с определенными ценностями определяются как ценностная установка.

Термин *attitude* (установка, отношение) был впервые употреблен У. Томасом и Ф. Знанецким именно в значении направленности человеческой деятельности.

Ценностная установка — это осознание личностью своей внутренней позиции и наличие готовности к деятельности в соответствии с определенными ценностями

Установка обладает регулятивным характером, отражающим состояние готовности личности к определенной деятельности; в ней выделяют когнитивную (знания, информация) и аффективную (эмоции, чувства) составляющие. Установка соотносится с потребностями индивида, она выполняет приспособительную и защитную функции, выражает ценности индивида и организует знания.

В отечественной психологии установка (Д. Н. Узнадзе) определяется как специфическое состояние субъекта, его готовность к какой-либо деятельности. Его установка как раз является тем научным понятием, которое выражает отношение субъекта к объектам» (А. С. Прангишвили).

Поскольку сущность установки, как и отношения, во многом определяется значимостью объекта для субъекта, то это означает, что установка обладает ценностным характером. Система установок определяется как ценностная ориентация, являющаяся важнейшим компонентом структуры личности. Феномен установки исследуется психологами, социологами, используется представителями других наук.

Ценностные ориентации характеризуются как «направленность личности на те или иные ценности».

Выявлены взаимопроникающие фазы процесса ориентации: присвоение личностью ценностей; преобразование личности на основе присвоенных ценностей; самопроектирование или самопрогнозирование личности. Операционально первая фаза включает в себя поиск, оценку, выбор ценностей; вторая — уточнение и изменение иерархии личностных ценностей, формирование ценностной установки как готовности действовать в соответствии с новой иерархией; третья — проектирование Я-идеального, прогнозирование и выбор средств, направленных на достижение цели, определение направленности деятельности и поведения личности.

Ценностная ориентация — система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества

Ценностные ориентации, таким образом, отражают содержательную сторону направленности личности, характер ее отношения к действительности.

Часто ценностные ориентации рассматриваются как основания оценок субъектом окружающей действительности в соответствии с общественными ценностями, имеющими личностную значимость для субъекта.

Ценностные ориентации раскрывают цели, отражают идеалы, характеризуют интересы, потребности, убеждения личности.

Педагогической наукой обобщены теоретические подходы к исследованию процесса формирования ценностных ориентаций школьников; выделены аспекты формирования ценностных ориентаций школьников. К ним относятся: многосторонняя ценностная ориентация, соответствующая современному этапу общественно-экономического развития общества; опережающая ценностная ориентация, направленная на идеалы, социальные ценности общества на основе сложившихся мировоззренческих принципов; социально ценные умения в процессе освоения социальных ценностей в различных видах деятельности.

В качестве условий формирования ценностных ориентаций школьников и студентов рассматриваются включение их в различные виды деятельности; развитие творчества учащихся; активное участие в общественной деятельности; литературно-художественное развитие и др.

Как предмет психологического исследования ценностные ориентации изучаются во взаимосвязи с мотивацией и мировоззренческими структурами сознания. Исследуются факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций личности. К ним относят: религиозные убеждения, идеологические установки, жизненные цели, личностные качества, материальную обеспеченность и т. п.

Разработанные методики изучения ценностных ориентаций позволяют определить наиболее общие ориентиры жизнедеятельности личности, группы людей, общества в целом. К наиболее известным и признанным методикам диагностики ценностных ориентаций относят тест ценностных предпочтений Г. Олпорта, Ф. Вернона, Г. Линдзи; методику ценностных ориентаций М. Рокича; метод парных сравнений Г. И. Саганенко.

В социологии ценностная ориентация личности трактуется как система ее устойчивых отношений к окружающему миру, людям и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества. Направленность личности определяет цели, которые ставит перед собой человек; стремления, которые ему свойственны; мотивы, в соответствии с которыми он действует. Часто в научной литературе категории «ценностное отношение», «ценностная установка», «ценностные ориентации» трактуются как синонимы. Отечественная и зарубежная философия и психология рассматривают отношение как основание поведения. Педагогическая аксиология ос-

нованием ценностного поведения считает ценностное сознание и ценностное отношение личности.

3.3.3. Ценностное поведение

Термин «поведение» в педагогике и психологии трактуется неоднозначно. Под поведением понимают соблюдение установленных норм; внешние проявления психической деятельности человека; систему врожденных и приобретенных реакций; целенаправленное действие, определяемое эмоциями, чувствами, эмоционально окрашенными установками.

Различные подходы к проблеме поведения обусловлены отчасти разными трактовками личности в психологических теориях. В то же время психологические теории личности основываются на философских взглядах на природу человека.

Другая проблема касается причин, влияющих на поведение (внешних или внутренних). В связи с этим выделяются теории, считающие приоритетными внутренние причины поведения и общую стабильность функционирования личности, и подходы, отстаивающие детерминированность поведения факторами среды и вариативность поведения по отношению к специфике ситуации. В то же время они все взаимодействуют, и ни одна теория не настаивает на единственном роде причин.

«Поведение» — общее понятие, которым обозначают любые акты функционирования организма: аффективные, когнитивные, двигательные; оно происходит во внешнем мире и в отличие от сознания наблюдаемо.

В философии и психологии выявлены следующие факты поведения: внешние проявления физиологических процессов, связанные с состоянием субъекта (поза, мимика, дыхание и др.); отдельные движения и жесты (поклон, взмах руки и т. п.); действия как крупные акты поведения (просьба, приказ и др.); поступки как социально значимые акты поведения, связанные с нормами, отношениями, самооценкой и т. д.

Ценностное поведение — целенаправленные действия человека, внутренними регуляторами которых являются ценностное сознание, отношение, установки, ориентации

Понятия «поступок», «действие» используют для описания деятельности индивида, которая определяется чувственными (мотивационными) аффективными процессами и включает в себя активность любой из подсистем, не связанных с аффективной сферой.

Поступок, являющийся «единицей» поведения, приобретает нравственный смысл, отражающий взаимосвязь личностной свободы и ответственности.

В ценностном поведении отражается осознание своего долга перед обществом, осознание себя как частицы окружающего мира, понимание своей уникальности и значимости для него. В поступке как акте поведения выражается отношение к окружающим людям, явлениям, самому себе, к миру в целом.

Если поведение животных направлено на удовлетворение биологических потребностей, то поведение человека определяется, кроме того, социальными, психологическими, духовными потребностями. К психологическим относят потребность в суждении, воображении, символизации и т. п., к социальным — потребность в общении, принятии другими и т. п.; к духовным — потребность в уважении и самоуважении, дружбе, любви и др.

Исторически сложились различные подходы к пониманию поведения человека.

В теории бихевиоризма поведение понимается только как взаимодействие человека со средой и характеризуется формулой «стимул — реакция».

Представители гуманистической психологии, признающие человека личностью, ставят вопрос о необходимости понимания поведения человека, способного управлять своими поступками. В связи с этим выделяется два типа поведения. Один определяется органическими ощущениями и потребностями. Такое поведение несовместимо с осознанием самости, индивид не является «хозяином» своего поведения, так как поведенческие акты не контролируются частью сознающего Я. Другой тип поведения регулируется самостью, сознательная часть Я осуществляет контроль действий и поступков индивида.

Д. А. Леонтьев ввел понятие «смысловая логика поведения». В основании отношения человека к миру лежит, по мнению ученого, определенный смысл. Устойчивые смыслы значимых для человека объектов и явлений являются основными составляющими внутреннего мира человека. Источником этих смыслов являются потребности человека и его личностные ценности, поэтому внутренний мир человека обозначают как ценностно-смысловую сферу личности.

Исходя из этого, выделяют две логики поведения человека: *реактивную* как логику удовлетворения потребностей и *смысловую* как логику достижения жизненных целей. Потребности отражаются во внутреннем мире в виде желаний, стремлений; личностные ценности — в виде идеалов красоты, добра и т. п.

Понятие смысловой логики поведения близко к трактовке свойственного только для человека волевого поведения, основанного на объективации. Импульсивное поведение, типичное для всех живых существ, направлено на удовлетворение биологических потребностей. Оно вызвано актуальной потребностью, являющейся источником активности индивида и подкреплено наличием усло-

вий удовлетворения данной потребности в актуальной ситуации. Волевое поведение также обусловлено потребностью, связанной с определенной ситуацией, однако поведенческий акт совершается не сразу, а внешняя ситуация сначала преломляется в сознании человека, он отделяет самого себя от актуальной ситуации, «объективирует» свои действия. В этом случае человек не следует за импульсом актуальной потребности, он осмысливает потребность и совершает поведенческий акт на основе осмысления как самой потребности, так и условий, в которых она удовлетворяется, осуществляя при этом выбор действия.

На волевом уровне регулятором поведения являются отношения, установки, ценностные ориентации личности. Отношения фиксируют связь индивида с окружающей действительностью; установка характеризуется наличием у индивида готовности к совершению поведенческого акта, направленного на удовлетворение актуальной потребности; ценностные ориентации как система устойчивых отношений и фиксированных установок регулируют поведение в каждой конкретной ситуации на основе ее осмысления и оценки.

Ценностные отношения, установки и ориентации являются внутренними регуляторами поведения человека.

Ценностный способ управления своим поведением не дан человеку априори, он обусловлен его социальным бытием. В ценностном поведении находят отражение как личностные, так и социальные ценности, обобщающие опыт совместной жизнедеятельности людей.

Каждый человек, строя свое межличностное и социальное поведение, руководствуется определенными этическими представлениями. Однако, как правило, человек не осознает сложную взаимосвязь и иерархию этических мотивов: нормы могут восприниматься или не восприниматься на интуитивном уровне. Иногда поступок, противоречащий этическим нормам, не означает неприятие нормы, а совершается потому, что человек в данной конкретной ситуации не имел возможности поступить иначе, не мог следовать общепринятой норме. Нарушение нормы как внешнего стандарта поведения способно породить у человека чувство вины.

Переход от традиционной культуры изменил соотношение механизмов управления поведением людей. Если в прежней культуре преобладали нормативные механизмы, то в инновационной доминируют ценностные. В этих условиях недостаточно сознательно ориентироваться на общепринятые нормы, необходимо руководствоваться в поведении ценностными ориентациями как осознанными субъектом основаниями оценивания объектов.

Норма как внешний регулятор поведения человека при этом не утрачивает своей актуальности, но и не является достаточной.

Необходим внутренний ориентир поведения — ценность. Педагогическая аксиология основывается на положении С.Л. Рубинштейна, который утверждал, что должное, с одной стороны, противостоит индивиду, поскольку оно осознается как независимое от него — общественно всеобщезначимое, неподвластное его субъективному произволу; вместе с тем если мы переживаем нечто как должное, оно становится предметом наших личных устремлений, лично значимых, собственных убеждений человека. В этом случае не всякая саморегуляция является движением от нормы к ценности, а только имеющая позитивную (ценностную) направленность, т. е. ценность — это эмоционально присвоенная субъектом норма, выходящая за пределы границы нормативности со знаком «+».

Таким образом, ценностный ориентир поведения не исключает, а, напротив, включает в себя нормативную регуляцию, а ценностное поведение определяется и внешними (нормативными), и внутренними (ценностными) ориентациями. Значение нормы при этом не ослабевает, а, напротив, возрастает, так как она является основанием поведения.

Ценностное поведение основано на ответственности. Человек сам следит за соблюдением норм и несет ответственность за свои поступки в первую очередь перед собой. Ценности социума становятся его собственными и начинают управлять поведением человека.

Ценностное поведение основано также на эмоции, которая, по мнению К. Р. Роджерса, сопровождает и в целом способствует целенаправленному поведению. Интенсивность эмоции определяется значимостью в восприятии человека данного поведения для сохранения и укрепления Я-концепции.

Поведение обозначает определенную заданность, направленность на результат, которые переживаются человеком как цель или желание. Человеческому сознанию всегда сопутствует степень желания (эмоция), определяющая его отношение и задающая программу поведения. Тип переживаний (эмоций) во многом влияет на тип поведения; позитивные эмоции способствуют формированию альтруистического поведения.

Регуляторами ценностного поведения являются любовь, самоуважение, гордость, честь, мужество, совесть — общезначимые ценности, основанные на эмоциях. Если бы человек относился к ним равнодушно, они не были бы для него ценностями, так как для того, «чтобы ценить что-то, нужно относиться к этому эмоционально» (К. Э. Изард). Отсюда ценностное поведение, основанием которого являются ценностное сознание, ценностное отношение — это всегда эмоциональное поведение.

Выявление учеными эмотивной части сознания, отношения, поведения подводит к необходимости не только изучения ценно-

стного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения, но и разработке новых подходов к определению методов их формирования.

3.3.4. Образование и его аксиологическая функция

В современном мире образование признано одной из основных ценностей человека. Педагогическая аксиология рассматривает понятие «образование» в качестве центрального, так как оно влияет на все остальные базовые процессы, происходящие в культуре и обществе.

«Образование» трактуется как формирование образа бытия и в его рамках — образа человека. Философский анализ понятия «образование» позволяет выявить его различные аспекты. Во-первых, образование предполагает установление и предписание образца, которому необходимо следовать, а во-вторых — формирование «образа» его субъекта с учетом имеющихся задатков и в максимальной степени соответствующего установленному предписанию. Такое понимание образования соответствует смыслу слова *bildung*, что в переводе с немецкого языка означает «картина, образ». Двойственное значение позволяет различать его внешнюю и внутреннюю составляющие образования: знание, входящее в него, и создание тех образцов, которым человек следует в процессе жизнедеятельности. В качестве неперменной составляющей образования выделяется нравственное знание, которое И. Г. Песталоцци считал значимым более других, так как оно «в большей мере, чем другие стороны образования, обладает возможностью содействовать общей цели воспитания «формированию истинной человечности».

В этом значении понятие «образование» ввел в русскую литературу Н. И. Новиков, расценивавший образование как нравственно облагораживающую деятельность. До второй половины XVIII в. в отечественных педагогических сочинениях и официальных документах употреблялся термин «воспитание»; наряду с понятием «образование» использовался как его эквивалент термин «просвещение».

Толковый словарь В. И. Даля раскрывает содержание понятия «просвещение» через категорию «образование» — как научное образование при ясном сознании долга и цели жизни, привнося в его содержание аксиологическую окраску посредством ценностных категорий «долг», «цель жизни».

Словарь русского языка С. И. Ожегова определяет содержание категории «образование» как: 1) то, что образовалось из чего-нибудь; 2) обучение, просвещение; совокупность знаний, полученных специальным обучением. В данном случае под образованием скорее понимается информирование, просвещение человека, и в таком толковании образование отделено от воспитания.

Ближе к философскому педагогическая трактовка образования как процесса и результата овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей.

Принято считать, что аксиологическая сущность образования впервые была раскрыта Платоном в «Государстве». Притча о пещере повествует о том, что люди, живущие в ней, воспринимают тени вещей, отбрасываемые находящимся у них за спиной огнем на стены пещеры, как подлинную реальность. Освободившись от оков, узник покидает пещеру и здесь, на поверхности, обретает знание сущего. Пещера у Платона — символ невежества, незнания, яркий свет на поверхности — знание, истина. Переход от незнания к знанию нелегко дается узнику, привыкшему казавшееся принимать за действительное. В пещере люди окружены мнимыми вещами, которые они принимают за истинные. На самом деле действительность вещи открывается узнику вне пещеры.

В платоновской притче узник переходит от тьмы к дневному свету и обратно. Изменение обстановки требует изменения человеческой сущности: не только глаза узника привыкают то к свету, то к темноте, но изменяются и представления человека о сущем.

И когда узник вновь возвращается в пещеру — от знания он вновь приходит к незнанию. Обратный переход от света к тьме символизирует: всякое знание означает одновременно и незнание тоже. Для того чтобы преодолеть это новое незнание, нужно вновь подняться на поверхность — к свету, символу знания. Управление переходом от незнания к знанию осуществляется посредством другого человека (наставника), задача которого, по мнению Фуко, — снабдить ученика знаниями, отношениями, способностями, которых он не имеет, и сформировать на основе традиций и на примере великих людей модель поведения.

Понятие «образование», приобретшее категориальный статус в XVIII в., отмежевалось от понятий «естественное образование» и «горообразование», стало впоследствии связываться с понятием «культура». Образование стало означать «специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей». В эпоху Просвещения образование понималось по-разному: как «восхождение к духовности» (И. Г. Гердер); природосообразное развитие личности ребенка (И. Г. Песталоцци); самосовершенствование (Б. Франклин); воспитание в духе нравственности

Образование — процесс формирования образа бытия и в его рамках — образа человека на основе ценностного сознания, отношения, поведения личности; процесс усвоения нравственного знания, являющегося основанием действий и поступков человека

(И. Фельдигер), однако везде подчеркивалась значимость формирования нравственного образа индивида в процессе образования.

Образование как духовное становление человека трактовали Л. Н. Толстой; как «вопрос жизни», развитие человеческого духа — Н. И. Пирогов, считавший главной задачей образования формирование нравственно свободного гражданина, способного к самопознанию, самопожертвованию, вдохновению и сочувствию. О нравственности как самоцели образования говорил русский педагог В. И. Водовозов; образование как общечеловеческую ценность рассматривал П. Ф. Каптерев, считавший его сущностью саморазвития человеческого организма. По Каптереву, образование является источником саморазвития, а, напротив, «саморазвитие — это та почва, на которой школа только и может существовать». Поэтому образование обязано «подстроиться» под ученика, процесс его саморазвития, и помочь ему сделать это более эффективно, развивая способности, интересы школьника. Значимости духовного саморазвития в процессе образования Каптерев уделял самое пристальное внимание: «Старинный идеал человека — мудрец — обозначал не мыслителя только, а мудреца-практика, умевшего сочетать глубокое понимание жизни людей и знание природы с соответствующей высокой нравственной деятельностью. Мудрец был всеобщий учитель не только словом, но и делом, у него в душе ничто не расходилось, все было согласное: и мысли, и поступки. Это был очень умный, очень добродетельный человек. Образование поэтому признавалось нравственно облагораживающей деятельностью; возрастая духовно под влиянием образования, человек должен делаться не только умнее, но и лучше, добрее».

Знание при этом, по его мнению, не утрачивает своей ценности, напротив, серьезное, основательное знание облагораживает человека, «оно приучает его находить свое удовольствие в преследовании целей общечеловеческих, а не личных, эгоистических». Каптерев последовательно отстаивал свою позицию в том, что именно в процессе образования человек, соприкасаясь с «царством вечной истины и красоты, бесстрастной и общечеловеческой», может стать образованным, так как знания окажут благотворное влияние на «чувствование и деятельность».

Таким образом, нравственная деятельность человека невозможна без образования, образованный человек — это духовный человек, так как он чувствует и поступает иначе, чем необразованный.

Во второй половине 90-х гг. XX столетия в научной литературе можно было встретить различные трактовки понятия «образование».

Под ним понимались личностно ориентированная культурная деятельность (Н. Б. Крылова); история и путь становления собствен-

но человеческого в человеке (В. И. Слободчиков); путь овладения материальной и духовной культурой общества, условие ее созидания (С. Газман).

Приведенные здесь и ряд других трактовок образования указывают на отказ от понимания его как процесса механической передачи знаний, опыта последующим поколениям, акцентируют внимание на формировании духовности человека в процессе получения знаний. Ориентация на личность прослеживается при определении содержания и сущности образования отечественными и зарубежными педагогами и философами.

Выделение нравственного компонента исключает искусственное разделение понятий «образование» и «воспитание», поскольку первое всегда носит воспитывающий характер. Такой подход к пониманию термина «образование» отражен в Законе Российской Федерации «Об образовании», определяющем его как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» (ст. 2, п. 1.).

Образование выполняет ряд присущих ему специфических функций. В настоящее время одной из наиболее значимых является *аксиологическая функция* образования.

В педагогике значение функции трактуется достаточно широко: от обозначения специфической деятельности до назначения, цели приращения.

Под аксиологической функцией понимаются такие ценностные свойства образования, которые имеют существенное значение для самой образовательной системы, общества, государства, отдельной личности в настоящее время и сохраняют свою актуальность в будущем. Эти свойства рассматриваются как ценностные в силу того, что их характеристики отражают дальнейшую стратегию развития образования и оказывают существенное влияние на углубление и совершенствование общественных процессов.

В настоящее время образование выполняет следующие функции: *компенсаторную*, позволяющую восполнить по каким-либо причинам недостающее знание; *адаптирующую*, дающую возможность индивиду приспособиться к постоянно меняющемуся миру, к изменениям в сфере производства; *развивающую*, позволяющую личности сохранять социальную активность и участвовать в общественных процессах; *креативную*, предоставляющую возможность развития творческого потенциала личности на всех этапах ее жизнедеятельности; *функцию культурного наследования*, обеспечивающую приобщение школьников к богатствам мировой культуры

Аксиологические функции образования — ценностные характеристики, свойства образования, отражающие стратегию его дальнейшего развития и оказывающие существенное влияние на совершенствование общественных и государственных процессов, формирование личности

и их участие в сохранении, освоении, обогащении культурных ценностей; *преобразующую*, направленную на педагогизацию всех сфер жизнедеятельности общества.

Названные функции включают в себя определенные аксиологические установки, затрагивают ценностные аспекты обучения и воспитания личности, в то же время они не в полной мере раскрывают сущностные характеристики образования, входящие в его аксиологические основания. Рассмотрим эти характеристики.

Педагогическая аксиология выделяет в качестве приоритетной аксиологическую функцию образования, которая отражает подходы к его содержанию, организации, управлению с учетом сохранения и укрепления физического, психического здоровья как основополагающих ценностей человека. При этом педагогическая аксиология опирается на философскую концепцию человека. В философии человек представлен неразрывной триадой: тело, душа, дух. «В здоровом теле — здоровый дух», — гласит известная поговорка. Понятие «здоровье» содержательно включает в себя биологические, психологические, социальные характеристики, оно является сложной интегративной категорией, обладающей историческим характером. Различают соматическое, психическое, психологическое (нравственное) здоровье человека. Термин «психическое здоровье» объединяет две научные и практические отрасли знания — медицинскую и психологическую и подразумевает наличие взаимосвязи соматического и психического состояний человека.

Современная наука разводит понятия «психическое здоровье» и «психологическое здоровье». Термин «психологическое (душевное) здоровье» употребляют при рассмотрении вопросов, связанных с формированием психологически здоровой личности, тогда как «психическое здоровье» в большей степени употребимо в медицине, в частности психопатологии. Педагогическая наука, школьная практика разрабатывают подходы к сохранению и укреплению психологического здоровья школьников: организована работа психологических центров, соответствующих служб в школах, разрабатываются здоровьесберегающие технологии и т. п. Психологически здоровый человек более устойчив к стрессам, открыт для окружающих, толерантен; ему в большей степени свойственны спонтанность, творческая активность. Таким образом, психологически здоровому человеку присущи личностные качества, позволяющие ему успешно адаптироваться, осуществлять самообразование и самовоспитание, добиваться жизненных успехов, находить средства преодоления и разрешения проблем и т. п.

Психологическое здоровье школьника, его сохранение и укрепление в образовательном пространстве — задача не только психологической службы, но и всего педагогического коллектива. Решение ее возможно при условии объединения усилий школы, ро-

дителей, психологов, социальных работников. Проявление к ребенку педагогически целесообразных требований, уважение его личности, создание благоприятного микроклимата в школе способствуют сохранению его душевного здоровья. Вспомним слова героя романа Бориса Пастернака — доктора Живаго: «Наша нервная система не простой звук, не выдумка. Она — состоящее из волокон физическое тело. Наша душа занимает место в пространстве и помещается в нас, как зубы во рту. Ее нельзя без конца насиловать безнаказанно».

Наряду с телесным и психическим человеку присуще духовное, отличающее его от всех других существ. Духовность понимается как особое эмоционально-нравственное состояние личности, как такое сознание человека, которое ориентировано на высшие ценности — Истину, Красоту, Добро и пытается реализовать их в деятельности и общении.

А. Маслоу выделил две составляющие духовного здоровья: стремление человека развить свой потенциал через самоактуализацию и стремление к гуманистическим ценностям. Он считал, что самоактуализирующейся личности присущи следующие качества: принятие других, чувствительность к прекрасному, альтруизм, желание улучшить человека, склонность к творчеству и т. п.

Условиями сохранения духовного здоровья являются стремление человека к смыслу, обладание жизненными целями, стремление к самоопределению. По утверждению В. Франкла, человек может осуществить себя лишь в той мере, в какой ему удастся осуществить смысл, находимый им во внешнем мире. Смысл всегда соответствует конкретной ситуации, возможность его осуществления уникальна, человек, который может ее реализовать, всегда неповторим. Задачей образования является формирование у ребенка способности к нахождению смысла жизни.

Аксиологическая функция образования предполагает разработку ценностных подходов к организации, содержанию, управлению образованием с учетом сохранения и укрепления не только физического, психического, психологического, но и душевного здоровья. Специфика социокультурной ситуации, особенности самого феномена здоровья позволяют придать понятию «здоровье» статус категории педагогической аксиологии и поставить задачу формирования у школьников ценностного отношения к здоровью и ценностного поведения как формы участия в сохранении собственного здоровья и соучастия с другими с этой же целью.

В настоящее время здоровье как ценность личной жизни обретает новый смысл в связи с изменившимся характером экономических, социальных процессов. Жизнь становится все жестче по отношению к индивиду. Здоровье является в прямом смысле богатством, а угроза его потери в условиях конкуренции наиболее

страшна. Здоровье осознается как важнейшая ценность и смысл жизни человека. Исследования показали, что 78,2 % взрослого населения ряда городов России в иерархии жизненных ценностей указали здоровье. В то же время многочисленные публикации, приведенные в них данные говорят об увеличении количества школьников с хроническими заболеваниями в процессе их обучения. Современное образование призвано разрешить возникшее противоречие между требованиями современного общества, руководствующегося гуманистическими приоритетами, с одной стороны, и теоретической неразработанностью условий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья школьников в период их обучения, — с другой. Реализация аксиологической функции образования предполагает глубокий, всесторонний анализ воздействия учебно-воспитательного процесса на физическое, психическое, психологическое, духовное здоровье школьника.

Исторически сложились различные научные представления о воспитании и подходы к воспитательному процессу, сущность которого заключается в следующем: внешнее (объективное) становится достоянием внутреннего (субъективного), переводится в область сознания человека с тем, чтобы найти свое выражение в результатах дальнейшего поведения и деятельности.

Под воспитанием в отечественной педагогике понимается процесс социального взаимодействия педагога и воспитуемого, их развивающихся отношений. Исходя из сущности воспитательного процесса определены методы воспитания как способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых. К ним относят методы: формирования сознания личности (беседа, лекция, диспут и др.); организации деятельности и поведения (приучение, упражнение, поручение и др.); стимулирования деятельности и поведения (поощрение, наказание и др.); контроля, самоконтроля и самооценки поведения и деятельности (педагогическое наблюдение, опрос, анализ результатов деятельности и поведения и др.).

Сущность, содержание, методы определяются целью воспитания, которая отражает идеальный результат воспитательного процесса; определяет характер воспитательного воздействия; условия, в которых оно осуществляется; средства, способствующие достижению максимального воспитательного эффекта.

Основанием цели воспитания являются ценности.

Например, российский философ А. Ф. Лосев выделил различные варианты трактовки воспитания эпохи Античности, в зависимости от их ценностной основы: аристократический, олимпийский, мещанский, политический, интеллигентско-софистический, философский. Названные варианты воспитания он рассматривает с позиций классического понимания калакогатии (прекрасноблагости). Если в аристократическом варианте она обусловлена со-

словно-родовой принадлежностью, то ценностями олимпийского воспитания являются физическое, эстетическое развитие, внешняя красота, творчество. В мещанском воспитании ценятся предпринимательская активность, ответственность, деловые качества; в политическом — умение защищать интересы своего сословия. Для ценностных оснований софистического и философского воспитания характерны стремление к познанию мира и себя в нем, постижение мудрости.

Исследователями выявлены десятки современных концепций воспитания. Анализ показал, что в большинстве из них оно рассматривается как целенаправленный процесс управления, формирования, организации воспитательного воздействия с акцентом на создании оптимальных условий для развития и саморазвития воспитуемого как целостной личности.

Исходя из этого, определяются наиболее эффективные формы воспитания: творческие объединения, студии, конкурсы, интеллектуальные игры, устные выпуски журналов, сюжетно-ролевые и деловые игры, организация диспутов и т. п.

В последнее десятилетие появился ряд работ, в которых «воспитание» трактуется как формирование отношения человека к окружающим людям, самому себе, в целом к миру.

В целом под воспитанием (в философском осмыслении) понимается «целенаправленный процесс перевода накопленной человечеством культуры в индивидуальную форму существования, когда объективное становится содержанием субъективного, т. е. переводится в область сознания конкретных людей, чтобы потом соответственно отразиться в их мыслях, поведении, чувствах»¹. В более узком, педагогическом смысле «воспитание» трактуется как передача старшими и активное усвоение новыми поколениями социального опыта (знаний, практических умений и навыков, способов творческой деятельности, социальных и духовных отношений), а также как целенаправленный организованный процесс формирования у личности ценных качеств; как социальное взаимодействие педагога и воспитуемого, при котором происходит обмен ценностями, идеалами, жизненными позициями и смыслами, в результате чего порождаются новые ценности и смыслы.

Необходимо отличать воспитание от стихийной социализации. Одним из основных отличий является то, что в основе воспитания лежит *социальное действие*, предполагающее осмысленные возможные варианты ответных поведенческих реакций людей, на которых направлено воспитательное воздействие.

Воспитание и социализация взаимосвязаны, но характер этой связи изменялся в процессе развития человеческого общества. На

¹ Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемерова. — Лондон; Минск, 1998. — С. 153.

более ранних этапах его развития воспитание было слито с социализацией: то и другое осуществлялось в процессе участия детей в жизнедеятельности взрослых и было направлено на освоение практического опыта. Исследователи этого периода отмечают наличие гуманного отношения к ребенку — даже такой вид наказания, как топнуть ногой на совершившего проступок, не поощрялся и не поддерживался общественным мнением.

В классовом обществе воспитание стало отделяться от социализации, носить сословный характер и быть привилегией детей господствующих сословий. Основной целью воспитания стало развитие тех задатков, способностей, личностных качеств ребенка, которые позволяли обеспечить ему жизненный успех.

Ценность воспитания по мере развития человеческого общества возрастала, оно стало охватывать различные возрастные группы и разные социальные слои населения. Воспитание становилось ценностью общества, государства, личности.

Выделяют пять уровней реализации воспитательного процесса: *социетарный* — трансляция культуры, передаваемой от поколения к поколению; *институциональный* — осуществление воспитательного воздействия государственными организациями; *социально-психологический* — организация воспитания различными социальными общностями (ассоциациями, кооперациями, корпорациями и т.п.); *межличностный*, когда воспитание осуществляется в процессе межличностного взаимодействия; *интраперсональный*, т.е. самовоспитание, в процессе которого субъект одновременно является и объектом воспитания.

Понятие «воспитание» многомерно, оно включает в себя различные аспекты, виды воспитания (школьное, общественное, религиозное, семейное и т.д.).

Воспитание выполняет различные *аксиологические функции*: трансляцию культуры; сохранение своеобразия национальных традиций в условиях глобализации, унифицирующей культурное многообразие; обеспечение стабильности общественной жизни путем передачи моральных норм, нравственных ценностей; социализацию человека, его адаптацию к постоянно изменяющейся социальной ситуации.

В последнее десятилетие в зарубежной философской, психологической, педагогической литературе можно встретить понятие «школьная социализация». Это процесс, в ходе которого «индивиды становятся членами человеческого сообщества или тех или иных социальных структур. В качестве предмета социализации является то, каким образом индивиды усваивают или не усваивают ценности, традиции и перспективы тех или иных субкультур».

В рамках понятия школьной социализации выделяют два концептуальных подхода: «первый из них акцентирует внимание на адаптации и принятии индивидом социальных требований; вто-

рой — на развитии индивида как самоопределяющегося, отличного от других человеческого существа».

Процесс школьной социализации может быть открытым или скрытым. В качестве форм социального подкрепления называются похвала, расширение прав ученика и представление ему привилегий, порицание и ограничение прав и т.п.

Основной задачей школьной социализации, как и воспитания, является мотивация социального действия в соответствии с ценностным контекстом и ценностными установками общества.

Меняется общество, его ценностные ориентиры — изменяется и парадигма воспитания. Если в 20-е гг. оно отражало совокупность представлений о всестороннем развитии личности, ассоциировалось с идеями об идейно-политическом, нравственном, трудовом, эстетическом воспитании, то затем, по мере развития теории и практики, уже связывалось с идеей системности, комплексного подхода, а в настоящее время изменились многие представления о воспитании и воспитанности человека.

В новой парадигме ключевыми понятиями стали «воспитательный коллектив», «воспитательная система», «воспитательная среда», «воспитательное пространство».

Воспитательный коллектив является условием развития личности ребенка. Он не подчиняет и не подавляет личность, а предъявляет к ней целесообразные требования, являясь открытым сообществом равноправных личностей.

Воспитательная система создается также для личностного развития ребенка, и этой цели подчинен характер деятельности всех субъектов воспитательного процесса. Совокупность компонентов, образующих структуру данной системы, изменчива и подвижна, характер взаимосвязи нестабилен, содержание вариативно.

Воспитательная среда представляет совокупность существующих внешних условий, влияний, возможностей, способствующих воспитанию личности. Структурными единицами воспитательной среды являются:

- пространственно-предметное окружение (ландшафты, архитектурные сооружения, внутришкольный дизайн и т.п.);
- субъектное окружение (социальные общности, субкультура, национальные особенности субъектов, поливозрастные группы и т.д.);
- психологические факторы (особенности взаимодействия субъектов, характер и направленность деятельности, стиль преподавания, стиль общения и т.д.).

Воспитательное пространство — это специально созданные условия, способствующие формированию ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения школьника.

В основании ценностной природы воспитания лежит понимание уникального духовного мира личности. Многие философы древ-

ности считали воспитание вторым рождением человека, которое необходимо ему, чтобы выйти из первобытно-животного состояния и стать духовным существом, способным оставить на всем, что он делает, «печать всеобщего».

Воспитание как духовно-нравственное становление личности рассматривается педагогической аксиологией в качестве цели-идеала, цели-стратегии, достижение которой означает наличие ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения личности.

Воспитание — передача старшими поколениями и усвоение новыми поколениями способов творческой деятельности, социальных и духовных отношений; целенаправленный процесс формирования у личности социально значимых качеств

Установлено, что на актуальное поведение личности влияет не только прошлое, настоящее, но и будущее, т.е. то, что, возможно, будет происходить во внешней среде и во внутреннем состоянии человека.

Способность человека предвидеть

будущее позволяет поддерживать поведение ожиданиями или прогнозируемыми последствиями, осуществлять целенаправленное поведение, регулировать его как посредством внешних подкреплений, так и при помощи самоподкрепления длительной промежуток времени.

При этом социальные источники поведения имеют особое значение, так как человек постоянно находится под влиянием социальных воздействий. Также и знание «что такое хорошо и что такое плохо» приходит к человеку в процессе усвоения общественных норм и ценностей. Если хорошие поступки вознаграждаются обществом, а плохие порицаются, личность формирует желаемое поведение.

Исторически сложившийся опыт показывает, что информация, формирующая сознание, не оказывает эффективного влияния на поведение человека. Между просвещением и изменением поведения существует глубокий разрыв. Поиск современными отечественными и зарубежными педагогами, психологами, философами преодоления данного разрыва отражает значимость в воспитании ценностного сознания, отношения, поведения личности в их взаимосвязи и единстве.

Особый интерес в связи с этим представляет концепция формирования *воспитательного пространства* жизнедеятельности человека, находящегося в системе непрерывного образования. Воспитание в нем осуществляется совместными усилиями его субъектов в процессе целенаправленной деятельности и общения.

Воспитательное пространство представляет собой пространство культуры, основанной на традициях и новаторстве. Традиции — это база для творчества, накопленный поколениями ценностный опыт. Новаторство — преобразование, выход на новый уровень.

Организационная культура проявляется через следующие основные элементы:

- внутренние ценности, как реальные, так и декларируемые, на основе которых развивается действие базисного механизма воспитания;

- традиции, ритуалы, способствующие поддержанию определенного эмоционального настроя субъектов воспитательного пространства;

- правила и нормы поведения, которые формулируются, выполняются, контролируются всеми или подавляющим большинством субъектов воспитательного пространства;

- стиль управления, отвечающий ценностным представлениям субъектов воспитательного пространства;

- микроклимат, характер взаимоотношений (на основе свободного выбора, взаимоподдержки, соподчинения, признания прав других и т.п.).

В социально-системно-синергетической концепции воспитания акцент делается на гуманистическом характере взаимоотношений ученика и воспитанника, способствующем преодолению барьеров в общении и повышающем эффективность воспитательного воздействия.

При построении открытого образовательного пространства используются воспитательные возможности социального окружения школы (государственные, общественные организации, родители, учащиеся, интеллектуально-творческая среда региона, города, района), учитываются интересы и потребности школьников, их стремление быть участниками в различных видах творческой деятельности (музыкальная, театральная, искусствоведческая и т.п.). Участие школьников в процессах, событиях, происходящих за стенами школы, посредством создания открытого образовательного пространства позволяет преодолеть отчуждение учеников от школы, родителей, социальной деятельности.

В зарубежных теориях личности выделяются тренинги самооэффективности, научение через наблюдение за поведением других людей, моделирование. Под моделированием понимается процесс воспроизводства ценностного поведения, обучение которому происходит путем наблюдения за поведением других людей: модели демонстрируют поведенческие действия в определенных ситуациях, при необходимости человеку оказывается помощь в выполнении моделируемых действий. Данный метод эффективен в повышении убежденности личности в своей поведенческой компетенции.

Психологи Ангер и Левин сформулировали методы нравственного воспитания, «ориентированные на любовь». По их мнению, угроза лишения родительской любви, расположения значимого для ребенка лица эффективна как фактор нравственного воспитания, так как она порождает у него стыд, угрызения совести. Наказание,

напротив, вызывает его гнев, упрямство, раздражение, ненависть — формы асоциального поведения. Опыт духовно-нравственного воспитания формируется у ребенка, окруженного в семье заботой и любовью родителей. Нравственные переживания возникают у него тогда, когда он понимает причинно-следственную связь между своим проступком и угрозой лишения родительской любви. Это становится сигналом к тому, что его поведение препятствует нормальному взаимодействию с любимым человеком.

В разных подходах к воспитанию, имеющих различные теоретические основания, подчеркивается значимость эмоционального воздействия как педагогического явления. Эмоции, которые переживают ученики, способствуют переходу знания в убеждение, получаемая информация приобретает личностный смысл, формируется ценностное отношение школьника к действительности, так как «то, для чего открыто сердце, не может составить тайны и для разума» (Л. Фейербах). Важнейшая общественная функция эмоциональных структур обусловлена также тем, что они представляют собой форму ценностного освоения мира, фактор внутренней детерминации отношения и поведения личности.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность и содержание педагогической аксиологии как отрасли педагогической науки.
2. Дайте характеристику доминантных, нормативных, стимулирующих, сопутствующих ценностей образования.
3. На каких принципах основывается логико-структурное построение педагогической аксиологии?
4. Раскройте смысл ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения.
5. Приведите конкретные примеры проявления ценностного сознания, отношения, поведения школьников (из наблюдений в процессе педагогической практики).
6. Охарактеризуйте ценностные аспекты образования, воспитания.
7. Проанализируйте подходы к определению методов воспитания, формирующих у школьников ценностное сознание, отношение, поведение.
8. При каких условиях возможна реализация указанных (и других известных вам) методов воспитания в современной школе?
9. Используя имеющиеся в арсенале науки методики, определите направленность ценностных ориентаций школьников различных возрастных групп. Изменяется ли с возрастом отношение ребенка к окружающим людям, самому себе, к познавательной деятельности?

Рекомендуемая литература

Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. — М., 1986.

Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение Гражданина, Человека Культуры и Нравственности: (Исходные посыпки поиска подхода к воспитанию). — Ростов-н/Д, 1993.

Дробницкий О. Г. Человек, его отношение к окружающему миру и проблема ценности. — М., 1966.

Дьюи Д. Введение в философию воспитания. — М., 1921.

Зимняя И. А., Боденко Б. Н., Морозова Н. А. Воспитание — проблема современного образования в России (состояние, пути решения). — М., 1999.

Изард К. Э. Психология эмоций. — СПб., 2000.

Каган М. С. Философская теория ценности. — СПб., 1997.

Лихачев Б. Т. Философия воспитания. — М., 1995.

Мясищев В. Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека // Психология сознания: Тексты / Под ред. Л. В. Куликова. — СПб., 2001.

Никандров Н. Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI в. — М., 1997.

Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. — М., 2000.

Первин Л., Джон О. Психология личности: Теории и исследования: Пер. с англ. — М., 2001.

Равкин З. И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования — одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории // Образование: Идеалы и ценности. — М., 1995.

Розов Н. С. Философия гуманитарного образования: Ценностные основания. — М., 1993.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М., 1989.

Сластенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя // Национальные ценности образования: История и современность. — М., 1996.

Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. — Л., 1960.

Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.

Чижикова Г. И. Лекции по педагогической аксиологии. — Красноярск, 1999.

Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики / Пер. с нем. Д. Виноградова. — М., 1997.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Аксиология как относительно самостоятельная отрасль философии имеет длительную пред историю. На протяжении многих веков философы для обозначения идеальных объектов использовали ценностные категории «благо», «добро», «истина», «красота» и др. Учение о ценностях появилось во второй половине XIX в., а сами ценности рассматривались как объекты вненаучного познания. Различные подходы к рассмотрению ценностей привели к появлению аксиологических концепций, рассматривающих как ценности знание, познавательную деятельность, воспитание, образование.

Ценностные подходы к образованию складывались со времен Античности, идея нравственной составляющей образовательного процесса нашла отражение в трудах философов, педагогов различных эпох и культур.

Интенсивное развитие науки привело к тому, что образование, ориентированное на выполнение социального заказа, стало уделять существенное внимание информированию школьника, развитию его познавательной деятельности, все меньше обращаясь к нравственным личностным характеристикам. Наука, стремясь к развитию общих методов систематизации человеческого опыта, была далека от того, чтобы делать упор на человеческие ценности и идеалы.

В то же время ценности и идеалы, составляющие первичное содержание, основу религиозного знания, не утрачивали своей значимости для людей. Постепенная гуманизация общественных процессов отражает стремление их гармоничного понимания и ставит вопрос о необходимости единства знаний о человеке, природе, обществе. Основным смыслом современного образования становится создание условий для саморазвития личности как высшей ценности. Решение этой задачи невозможно без обращения к образовательным ценностям.

Любая образовательная система всегда существует в определенном ценностном контексте, вне которого невозможно подойти к пониманию реалий образовательного процесса, определить основные направления развития сферы образования, а также внутреннюю логику построения самой педагогической науки. Становление педагогической аксиологии как относительно самостоятельной отрасли педагогической науки определяется кризисным состоянием современного образования, отсутствием духовных ориентиров вследствие утраты традиционных ценностных ориентаций, из-

менением целей непрерывного образования, необходимостью научного осмысления образовательных процессов. Эти и другие факторы обусловили развитие педагогической аксиологии со второй половины 80-х гг. XX в. Она рассматривает образовательные ценности с позиции самоценности человека и осуществляет ценностные подходы к образованию, признавая ценность его самого.

В настоящее время педагогическая аксиология вполне оформилась дисциплинарно, однако необходима дальнейшая работа по уточнению ее предмета, разработке методологии и теории, дифференциации основных направлений исследований. Становление педагогической аксиологии как междисциплинарной области знания происходит на базе наследия и достижений российской и мировой философской и педагогической культуры. Педагогическая аксиология может быть представлена как конструктивная наука, обладающая прогностическими возможностями, основанными на интегративном знании философии, психологии, социологии, педагогики, философии образования. Одной из ее значимых задач является определение механизмов перевода анализируемых педагогических фактов в идеальные образы посредством соотнесения осмысленной педагогической реальности с идеальным представлением о ней. Дальнейшее развитие педагогической аксиологии является одним из необходимых условий изменения образовательной ситуации в России, становления новых отраслей педагогического знания: философии образования, социальной педагогики, педагогической антропологии и др.

Педагогическая аксиология, отражая иерархию образовательных ценностей, определяет ценностное сознание, ценностное отношение, ценностное поведение личности. Ценностное отношение — это целостное образование личности, основанное на личностном опыте, сформированном в процессе деятельности и общения, отражающее выбор индивида между ориентациями на ближайшие цели и отдаленную перспективу с учетом присвоенных человеком ценностей общественного сознания и являющееся основанием ценностного поведения.

Сегодня педагогическая аксиология интенсифицирует исследования по следующим направлениям: аксиологический подход к изучению педагогических явлений; методологические предпосылки изучения теории и практики педагогической аксиологии в России и за рубежом; динамика процесса становления и развития педагогической аксиологии; разработка ее понятийно-терминологического аппарата; психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций школьников в образовательном пространстве; формирование ценностной мотивации учения школьников; аксиологические подходы к организации образовательного пространства с учетом сохранения и укрепления физического, психического, психологического, духовного здоровья школьников и др.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА ДИПЛОМНЫХ
И КУРСОВЫХ РАБОТ

1. Аксиологические аспекты регуляции учебно-воспитательного процесса.
2. Динамика ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик у школьников.
3. Ценностное отношение учеников к учебным дисциплинам как фактор их педагогической реабилитации.
4. Видеодетекторий как фактор успешности обучения школьников.
5. Гуманистический стиль общения учителя с учащимися как нравственная ценность учебно-воспитательного процесса.
6. Ценностные аспекты обучения детей с проблемами в развитии в современных условиях.
7. Организация деятельности детского диагностико-реабилитационного комплекса как вариативной модели современной школы.
8. Теоретические аспекты организации (создания) вариативной модели школы в современных условиях.
9. Ценностные аспекты создания модели вариативной школы.
10. Аксиологические подходы к организации учебно-воспитательного процесса в системе непрерывного образования.
11. Проектная деятельность как фактор повышения педагогической культуры учителя.
12. Ценностные ориентации и социальная адаптация школьников.
13. Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе межличностного общения.
14. Социальные ценности и их влияние на отношение школьников к образованию.
15. Взаимосвязь ценностных ориентаций и мотивов поведения школьников.
16. Учебный предмет как средство формирования ценностного сознания школьников.
17. Воспитательное пространство школы как условие формирования ценностного поведения ученика.
18. Формирование ценности эстетического восприятия действительности у школьников в образовательном пространстве.
19. Влияние ценностных ориентаций на формирование мотивации учения школьника.
20. Формирование у школьников ценностного отношения к здоровью.

МОРАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ ДЕТЕЙ

Всякому воспитателю приходится сталкиваться с моральными проступками детей, причем проступки эти размещаются на чрезвычайно большой шкале — от легких и незаметных провинностей до настоящих и страшных преступлений вроде убийств, поджогов и т. п. Точно так же и меры воздействия, принимаемые педагогами против таких детей, начинаются с легких и простых словесных выговоров и кончаются колониями для малолетних преступников, где детей держат за решеткой и применяют к ним тюремный режим.

Как же следует смотреть с психологической точки зрения на моральные проступки детей? До тех пор пока не была вскрыта истинная природа морали, моральное поведение казалось чем-то столь же объективно необходимым для поведения, как правило логики для мышления. И человек или ребенок, нарушавший правила морали, казался ненормальным, больным. Педагогика в таких случаях говорила о моральной дефективности ребенка как о болезни — в таком же смысле, как обычно говорят об умственном или физическом дефекте. Предполагалось, что моральная дефективность есть такой же врожденный недостаток, обусловленный биологическими причинами, наследственностью или физиологическими причинами какого-то дефекта в строении организма, как врожденная глухота и слепота. Таким образом, утверждалось, что есть люди от рождения нравственные и безнравственные, и, следовательно, есть дети, которым самой природой назначено сидеть за решеткой, потому что они родились преступниками.

Нечего и говорить, что с точки зрения физиологической и психологической такое представление является абсурдным. Ни физиологам никогда не приходилось наталкиваться на какие-либо особые органы морали в человеческом теле, повреждение которых влекло бы за собой непременную любовь к преступлению и к противоморальным выходкам. Ни психологу при анализе форм человеческого поведения и выяснении законов их образования не пришлось обнаружить существования врожденных реакций, обуславливающих моральное или immoralное поведение. Понятие морального несовершенства есть понятие не биологическое, но социальное. Оно является не врожденным, а приобретенным. Оно возникает не из биологических факторов, формирующих организм и его поведение, а из социальных, направляющих и приспособляющих это поведение к условиям существования в той среде, в которой ребенку приходится жить.

Таким образом, моральное несовершенство всегда опытного происхождения и означает недостаток не врожденных реакций и инстинктов, т. е. не дефект организма и поведения, а недостаток приспособительных к условиям среды условных связей, дефект воспитания. Поэтому гораздо правильнее говорить не о моральной дефективности, а о социаль-

ной недовоспитанности или запущенности ребенка. Отсюда делается совершенно ясным и общий вывод, который должен служить отправной точкой при рассмотрении вопроса о воспитании таких детей. Никакой особой педагогики такие дети не требуют, никаких оградительных исправительных и карательных мер, а только удвоенного социального внимания и учетверенного воспитательного воздействия среды. Во всех случаях моральных проступков детей, от самого ничтожного и до самого большого, мы имеем дело с конфликтом между ребенком и средой и должны признать, что всякий ребенок — природный моральный преступник уже в силу одного того, что он рождается на свет с заведомо не приспособленными к данной среде реакциями. Даже в самых архиблаговоспитанных семьях ни один ребенок не рождается с готовым умением вести себя хорошо; напротив, решительно во всех своих естественных отправлениях и поступках он не подчиняется правилам приличия и морали, и в этом отношении задача воспитания сводится только к тому, чтобы установить приспособление ребенка и его реакций к условиям среды.

Единственным средством приспособления таких реакций является воспитательное воздействие окружающей среды. И так как в условиях современного строя социальная среда организована всегда самым дисгармоническим образом, следовательно, в силу заключенных в ней противоречий неизбежно должны возникать люди, подпадающие под влияние этих неблагоприятных условий и вырабатывающие в себе антисоциальные формы поведения. И следовательно, в этих случаях речь должна идти о социальном перевоспитании как о единственном педагогическом средстве борьбы с этим злом.

Ребенок должен быть помещен в такую среду, которая вместо установившихся у него антисоциальных форм поведения привила бы ему новые формы общения с людьми и приспособила бы его к условиям существования. Морально несовершенный поступок — прежде всего несоциальный поступок, и моральное воспитание — прежде всего социальное воспитание. В этом смысле правило научной педагогики как раз обратно тому, которое часто применяется по отношению к нарушителям законов в обществе и государстве. Там естественной мерой является изгнание из социальной среды. Здесь, наоборот, наиболее тесное включение, социальный контакт. Там чрезвычайно мало заботятся о личности самого преступника и все направлено на то, чтобы обезвредить его и обезопасить среду от его влияния. Здесь забота должна быть направлена на сохранение и преобразование личности ребенка и, следовательно, на сильнейшее перевоспитание его. В наше время даже государство в своей карательной политике по отношению к преступникам становится на ту точку зрения, что наказания должны скорее служить перевоспитанию, чем устрашению и возмездию. И точно так же как серьезное преступление, так и самый легкий детский проступок всегда в конечном счете означает маленькую или большую трещину в социальном поведении ребенка.

Поэтому как преступность вообще, так и детская вовсе не означает низкого уровня общего развития человека, напротив, преступление часто свидетельствует об известной силе, способности к протесту, боль-

шой воле и умении сильно чувствовать, многого хотеть и многого добиваться. В условиях буржуазной нравственности права в преступники уходили те, которые не укладывались в рамки среднего шаблона, чувствовали в себе силу и не могли мириться с заведенным порядком жизни. Достоевский, рассказывая о «Мертвом доме», замечает, что в каторге были собраны самые даровитые, самые могучие силы народа, но только они были исковерканы, извращены и употреблены во зло.

Так точно и детская преступность не только не означает какого-нибудь дефекта в психике ребенка, но, наоборот, выжется и очень легко уживается с большой общей одаренностью. Моральные проступки не только не означают неумения ребенка образовывать социальные навыки или его неспособности к социальному сожительству, напротив, очень часто такой ребенок проявляет необычайную хитрость, ловкость, смеяленность, подлинный героизм и, что самое важное, величайшую приверженность к какой-нибудь особой морали — уличных воришек или «карманников», которые имеют свою мораль, свою профессиональную этику, свое понятие о добре и зле.

Чаще всего моральная неуравновешенность ребенка происходит в силу двух основных причин. Во-первых, беспризорность, которая составляет факт огромной социальной зависимости и равняется по своему смыслу отсутствию социального воспитания, т. е. всякой заботы о выработке приспособительных реакций к среде. Во-вторых, повышенная общая одаренность детей, которые не находят выхода для своей энергии в обычных формах поведения. Напротив того, пай-дети обычно представляют собой в моральном отношении яркий образец бездарности, потому что такими чаще всего бывают рахитичные и анемичные, вялые и ограниченные дети, идущие по линии легчайшего приспособления к среде; такие, которым многого не нужно или которые в самом раннем детстве постигли секрет благополучного существования и ценят его превыше всех благ. Люди больших страстей, великих подвигов, сильных желаний, даже просто люди большой мысли и крепкие характеры редко выходят из пай-мальчиков и пай-девочек.

И ни одна из черт традиционного морального воспитания не свидетельствует так красноречиво против этой системы, как именно приведенные случаи. Другими словами, не только в тех случаях, когда моральное воспитание не удавалось, но гораздо чаще, когда удавалось, оно обнаруживало свое полное бессилие. Нигде оно не падало так низко, как там, где достигало всего, чего хотело. Здесь открывалась его подлинная природа. Мы видели, что там, где оно не удавалось, оно расписывалось в своем полном бессилии, создавая в теории понятие врожденной моральной дефектности, а на практике заменяя парты решетками, режим школьный — арестантским и поручая тюремным надзирателям доделывать дело педагогов.

Но и там, где оно являлось в торжестве своей силы и власти, где оно пожинало полные успехи, даже там оно обнаруживало, что способно только создать благонамеренного и осторожного, малодушного и склонного к повиновению, послушного и трусливого ребенка. И это происходило оттого, что вся система нравственного воспитания была построена

на авторитарном принципе, т. е. на признании известного принудительного значения за авторитетом родителей или учителей, поддержанного санкцией награды и наказания, устрашения и благополучия. «Слушайся старших — и тебе будет хорошо, иначе будет худо» — вот грубая, но точная формула этой педагогики.

Высшая моральная ценность признавалась за послушанием, мотивированным страхом, между тем как с психологической точки зрения именно послушание лишено всякой нравственно-воспитательной силы, потому что заранее предполагает несвободное и рабское отношение к вещам и поступкам. Таким образом, основной психологический механизм, лежащий в основе нравственного воспитания, представлял из себя глубочайшее педагогическое заблуждение.

Чрезвычайно важно заметить, что данный механизм так глубоко впелся в плоть и кровь, что даже передовой педагог и образованный родитель не могут отделаться от этого классического приема, и когда мать говорит ребенку: «Не делай этого, а то мама тебя не будет любить», то она совершает ту же самую ошибку, только в более мягкой форме, что и полиция, сажая малолетнего вора за решетку. Ребенок действительно может воздержаться от проступка, но нравственное и воспитательное воздействие воздержания будет или равно нулю, или даже обозначаться отрицательной величиной, потому что оно куплено ценой страха и унижения, а не действительного перерождения ребенка. Вот почему моральная ценность послушания представляется нам ничтожной, и доброе поведение, купленное этой ценой, не является в наших глазах педагогическим идеалом.

Авторитарный принцип в морали, все равно, от кого бы ни исходил этот авторитет, должен быть разрушен, и на его место поставлено нечто совершенно новое. Это новое, что должно быть положено в основу нравственного воспитания, ближе всего можно определить в согласии с общим взглядом на воспитание как социальную координацию своего поведения с поведением коллектива, и здесь по всей линии послушание должно быть заменено свободной социальной координацией. Правило, исходящее от коллектива и адресованное ко всему коллективу, поддержанное действительным механизмом организации и распорядка школьной жизни, должно заменить собой тот педагогический дуэт, который господствовал между учителем и учеником при авторитарной системе.

Не послушание кому-либо или чему-либо, но свободное принятие на себя таких форм поведения, которые гарантируют правильность общего поведения. Этот механизм не является чем-либо посторонним, навязанным ребенку, напротив, он лежит в самой природе детей, и игра есть тот естественный механизм, который развивает и соединяет данные навыки. Нигде поведение ребенка не бывает так регламентировано правилами, как в игре, и нигде оно не принимает такой свободной и нравственно-воспитательной формы. Это не какие-либо формы, продиктованные взрослым ребенку.

Напротив, это естественные ростки будущего нравственного поведения. Ребенок подчиняется правилу игры не потому, что ему грозит наказание или же он боится понести какой-нибудь неуспех или урон, но только потому, что соблюдение правила сулит ему (и сдерживает свое

общение ежеминутно) внутреннее удовлетворение игрою, поскольку ребенок действует как часть общего механизма, составленного из играющего коллектива. Несоблюдение правила не грозит не чем иным, как только тем, что игра не удастся, потеряет свой интерес, и это составляет достаточно сильный регулятор поведения ребенка.

В зависимости от этого решается и вопрос о мерах воздействия, которые должен принимать педагог против тех или иных моральных нарушений ребенка. При авторитарной системе морали всякое моральное правило сопровождалось известной санкцией, которая шлепала за собой наказание ребенка в случае неподчинения и награду — в случае подчинения. Награда и наказание принимали самые различные формы — от телесных наказаний, оставлений без обеда, карцера, наград и до довольно тонких и нежных форм — выговора, порицания, похвалы. Педагогическая полезность или, вернее сказать, вред этих мер бывают весьма различными, но все они служат средствами грубого механического воздействия и научают в лучшем случае только добродетели подчинения, только одному моральному правилу — избегать неприятного.

И если представить себе, что эта санкция была бы снята и ребенок думал, что его дурной поступок не вызовет ни малейших реакций со стороны окружающих, у него не было ни малейшего повода отказываться от поступка. Моральное поведение должно основываться не на внешнем запрете, а на внутренней сдержке, еще правильнее — на том, что человека естественно должно влечь к добру и красному. Моральное поведение должно стать его природой и совершаться свободно и легко.

До сих пор жива еще в педагогике мысль, что лучшим учителем ребенка является его собственная боль. Популярен взгляд педагогов, которые учат не оберегать детей от опасности, но предоставить им на опыте испытать болезненные последствия своих поступков и научиться избегать их. Так, по мнению этих педагогов, если ребенок в силу инстинкта тянется к пламени свечи или к горячему самовару, его не следует удерживать. Напротив того, надо предоставить ему возможность обжечься — и это будет лучшей школой, которая сильнее всяких других мер научит ребенка остерегаться огня. В самом психологическом механизме боли и стремлении избежать ее воспитатели находили могущественнейшее средство, и приведенный пример представляет типичный случай такого воспитания.

При критическом рассмотрении этого взгляда надо иметь в виду то, что и в приложении к подобному рода случаям, когда болезненное действие непосредственно связано с поступком, такая воспитательная мера едва ли может получить широкое распространение и быть возведена в общий принцип. Как поступить педагогу в том случае, если он хочет действовать по этому правилу и предоставить самим детям испытать дурные последствия своих поступков, как поступить ему в том случае, когда дурное следствие поступка скажется не немедленно, а через продолжительный промежуток времени или даже ряд долгих лет. Ведь за это время ребенок успеет втянуться в дурную привычку, и весь обнаруженный впоследствии им вред не поможет избавиться от нее. Вредные последствия от одной выкуренной папиросы могут быть ничтожны и незаметны, однако, если мы предоставим ребенку на деле испытать вред курения, мы

рисуем воспитать в нем опытного курильщика раньше, чем он придет к решению, что надо отказаться от мысли стать курильщиком.

Точно так же возможен случай, где дурные последствия связаны только связью с поступком, который делает для разума ребенка недоступной и непонятной зависимость между поступком и дурным последствием. Наконец, ряд поступков вызывает столь гибельные последствия, что было бы крайне рискованно довериться их воспитательному воздействию. Если ребенка тянет прыгнуть из окошка, едва ли педагог найдет разумным разрешить ему это, чтобы на деле узнать те вредные последствия, к которым может привести прыжок. Таких случаев может быть чрезвычайно множество и в смысле не только физического, но и нравственного вреда.

Так что применение этого принципа может быть ограничено незначительными случаями вроде приведенного выше, но широкого педагогического значения получить не может, и, в частности, он совершенно не годится для воспитания морального поведения. В нем отсутствует та необходимая свобода выбора, которая одна способна создать моральное поведение. Наторп говорит: мы совсем не думаем, что люди без труда могли бы сделаться ангелами, если бы дать им свободу. Мы знаем только, что они становятся дьяволами, когда чувствуют себя поработанными. И в этом смысле негодность принципа боли для оправдания наказания кажется совершенно очевидной и ясной. Ребенок очень скоро научается понимать, что наказание вовсе не необходимо связано с его поступком, но что присоединяется добавочный и промежуточный момент в виде вмешательства взрослых, и он научается избегать этого вмешательства, скрывать свой поступок, лгать и т. п.

Помимо того, наказание ставит в самое тяжелое и трудное положение как воспитателя, так и воспитанника. Ни любовь, ни уважение, ни доверие не могут быть сохранены между наказывающим педагогом и наказываемым ребенком. Великое наказание, в чем бы оно ни заключалось, ставит в униженное положение воспитываемого, подрывает в нем любовь и доверие. Герbart по этому поводу говорит: «Угрозы — плохое воспитательное средство: угрозы дразнят сильные натуры и мало удерживают от проступков слабые, потому что они не в силах бороться со своими отрицательными желаниями. Опасение наказания прорывлено у них желаниями».

Другими словами, всякое наказание с психологической точки зрения представляется вредным, и в настоящей школе не должно быть никакого места для наказания. Само понятие проступка ребенка должно означать всегда дефект воспитания. Преступление школьника есть прежде всего преступление школы, и на него можно ответить только устранением этого дефекта в социальной организации самой школы. В этом смысле самоуправление в школе, организация самих детей являются лучшими средствами морального воспитания в школе.

Надо стремиться к тому, чтобы формы самоуправления не превратились в простую копию форм поведения взрослых, а интерес к внешней формалистике не убил в детях живого чувства общечеловечности. В зависимости от этого организовать социальную среду в школе означает не только создать конституцию школьного управления и созывать детей регулярно

на общие собрания, производить выборы и соблюдать формы общечеловечности, которые так охотно перенимаются детьми у взрослых. Это означает, скорее, заботу о тех реально социальных связях, которые должны пронизывать такую среду. Начиная от интимных и дружеских отношений, охватывающих небольшие социальные группы, переходя затем к более широкому объединению товарищеского характера и заканчивая самыми широкими и большими формами детского движения, школа должна пронизать и окупать жизнь ребенка тысячами социальных связей, которые помогли бы выработке нравственного характера. Ни в какой другой области не имеет такой силы и справедливости общее положение о воспитании: воспитывать — значит организовать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети.

Отсюда делается понятной связь воспитания с жизнью и школы с социальным строем, которая должна служить исходной точкой для педагогики. Вопросы воспитания будут решены только тогда, когда и вопросы социального строя. Всякая попытка построения идеалов воспитания в социально противоречивом обществе есть утопия, потому что, как мы видели, единственным воспитательным фактором, устанавливающим новые реакции ребенка, является социальная среда, и до тех пор, пока она будет таить в себе неразрешимые противоречия, последние будут вызывать трещины в самом хорошо задуманном и одушевленном воспитании.

В зависимости от этого в переходную эпоху нам всегда придется сталкиваться в школе с нежелательными формами поведения детей, и мы заранее должны быть готовы к тому, что предстоит сложная и трудная работа перевоспитания. Встает вопрос, что же может заменить в нашей педагогике положительные стороны системы наград и наказаний как воспитательных мер. Если они изгоняются из нашей школы в силу своего вредного влияния, но несомненно все же, что некоторая часть их действия должна быть сохранена. Иначе говоря, в деле нравственного воспитания должна быть использована природа детских влечений, которая является могучим двигателем их поступков. Эта положительная сторона должна быть сохранена в той форме, что всякий поступок должен возвращаться к ребенку в виде впечатления от его действия на окружающих. Ничто так не побуждает нас к действию, как связанное с ним удовлетворение.

Вот почему Джемс находил положительную сторону в системе отметок и даже требовал того, чтобы дети знали свои баллы. В этом он видел осуществление того психологического закона, по которому в круговороте работы на нас возвращается в виде отраженного впечатления наш собственный поступок. «Таким образом, мы получаем при помощи своих органов чувств известия о своих поступках и об их результатах. Мы слышим слова, произнесенные нами, мы чувствуем удар, который сами нанесли; мы читаем в глазах окружающих, увенчались ли наши действия успехом или неудачей. Это отраженное обратное впечатление необходимо для того, чтобы весь опыт оказался законченным. Все психологические выводы, к которым мы пока можем прийти, говорит нам, что желание ученика иметь сведения о своих успехах является нормальным, конечным звеном в цепи его духовных функций. И это желание

никогда не должно бы оставаться неисполненным, если против него не говорят какие-нибудь очень веские доводы. Поэтому знакомьте своих учеников с результатами их работ и с надеждами, которые они могут питать, и отступайте от этого правила только в отдельных случаях, когда вас останавливают какие-нибудь особые практические соображения» [1905, с. 34—36].

Мы приводим эту мысль Джемса не для того, чтобы выступить в защиту балльной системы в школе. Напротив того, ее психологическая неправильность делается совершенно очевидной из тех рассуждений, которые были даны выше, при разговоре о наказании. Отметка представляет из себя настолько постороннюю всему ходу работы форму оценки, что очень скоро начинает доминировать над собственными интересами обучения, и ученик начинает учиться ради того, чтобы избежать дурной или получить хорошую отметку. Равным образом отметка соединяет в себе все отрицательные стороны похвалы и порицания.

Однако в этой мысли Джемса заключена большая психологическая правда, состоящая в том, что ребенок всегда должен знать конечные результаты своих поступков, а это знание — могучее воспитательное средство в руках педагога.

Поэтому школу социального воспитания не надо понимать просто как толпу детей, ничем друг с другом не связанных. Всякий прекрасно знает, что объединение такого большого количества детей, не имеющих общих связей и интересов, дает еще острее чувствовать каждому свою изолированность и одиночество. Нигде человек не чувствует себя таким одиноким, как в толпе, с которой его ничто не связывает, или в современном капиталистическом городе. Такая система способна только подавить ребенка и угнетающе подействовать на него. Очевидно, в нашей школе речь должна идти о таких формах социального воспитания, которые бы вызвали живое общение между детьми, чтобы ребенок дорожил удовлетворением и неудовлетворением своих товарищей. При такой организации среда явится тем могущественным аппаратом, который будет посылать на ребенка всякий раз отраженное впечатление его поступка.

В правильно организованной социальной среде ребенок будет чувствовать себя всегда как бы насквозь прозрачным, отраженным в громадном резонаторе, и эти постоянно идущие навстречу ему отраженные впечатления его же собственных поступков будут сильнейшими воспитательными мерами в руках педагога.

Легко понять, что отношения ребенка со средой вовсе не всегда будут носить тот благополучный и идиллический характер, который рисует так называемое свободное воспитание.

Идеалы свободного воспитания, т. е. решительно ничем не стесненное следование детским поступкам, вызывают наше возражение с двух точек зрения. Во-первых, на деле свободное воспитание никогда почти не может быть осуществлено в полной мере и, следовательно, останется только педагогическим принципом известной относительной силы в довольно узких пределах. Желание ребенка всегда будет заключать в себе много губельного и вредного, и, предоставленный им, он причинил бы сам себе столько вреда, что никакой разумный педагог не решился бы во

имя принципов свободного воспитания не удержат ребенка от такого поступка. Во-вторых, полная свобода в воспитании означает отказ от преднамеренности, от всякого социального приспособления, другими словами, от всякого воспитательного воздействия. Воспитывать с самого начала означает ограничивать и стеснять свободу. Поэтому поскольку воспитание есть неустрашимый процесс в человеческой жизни, постольку свободное воспитание означает не отказ вообще от стеснений, но передачу их стихийной силе той обстановки, в которой ребенок живет. Если откажется от воспитания человек, тогда начнет воспитывать и мебель, и улица, и вещи.

Таким образом, свободное воспитание надо понимать исключительно как максимально свободное в пределах общего воспитательного плана и социальной среды. И всегда может оказаться так, и на деле очень часто оказывается, что поведение ребенка далеко не совпадает с интересами коллектива. Тогда может возникнуть конфликт, который, ни к чему не принуждая, должен сделать для ребенка выгодным изменение его поведения в сторону социального интереса. Надо так организовать школьную жизнь, чтобы ребенку было выгодно идти в ногу с коллективом, как это ему бывает выгодно в игре; чтобы расхождение с коллективом так же лишало для него смысл жизни, как и выпадение из игры. Жизнь, как и игра, должна требовать постоянных напряжения сил и радости совместного движения.

В конце концов теория свободного воспитания есть обратная сторона теории врожденности нравственных чувств. Обе они признают бессилье и бесполезность педагогического вмешательства в процессы развития и роста ребенка, и обе полагают, что главное в нравственном организме ребенка заложено уже при рождении. Отсюда естественно признать, что есть дети хорошие и дурные, нравственные и безнравственные с самого начала и по самой своей природе.

Гаупп, считающий, что «нравственное помешательство является особой формой психического вырождения», приводит в подтверждение этой мысли отзыв родителей о своем ребенке: «Ребенок не может быть нормальным, он совсем иной, чем другие дети, он с самого начала был не таким, как они; у него неискоренимое влечение ко злу» [1910, с. 305—306].

Так же Толстой полагает, что у ребенка — неискоренимое влечение к добру. Ошибка здесь одна: вера в приращенность нравственного поведения и непонимание того, что оно есть всецело продукт воспитания.

Воспитание не знает «неискоренимых влечений ко злу»; эти самые влечения могут быть обращены на добро.

Л. С. Выготский Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1991. — С. 215 — 224.

Выготский Лев Семенович (1896—1934) — российский психолог, создатель культурно-исторической концепции развития высших психических функций. Направление научной деятельности Л. С. Выготского разнообразно: теория и история психологии, психология развития, педагогическая и детская психология, психология мышления и речи, психология искусства.

ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ

Когда мы начинаем какое-либо новое дело, естественно, что в явном или неявном виде мы ставим перед собой цели, планируем содержание работы, ищем подходящие средства. Но социализация существует с тех пор, как существует род человеческий; воспитание — с тех пор, как человек осознал необходимость специально воспитывать и обучать, не полагаясь только на естественное и не планируемое влияние жизни. Поэтому человек, которому по необходимости или даже случайно приходится осуществлять воспитательное воздействие (например, сделать замечание мальчишке, озорничающему на улице), может так естественно вписаться в ситуацию, что специально не задумывается о целях, содержании и средствах своей «воспитательной работы». Эту существенную и очень важную особенность практической педагогики в свое время хорошо подметил К. Д. Ушинский. В первых строках предисловия к своему фундаментальному труду «Человек как предмет воспитания» он писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким, — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует ТЕРПЕНИЯ; некоторые думают, что для него нужны ВРОЖДЕННАЯ СПОСОБНОСТЬ и УМЕНИЕ, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные ЗНАНИЯ, хотя многочисленные педагогические блуждания наши и могли бы всех убедить в этом» [Ушинский, т. 8, с. 11].

С тех пор как были написаны эти строки, «педагогических блужданий» не стало меньше. Наверное, прежде всего потому, что с ходом времени приходится вновь и вновь ставить уже решенные на более раннем этапе проблемы (например, возвращаться к проблеме содержания обучения по мере развития научного знания). И сейчас часто приходится слышать сетования на то, что российские учителя не владеют какими-то эффективными технологиями воспитания, соответственно не решают своих проблем в школе. Убежден, что реальных причин нынешних трудностей с воспитанием как частью организованного образования и более широкого процесса социализации много, но менее всего следует винить учителя в невладеении технологиями воспитания. Гораздо более важно то, что на рубеже 1980—1990 гг. была практически и сознательно разрушена система советского воспитания без адекватной ее замены. Понятно, что эта система имела целый ряд весьма существенных недостатков (чрезмерная политизация, авторитарность, показуха и др.). В то же время вспоминаются слова Н. И. Лобачевского — не только великого математика, но и ректора Казанского университета, т. е. воспитателя юношества: «Чему должно нам учиться, чтобы достигнуть своего назначения? ...Мое мнение: ничего не уничтожать и все совершенствовать» [Лобачев-

ский, 1832, с. 593]. Как полезно было бы вспомнить ту давнюю работу великого соотечественника, когда в нашей педагогике — да и в других областях нашей жизни — такое заметное место на первых этапах реформирования занимали слова «слом», «сломать», «разрушить». И вторая причина наших трудностей с воспитанием, прямо следующая из первой, но имеющая и более широкую социальную обусловленность, — стало неясным, что же воспитывать, каким мы хотим видеть россиянина в наших специфических условиях переходного периода и в ближайшей перспективе. И это прямо подводит нас к проблеме ценностей человека, общества и государства: ведь в интересах этих трех субъектов, как отмечается в Законе «Об образовании», должно осуществляться образование как процесс воспитания и обучения.

В то же самое время — конец 1980-х — начало 1990-х гг. — соответствующие размышления велись прежде всего вокруг проблемы общечеловеческих ценностей, подчеркивалось, что раньше у нас воспитывались классовые ценности, теперь акцент сделан на общечеловеческих. Но если классовым ценностям в нашем прошлом сверхидеологизированном мире посвящались статьи, книги, постановления и т. д., то с общечеловеческими ценностями вопрос не так ясен. И он, этот вопрос, очень обширен, имеет много граней, соответственно достоин обстоятельного обсуждения. Но не здесь. Для меня вполне достаточно, чтобы при употреблении этого понятия — при всей его спорности — читатель знал, что имеет в виду автор. А споры, конечно, еще будут.

По-видимому, правильно считать, что цели воспитания вторичны по отношению к ценностям или даже составляют своеобразный третий этаж, третий срез. Они в широком социальном и более конкретном образовательном планах фиксируют то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и/или провозглашено различными способами как норма. Меняются ценности — меняются нормы — меняются цели воспитания. Причем вполне естественны, во всяком случае по-человечески легко объяснимы определенные запаздывания, когда общество чувствует, что ценности сменились, а система образования не отразила — или не в полной мере отразила — этот факт изменением в целях воспитания. Это было в истории, но это особенно хорошо чувствуют современники.

Бывает, правда, и другое — и общество, и его идеологи понимают, что декларируемые ценности не разделяются очень многими, но политики и идеологи, спасая лицо, продолжают настаивать на непопулярных и тем самым нереализуемых целях. Так обстояло дело уже до и долгое время после принятия «Морального кодекса строителя коммунизма», который как часть Программы КПСС был принят на XII съезде в 1961 г. Абстрактно говоря, тот набор ценностей совсем неплох, он включает многое из того, что мы сейчас называем общечеловеческими ценностями [Программа, 1968, с. 119—120]. Разумеется, моральный кодекс начинается с преданности делу коммунизма, включает непримиримость к врагам этого дела. Разумеется, в нем легко просматривается приоритет общественных дел и ценностей перед личными; но последние годы хорошо научили россиян, что является альтернативой этому приоритету. Одно плохо — уже в те годы декларации сильно расходились с реальностью, уже тогда провозглашались как желательные одни образцы поведения, а жизнь

вознаграждала совсем другие. При таком противоречии всегда побеждает жизнь, если только не применять подавление; такой опыт у нас тоже был. Он был, понятно, и раньше. Э. Кабе, вынужденный из-за репрессий эмигрировать из Франции в 1834 году, не в критическом, а в констатирующем ключе писал о том, что «Искусство управлять есть только искусство подавлять, порядок есть всюду только организованное рабство» [Кабе, 1935, с. 196].

Нельзя не отметить, что и в практике советской школы идеи «Морального кодекса строителя коммунизма» частично осуществлялись — и в собственном «коммунистической», и в общечеловеческой части. Достаточно вспомнить педагогическую систему и практику В. А. Сухомлинского. В его Павлышской школе всем были известны и практически применялись «Кодекс человеческой порядочности или то, что в Павлыше считалось мерзким и гнусным», «Десять нельзя», «Законы дружбы». Так, среди «мерзкого и гнусного» — лениться, бездельничать, быть нершивым, дармоедом...; выщавать за доблесть и заслугу то, что является твоим долгом...; гнушаться простого труда отца твоего и матери твоей...; наущничать, доносить на товарища...; обижать девочку, девушку, женщину» и др. (Мухин, 1999, с. 355—356). Понятно, что эти высказывания — не теоретико-философский трактат, что они (как и другие из «Десяти нельзя» и «Законов дружбы») даны в понятной для детей форме. Но общая гуманистическая направленность несомненна, как несомненно и то, что это — реальные общечеловеческие ценности, которые для Сухомлинского были коммунистическими.

Министерства образования всегда любили ругать; есть любители и сейчас. Вместе с тем посмотрите «Типовые правила для учащихся» и «Инструкцию об оценке за поведение, за прилежание к учению и общественно полезному труду учащихся общеобразовательных школ», разработанные в Минпросе СССР в апреле 1985 г. (опубликованы в «Учительской газете» 27.08.1985 г.). Большая их часть суть общечеловеческие и наши российские отечественные ценности.

Нежелание менять отжившие или непопулярные ценности — частое и не всегда отрицательное явление: ведь люди могут и ошибаться, отрицая значимые и даже благородные идеалы. Но бывает и просто запозывание. Отстает от жизни ее теоретическое осмысление, соответственно нет четкости в формулировке целей воспитания, и — опять-таки соответственно — школа вовремя не получает необходимые теории и методики.

Проблема эта, конечно, не только российская. Н. Пастуович, касаясь проблемы реформирования систем образования в «посткоммунистических странах» (не могу не взять в кавычки этот термин, поскольку коммунизма у нас, конечно же, не было), отмечает ее как общую для всех этих стран. И правильно ее объясняет: «Совершенно наивно... думать, что в обществе, составленном из групп с конфликтующими интересами, политически доминирующая группа не попытается контролировать образование в попытке сохранить существующее разделение власти. Такая попытка будет более успешной, если она скрыта. И это делает «скрытую программу» универсальным феноменом» [Pastuovic, 1993, с. 410]. Само же понятие скрытой программы (*hidden curriculum*) было введено в обиход

много раньше американцем Б. Снайдером для обозначения именно этого случая — провозглашены одни цели (ценности), фактически формируются и действуют другие [Snayder, 1971].

Впрочем, понятие «скрытая программа» не означает, что кто-то специально стремится к «закрытости» воспитания и социализации, к тому, чтобы влияние было непременно «тайным». Исследователи, которые специально изучали процессы социализации в мире, прежде всего в развитых странах, обращали внимание на то, что при отсутствии какого-то единого идеологического центра, при большом разнообразии мнений и подходов в деталях общая направленность и содержание этих процессов вполне определены; целью является человек, приспособленный к современному миру и в основном довольный им. А средства — и организованное образование, и взаимодействие семьи, школы и общины (вспомним в СССР — взаимодействие школы, семьи и общественности), и чрезвычайно широко развитые во всех учебных заведениях внеучебные, клубные формы работы [Кривов, 1992; Петришев, 1985, 1992; и др.].

Мы живем в переходное время. Не очень ясно, в каком обществе мы жили (понятия коммунизма или тоталитаризма далеко не охватывают все его реалии), еще менее ясно, к чему идем. Допустим, идем к цивилизованному рынку и достойной жизни. Но и эти понятия достаточно многозначны и идеологически нагружены. Более того, многие задумывающиеся над этими проблемами, несомненные представители и приверженцы рыночной экономики, понимают, что рынок — не лучший инструмент отработки системы ценностей. Так, об этом пишет известный предприниматель Дж. Сорос в книге, название которой, казалось бы, нельзя было от него и ожидать — «Кризис мирового капитализма» [Сорос, 1999]. Приведу некоторые любопытные цитаты, иногда просто названия разделов: «Переходное общество подрывает общественные ценности и ослабляет сдерживающие моральные факторы... Переходная экономика — это все, что угодно, только не общество» [с. 85]; «Мы можем выделить два вида ценностей: фундаментальные принципы, которых люди придерживаются независимо от последствий, и практическая целесообразность, когда люди полностью руководствуются ожидаемыми последствиями» [с. 85—86]; «Пока капитализм остается победителем, стремление к деньгам перекрывает все другие общественные соображения» [с. 112]; «Она (*система мирового капитализма*, — Н.Н.) имеет центр и периферию, как настоящая империя, и центр получает выгоды за счет периферии» [с. 114]; «Капитализм *versus* (*лат.* «против»). — Н.Н.) демократии» [с. 119]; «Мы привыкли измерять прогресс динамикой ВВП, но это равносильно тому, чтобы признать деньги в качестве подлинной ценности... Подлинные ценности невозможно измерить деньгами» [с. 228—229]; «Между подлинными ценностями и рыночными ценностями существует пропасть. На рынках господствует конкуренция, а цель состоит в том, чтобы выиграть. Подлинные ценности достойны уважения как таковые» [с. 231]. Интересно не то, что известный капиталист говорит о «неминуемом распаде системы мирового капитализма» [с. 113], даже не его описание построенного в России общества как грабительского капитализма [с. 167 и дальше]. Подлинной бедой он считает то, что «денежные ценности узурпировали роль подлинных ценностей, а рынки стали господствовать в

таких сферах общественной жизни, где им не должно быть места» (там же, с. 226), называя среди прочих области образования, медицины и науки. Не правда ли, очень интересные высказывания бизнесмена о современном капиталистическом обществе, рынке и ценностях? Кстати, интересные рассуждения Дж. Сороса являются хорошим примером воспитания ценностей в том его варианте, который иногда называется «*values clarification*» (прояснение ценностей). Он особенно приемлем для тех, кто опасается невольно оказаться причастным к промыванию мозгов и индоктринации, кто близко связывает понятия воспитания для демократии, критического мышления и проявления ценностей [Weinstein, 1991].

Понятие переходного общества, которое упоминает Сорос, не ново. Соответствующая литература появилась уже давно, хороший ее обзор дает С. Бирзеа в интересной книге «Образовательная политика в странах переходного периода» [Birzea, 1994]. Но посмотрим хотя бы только на один аспект перехода — каковы же должны быть более или менее принятые всем обществом ценности, чтобы страна могла считаться не «переходной» а «современной» — ведь, наверное, мы хотим быть современной страной? Об этом написали А. Инкелес и А. Смит еще в 1974 году, т.е. в период относительной двухблоковой стабильности, до перестроек и потрясений. Согласно им, современное общество должно усвоить: открытость новому опыту; готовность к социальным переменам; понимание разнообразия мнений и установок окружающих, готовность формировать и отстаивать свое мнение; энергичный поиск фактов и информации, на которых можно основать свое мнение; ориентацию во времени на настоящее и будущее, а не на прошлое; чувство влиятельности, т.е. убеждение, что человек может влиять на свое окружение; ориентацию на долгосрочное планирование как в общественных делах, так и в личной жизни; веру, в основном в предсказуемость окружающего мира, в то, что на народ и институты можно положиться в исполнении их обязанностей; уважение к техническим умениям, принятие их как основы для распределения благ; большее уважение к формальному образованию и подготовке, стремление достичь высокого уровня образовательных и профессиональных стандартов; уважение к достоинству других; понимание логики производства и промышленности [Inkeles, Smith, 1974]. Перенося эти, думается, неплохо сформулированные требования на себя, на окружающих, на страну в целом, приходишь к неутешительному выводу: современными нас можно назвать лишь с большой натяжкой.

Итак, общечеловеческие ценности. В логике, как известно, наиболее частым видом определения понятий является определение через род и видовое отличие. Тогда определение общечеловеческих ценностей будет очень простым: это ценности, которые принимают все люди, их подавляющее большинство, весь род человеческий. Боюсь, что такое определение нас мало продвинет в решении вопроса. И, конечно, теперь всем, но и раньше очень многим было ясно, что сколь угодно «подавляющее» большинство не должно никого подавлять. Но в качестве первого приближения на этом остановимся. Важнее другое — какие же ценности являются общечеловеческими, да и есть ли такие в абсолютном понимании? Если есть, то где, в каких документах (может быть, постановлениях?), каких великих книгах они «прописаны»?

Ясно, во всяком случае, что уже с древнейших времен люди пытались найти наиболее общие нравственные основания для поведения, привести их в систему писанных моральных норм. И хронологически речь сначала шла именно об общечеловеческих ценностях, которые не связывались с конкретным историческим периодом, конкретной культурой. Это, видимо, не случайно и отнюдь не объяснялось неразвитостью логического мышления людей. Что касается формальной логики, то те, кто тогда ею занимался — например Платон, Аристотель и другие, — право же, мыслили не менее логично, чем большинство современных людей, включая философов и логиков. Возможно, конечно, другое — в силу многих причин людям тех времен свойственно было принимать относительно небольшой («слой») регион за весь мир, а ввиду отсутствия писаной истории ограничивать хронологические рамки относительно близкой современностью. В то же время не случайно, что великие философы древности стремились представить себе и теоретически обосновать облик идеального человека как средоточия фундаментальных ценностей-добродетелей. Так, Конфуций (551—479 до н.э.) ввел понятие некоего синтетического качества «жэнь», которое вполне соответствует современной гуманности, человечности и проявляется в таких более частных качествах, как справедливость, верность, искренность и др. Из этого качества Конфуций выводил и свою цель воспитания «благородного мужа», причем воспитание, по его мысли, должно играть более важную роль, нежели происхождение.

В наше прагматичное время понятие «добродетель» употребляется достаточно редко и либо в очень специальном философском смысле, либо даже с оттенком иронии. В этом плане показательно, более того, на мой взгляд, достойно уважения понимание, изложенное В.Д. Шадриковым. Согласно ему целью школы (правда, автор говорит о «лучших школах», не раскрывая, впрочем, этого понятия) «может стать воспитание добродетелей и добродетелей» [Шадриков, 1993, с. 39]. И это уже наше время. Возвращаясь к древней истории, отметим, что примерно в то же время совсем в другом ареале (Европа, Греция) сложилось понятие калокагатии (прекрасный + хороший, добрый) как идеала физического и нравственного совершенства, развитое в учениях о воспитании Сократом, Платоном, Аристотелем и другими великими греками.

С тех давних времен почти все мыслители — отнюдь не только педагоги — обращались к проблеме воспитания фундаментальных добродетелей. Много об этом сказано в религиозных книгах — Библии, Коране и других. Так, в запретах и положительных заповедях Пятикнижия, особенно в Декалоге — десяти заповедях, которые, по преданию, Бог передал людям через пророка Моисея, характерно уже то, что меньшая часть — четыре первых — являются собственно религиозными, т.е. определяют отношение человека к Богу. Шесть последующих заповедей определяют отношения между людьми и ввиду своей обобщенности практически являются общечеловеческими ценностями. Это разделение отражено и тем, что заповеди были написаны на двух отдельных скрижалях (досках).

Кто будет спорить с такими заповедями и запретами: чти отца твоего и мать твою; не убий; не прелюбодействуй; не кради; не лжесвидетель-

ствуи; не пожелай добра ближнего твоего (я не сохраняю здесь библейский стиль)? «Воинствующий атеист», конечно, не сочтет это риторическим вопросом, напомнит, что в истории да и в самой Библии есть много свидетельств нарушения этих заповедей, есть много человеческой злобы, много крови. Не буду вступать в этот спор; почти уверен, что на житейском — в конечном счете самом важном — уровне большинство сочтут эти шесть заповедей положительными нормами поведения. Со всем другой вопрос: соблюдает ли их каждый и в полном объеме? И вот здесь большинство наследи со своей совестью ответят «нет». Но это действительно другой вопрос.

Восприняв десять заповедей Ветхого завета, христианство дополнило их прежде всего учением о любви к ближнему, последовательно изложенным в Нагорной проповеди Иисуса Христа. Поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой, — в этом основная суть христианской любви как общечеловеческой ценности. И это вполне усвоено Кораном, который на столетия младше и Ветхого, и Нового завета: «Аллах любит тех, кто делает добро; Аллах с теми, кто терпеливо сносит (трудности); не делай зла другим, и тебе не сделают зла; если творишь добро, творишь добро для своей собственной души; если творишь зло, делаешь это самому себе». А еще много, много раньше, в древнеегипетской «Книге мертвых» сказано так: «Я делал то, о чем говорят люди, чем довольны боги; я удовлетворил Бога тем, что он желает; я давал хлеб бедным, воду жаждущим, одежду нагим, переправу тому, кто не имеет лодки...» Как легко увидеть в этих древних текстах — даже независимо от того, будем ли мы считать их богодухновенными или созданием ума и рук человеческих, — переключку общечеловеческих ценностей!

Законы Хаммурапи и Солона, Домострой и различные декларации, которые предшествовали революциям или следовали за ними (во Франции, в США, в России и т.д.), так или иначе провозглашали моральные нормы — ценности, включая многое из освященных веками. Вместе с тем понятно, что отождествлять государственные документы и общечеловеческие ценности нельзя. Даже если и не принять в полном объеме утверждение, что государство есть воля господствующего класса, возведенная в закон, даже беря за основу идею общественного договора, — все равно многие провозглашаемые государством ценности суть ценности господствующей группы населения (класса). Иначе, скажем, не могло и быть при рабовладельческом строе, когда рабы считались лишь говорящими орудиями; и сколь угодно гуманное обращение с ними (что тоже могло иметь место) никак не меняло дела в принципе.

Поступательное движение истории, забота о самосохранении заставляли человечество как-то сближать позиции отдельных групп, взаимно учитывать интересы друг друга, принимать документы, в которых делается попытка узаконить систему ценностей, признаваемых (или которые должны быть признаны) всеми. Правда, если судить по количеству горя и насилия в мире, его вряд ли можно назвать более гуманным сейчас по сравнению с прежними временами, и все же общее движение к более гуманному миру есть. Оно отражено и в документах последнего времени, например во «Всеобщей декларации прав человека», принятой Генераль-

ной ассамблеей ООН в 1948 году. Так, первая статья провозглашает, что «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах». Подчеркнем здесь два момента — 1) все люди и 2) прежде всего утверждается такая фундаментальная ценность, как свобода. По сути, свобода, равенство, братство, провозглашенные, конечно, фундаментальными ценностями гораздо раньше, во времена Великой французской революции, лежат в основе и конкретизируются во всех 30 статьях Декларации. Они, а также многие другие основные права и свободы вошли и в Конституцию Российской Федерации 1993 года. Более того, в Конституции СССР 1936 года («сталинской конституции») также провозглашены многие права и свободы. Весь вопрос, конечно, в том, что реально осуществлялось. О практическом осуществлении свободы слова, например, не было и речи, хотя, с другой стороны, права на труд, бесплатное медицинское обслуживание и образование не только провозглашались, но и реально осуществлялись, чего, увы, сейчас в России нет.

Проследить, как в трудах мыслителей давнего и близкого прошлого проходила и отражалась идея общечеловеческих ценностей, — важная, интересная, но специальная задача, выходящая за рамки этой книги. Однако нельзя обойти современность, тем более что сейчас проблема ценностей привлекает все большее внимание. Подходов здесь — бесчисленное множество. Предельно обобщенно рассматривает вопрос В.А. Караковский. Его набор ценностей — человек («абсолютная ценность»), семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир [Караковский, 1993]. Не подвергая сомнению значимость ни одной из этих ценностей, вполне подерживая общую идею автора, идею «ориентации школьников на общечеловеческие ценности», не могу полностью принять три раздельных «подхода» или «уровня» определения этих ценностей: религиозный, житейский и путь «обращения к ценностям фундаментальным, более общим понятиям» [там же, с. 109]. Полагаю, что эти три пути не исключают друг друга. Не исключают сейчас, или не раздельно, а в едином русле и в истории развития человеческой морали.

Несколько иной набор ценностей «в рамках базового содержания (общего) образования» выделяют авторы «Прогностической концепции целей и содержания образования»: стремление к истине; социальное благополучие общества; социальная справедливость; нравственные гуманистические нормы; приобретение знаний; уважение к умельцам и талантам; порядочность в крупном и в мелочах; собственное достоинство; ценность личности; здоровье свое и окружающих; сохранность природы и возможность ею наслаждаться; социальная активность; нравственное здоровье коллектива и общества; ценность других народов, их специфики и культуры; доброжелательность в отношениях и взаимомощь; гуманистическая направленность научно-технического прогресса. Авторы к тому же заключают, что, «разумеется, перечень не исчерпан и система открыта» [Прогностическая, 1994, с. 49].

Еще более детальный набор предлагают авторы сборника «Навстречу жизни». Он обращен к молодым христианам и к тем, кого авторы хотели бы привлечь к христианству, и содержит раздел «Нравственные ценности христианства», занимающий почти сто страниц (Навстречу, 1993).

Не побоюсь обширного цитирования и перечислю названия глав, каждая из которых относится к одной из ценностей: верность поставленной цели; способность к состраданию; участливости; чувство надежности, безопасности; убежденность; стремление сотрудничать с другими; мужество; упорство в достижении цели; энтузиазм, активное отношение к жизни; справедливость; вера; верность; чувство товарищества; способность прощать; дружелюбие; вежливость; великодушие; готовность прийти на помощь; святость; честность; смирение; инициативность и находчивость; оптимизм; доброта; любовь; преданность в дружбе; послушание; терпение; миролюбие; настойчивость; радостное восприятие жизни; готовность уповать на Бога; целеустремленность; способность к раскаянию; умение не падать духом; уважительное отношение к окружающим; чувство ответственности; почтительность; способность к самодисциплине; мудрое отношение к своему достоинству; чувство благодарности; готовность доверять; надежность; бескорыстие; мудрость; поклонение Богу.

Итак, 46 ценностей. Собственно, почему бы нет? Но возникают вопросы. Во-первых, почему все это ценности только христианства? Разве приверженец других религиозных воззрений не подписался бы под почти всем этим набором? Далее — исчерпывающий ли этот набор? Например, здесь присутствуют вера и любовь, а где же такая фундаментальная ценность христианства, как надежда (в христианском же толковании)? В некоторых случаях разделение представляется искусственным — например, в самом начале списка идут весьма близкие понятия участливости и способности к состраданию, близко друг к другу стоят верность поставленной цели, настойчивость и целеустремленность. Разумеется, в гуманитарной «материи» нельзя полностью выдержать такое логическое требование к классификации, как единство оснований и взаимоисключаемость членов деления, но сама дробность уже создает предпосылки нечеткости и возможных ошибок. Как материал для душевспасительного чтения (употребляю эти слова без всякой иронии, соответственно без кавычек) сборник, думаю, достигает своей цели. Но в обсуждении проблемы общечеловеческих ценностей он нас, боюсь, не продвигает, поскольку нет даже попытки как-то упорядочить эти ценности.

П. Уайт выделяет из всего спектра ценностей «гражданские добродетели». Она прежде всего подчеркивает, что образование должно брать на себя ответственность за воспитание, не может не делать этого. Это важно отметить, т.к. и в советской последние времена, и особенно в российской педагогической литературе неоднократно утверждалось, что на Западе система образования вообще не занята воспитанием («свобода»). А далее в соответствующих главах автор подробно разбирает как желательные ценности следующий достаточно краткий набор: надежда и уверенность; мужество; самоуважение и самопочитание (*Tax!* — Н.Н.); дружба; доверие; честность; порядочность и воспитание гражданственности [White, 1996]. Книга П. Уайт по стилю напоминает философский трактат, поэтому она занимается содержанием, но не уделяет особого внимания процессу воспитания. Но нам сейчас важны именно содержательный аспект, сам набор ценностей.

Гораздо подробнее разбираются ценности (причем именно под этим названием) в коллективной работе группы соотечественников П. Уайт

[Values, 1996]. С точки зрения содержания это фундаментальные «либеральные» ценности свободы, равенства и (*нет, не братства*) рациональности (разума). Это духовные ценности, которые ближе не определяются, т.е. это, скорее, некое интегративное качество, своего рода отношение к миру, для иллюстрации чего автор (Дж. Халл) говорит — и, по моему, очень правильно — о «русской духовности» [там же, с. 33]. Это моральные ценности, опять-таки объединяемые различием добра и зла, но ближе не определяемые. Это экологические ценности, ценности политической демократии, прежде всего гражданственность. Это ценности искусства, здоровья и здорового образа жизни. Хотя ценностей оказывается относительно немного, авторы отдают себе отчет в том, что необходим интегральный подход к воспитанию, т.е. воспитание целостной личности (*educating the whole person*) [там же, с. 111], всестороннее развитие личности (*all-round development*) [там же, с. 23]. Интересно, что вся аргументация заставляет вспомнить и наши споры о реальности всестороннего развития, и комплексный подход, и целостный процесс воспитания [например, В.С. Ильин, 1984]. А вторая часть книги посвящена именно процессу воспитания, в котором акцент делается не на «привитии», а на «прояснении» и «переживании». То есть признается, что главное не индоктринация, а упражнение в деятельности.

На тех же Британских островах, но севернее — в Шотландии Шотландским Консультативным Советом по куррикулуму (напомним, что в англоязычной традиции куррикулум — это содержание обучения вместе с его методами и формами) предложен «для обсуждения и развития» очень краткий документ по проблеме ценностей [Values, 1991]. Очень важно, что с первых строк подчеркнуто: «Когда мы воспитываем или обучаем, мы передаем ценности» [там же, с. 3]. Далее разъясняется — полагаю, вполне правильно, — что «ценности пропитывают всю образовательную деятельность» (там же), что «ценности не всегда усваиваются сознательно» [там же, с. 3] и что «мы вряд ли достигнем полного согласия относительно ценностей. Но мы бы и не хотели этого» (там же). Последнее заставляет вспомнить давнее (IV век!) высказывание Августина Блаженного: «В главном — единство, в спорном — свобода, во всем — любовь». Действительно, вряд ли стоит ломать копья в вопросах, касающихся даже ценностей, если речь идет о вещах, которые касаются личных вкусов и пристрастий; еще раньше было сказано, что «*de gustibus non est disputandum*» — о вкусах не спорят. А далее перечислены ценности, которые не названные в документе авторы доклада разбили на четыре группы: ценности учения, уважение к себе и забота о себе, уважение к другим и забота о них, чувство принадлежности, социальная ответственность. Подробнее анализировать документ не буду, важно, что есть и такой подход и что вопрос ставится в конкретном практическом плане: как в рамках школьной общности (т.е. учителя, обслуживающий персонал и учащиеся) согласиться о некотором приемлемом для всех наборе ценностей.

Вполне практические задачи стоят перед теми, кто стремится вести профессиональную деятельность с учетом определенного набора профессиональных (корпоративных) ценностей. Здесь, понятно, речь изначально не идет об общечеловеческих ценностях, хотя эти своеобразные

кодексы чести должны быть привлекательными для многих. Такова, например, известная клятва Гиппократова, которую приносили врачи многих поколений. В последние годы студенты некоторых российских — а ранее советских — вузов при посвящении в студенты тоже дают клятву, содержащую определенную систему профессиональных ценностей. Очень интересная подборка кодексов чести приведена в американской книге «Прикладная этика» [Ethics, 1993]. Специальный разбор этих документов здесь не важен. Но читатель и так легко поймет, что при определенных моментах сходства между профессиональными кодексами чести и общечеловеческими ценностями дистанция огромного размера. При этом иногда корпорации специально формулируют довольно подробные и в какой-то мере конкурирующие по содержанию наборы ценностей, которые тем самым помогают сохранять свою идентичность, своеобразие при огромном числе фирм [Williams, 1994].

Эти рассуждения приводят к выводу: вопрос о ценностях, в том числе общечеловеческих, пожалуй, поддается только весьма субъективному решению, является своего рода экспертной оценкой, причем экспертом выступает каждый, кому по какой-то причине приходится решать этот вопрос. Его решение, несомненно, облегчается для верующего: в этом случае надежным ориентиром оказывается тот набор ценностей, который дан в основной книге той или иной религии. Так, христианин может обратиться к Библии, а в различных катехизисах содержится систематизированное и комментированное изложение тех ценностей, которых должен придерживаться христианин. В книге «Образовательная деятельность русской православной церкви: проблемы освоения наследия» [Образовательная, 1996] прокомментированы более 800 пособий для занятий по Закону Божьему, которые так или иначе все связаны с воспитанием христианских ценностей. Позволю себе высказать убеждение, что книги исторических религий человечества ориентируют в этом вопросе не только верующего. Они так или иначе аккумулировали житейскую мудрость народов, являясь в этом смысле энциклопедиями общечеловеческих ценностей. Но, конечно, полного совпадения здесь ждать нельзя, иначе необъяснимыми были бы вражда и непримиримость религий в истории человечества, которые являются следствием несовпадения ценностей, иногда незначительного для непредубежденного взгляда.

То, что традиционные, давние ценности могут в воспитательном отношении быть более эффективными, показывает интересное исследование Дж. Гасфилда. И, пожалуй, особенно интересен его вывод о том, что для развития страны такая опора на традиционные ценности имеет самое положительное значение, отнюдь не ведет к застою и консерватизму там, где требуется модернизация. Его работа конца 1960-х гг. касалась Японии, а это, мы помним, было время «японского чуда» [Gasfield, 1967]. Но считать, что «давность» тех или иных ценностей дает основание для их абсолютизации, значит, входить в противоречие с реальностями жизни, иногда с самим собой. Так, Р. Шейерман в начале своей интересной статьи утверждает, что «моральный кодекс абсолютен, он неподвластен месту и времени» [Шейерман, 1992, с. 137]. Но через две страницы справедливо пишет, что «ценности индивидуальной свободы сформировались на равнинах Запада (США — Н.Н.)... В густых лесах северо-запада,

где возникли первые города Древней Руси... привнес и иной культурный опыт, основанный на ценностях взаимной зависимости и равенства» [там же, с. 139—140]. Такой подход разделяется и некоторыми российскими авторами. И. Н. Ионов, например, рассматривая различие российской и западной цивилизаций, пишет, что «в Европе получили развитие городские, буржуазные ценности, а в России — общинные, коллективистские. Европейец решал свои проблемы, развивая расчетливость и своекорыстие, а русский — утверждая уравнилельные коллективистские идеалы» (Ионов, 1994, с. 14). Он также объясняет такие особенности россиян равнинным однообразием ландшафта, идя и еще дальше. Согласно ему, нежелание выделяться активностью из среды окружающих, терпеливость, стремление действовать числом, а не умением, неторопливость в действии также имеют именно это происхождение [там же, с. 11, 12]; отмечается, впрочем, что «тот же коллективизм был основой душевности отношений между людьми, безоглядных проявлений благородства и самопожертвования, широты души русского человека» [там же, с. 13].

Будем исходить из того, что желательным является соответствие целей воспитания реально функционирующей в обществе системе ценностей. В каком-то смысле можно утверждать, что воспитание человека в духе этих ценностей и есть правильное решение проблемы целей воспитания. Несоответствие приводит к тому, что побеждать будет система тех ценностей, которые реально вознаграждаются в жизни.

Сколько же таких ценностей, сколько целей воспитания должно быть? Например, в школе? Вопрос непростой. В свое время была издана и переиздана книга «Примерное содержание воспитания школьников» [Примерное, 1976]. Помню, как ее критиковали во времена перестройки, хотя, кстати, там есть немало выступлений против авторитаризма педагогов и формализма в воспитании, в книге подчеркивается, что она «не является сборником нормативных, строго обязательных для воспитателя положений» [там же, с. 7]. Но интереснее сейчас другое. Была выстроена система целей воспитания и содержания воспитательной работы с первого по последний классы. В книге последовательно проведен деятельностный подход (не столько разъяснение, сколько действие и приучение), специально и подробно говорится о необходимости и системе скоординированной деятельности школы, семьи и, конечно, обществу. Правда, слово «цели» в книге не употребляется, оно заменено «общими задачами»; правда, сейчас мало кого вдохновит ориентация на воспитание личности активного строителя коммунизма и некоторые соответствующие конкретности. Не будем с высоты (высоты ли?) нашего времени критиковать эти стороны вышедшей четверть века назад книги. А вот то, что чрезмерная подробность, перечислительный характер изложения, который, возможно, и был по душе многим (чтобы не особенно думать, когда пишешь великого рода школьные планы и отчеты), по сути, вели к той самой мелочной регламентации и «заорганизованности», против которой выступали и сами авторы — это, думаю, критики достойно.

Считаю более правильным ориентацию на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели социализации и воспитания. В итоге такой подход будет гораздо более инструментальным и одновременно предполагающим собствен-

ное творчество учителя. Это тем более верно, что просто заимствовать какой-то набор ценностей из какого-то одного источника, по-видимому, никак не удастся по вполне прагматической причине: разброс мнений будет все же велик, и отнюдь не только по деталям. Уже древние римляне говорили: *cave hominem unius libri* — бойся человека одной книги. А сейчас, когда пишут «общечеловеческие ценности», обычно имеют в виду западные ценности. Но напомним: в 1993 году американец С.Хантингтон, проведя анализ ста сравнительных исследований о ценностях в различных странах, заключил, что западные ценности имеют самый низкий статус во всем остальном («незападном») мире [Huntington, 1993]. Значит, придется, как во многом другом, искать консенсус и здесь.

На мой взгляд, сейчас довольно абстрактной выглядит возможность полного «слияния», «переплавки» ценностей различных государств и наций: это смогут решить лишь будущие поколения, и я даже не берусь судить о том, желательна ли такая «переплавка». Да, американцы из-за особенностей своей истории (почти полностью «пришлого» население) долгое время ориентировались на идею «плавильного котла». Однако сейчас и в США гораздо более популярна идея поликультурности, сохранения многообразия культур при принятии большинством людей некоторых общих базовых ценностей. Это может быть, например, «мозаика» ценностей [Гершунский, 1996, с. 32], хотя, уверен, некоторые элементы такой мозаики будут, так сказать, факультативны, а другие обязательны для большинства.

Нет сомнения, что по каждой из ценностей, о которой только что шла речь, которая была упомянута в российской или зарубежной публикации, уже много сказано, еще больше можно сказать. Легко себе представить, что это будет совершенно необозримая лавина литературы. Поэтому ограничимся, как об этом уже сказано во введении, немногими, очень обобщенно сформулированными группами ценностей, их восприятием и освоением в системе социализации и воспитания.

Важно, что в последнее время вполне преодолен уже упоминавшийся негативизм относительно воспитания, который культивировался и был характерен для российского образования в начале 1990-х гг. Об этом свидетельствует и Программа развития воспитания, подготовленная Министерством образования в содружестве с Российской академией образования, и пособия по педагогике последних лет, где вполне представлен материал по целям воспитания и планированию воспитательной работы [Лихачев, 1999; Рожков, Байбородова, 2000; и др.]. Более того, интересным свидетельством постепенного признания приоритета воспитания являются формулировки самых первых строк в двух версиях закона «Об образовании» — 1992 и 1996. Сравним их: «Под образованием в настоящем законе понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [1992 год]. И: «Под образованием в настоящем законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образо-

вательных уровней (образовательных цензов)» [1996 год]. Не уверен, что без пристального чтения легко заметить отличие. Но в варианте 1992 года на первом месте обучение, в варианте 1996 года — воспитание. Есть и еще более тонкое отличие: в варианте 1992 года речь идет о личности, в варианте 1996 года — о человеке. Для русскоговорящего россиянина понятие человека является более богатым по содержанию, чем понятие личности, имеющее западное происхождение.

Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. — М., 2000. — С. 15—33.

Никандров Николай Дмитриевич родился в Ленинграде. С 1983 г. на научно-исследовательской работе в Москве (заведующий лабораторией Института общей педагогики АПН СССР, зам. директора этого института, главный ученый секретарь Президиума АПН СССР). С 1997 г. — президент Российской академии образования.

З. И. РАВКИН

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРЕДМЕТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Без преувеличения можно утверждать, что аксиологические ориентиры, воплощающие в себе непреходящие ценности духовной жизни общества, всегда составляли одну из существенных основ стратегии в сфере образования. Так, в качестве высшей его ценности в эпоху античности признавался (с некоторыми специфическими для Спарты, Древней Греции и Древнего Рима трактовками) идеал гармонично, всесторонне развитого человека. Тогда же возникла и начала развиваться новая ценностная категория — Красота (идеал прекрасного), обращенная прежде всего к духу и телу человека. Она существенно дополнила представление о гармонично развитой личности. Античный идеал в эпоху Возрождения приобрел новый смысл и более глубокое социальное и философско-этическое звучание под влиянием нафоса утверждения во всех сферах духовной жизни, в том числе и в образовании, построенной на вере в безграничные возможности человека, его воли и разума, концепции о гармоничной, раскрепощенной творческой личности как высшем Начале бытия. Человек, личность, ее внутреннее богатство и достоинство становятся в один ряд с Истиной, Добром и Красотой. Человек является теперь центральным пунктом системы ценностей, ее главным носителем, концентрируя в себе самом, в своей созидательной, творческой деятельности этические и эстетические идеалы века. Эпоха Просвещения, виднейшие деятели которой (Дж. Локк в Англии, Вольтер, Ж. Ж. Руссо, Д. Дидро и др. во Франции, Г. Э. Лессинг, Ф. Шиллер, И. В. Гете и др. в Германии, Т. Джефферсон, Б. Франклин в США, И. И. Бецкой, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев в России) боролись за установление «царства разума», основанного на «естественном равенстве» всех членов общества, придавая в этой борьбе особое значение распространению знаний, образованию. Его высшей цен-

ностью они считали истинное Знание, преодоление заблуждения. В этом плане эпоха Просвещения углубила понимание ценностных ориентаций образования, сформировавшихся в античном мире и под воздействием идеологии Возрождения. Система духовных ценностей была существенно дополнена в эпоху Просвещения ценностями социально-политическими (провозглашение Равенства, Свободы личности, Справедливости как необходимых компонентов достойного существования человека).

Социалистические учения в их историческом развитии, сложная и противоречивая, не избежавшая дискредитации приеющих им гуманистических идеалов и идей практика их реализации в нашей и в ряде других стран привнесли, вопреки всему этому, в систему ценностей новые компоненты, к которым сфера образования не осталась нейтральной (труд как основание всей человеческой культуры и цивилизации, не только источник материальных и духовных богатств, но и сама ценность непреходящего значения; возвышение человека труда и его социальная защищенность; идея мира между народами, возможность мирного развития человечества по пути общественного прогресса).

Таким образом, в ходе исторического развития существенно пополняется ценностно-мотивационный ряд, стимулирующий человека к действию и приобретающий значение определенного критерия, в свете которого оцениваются его поведение и деятельность. Человек как самоценность высшего порядка, Труд, Мир, Свобода, Справедливость, Равенство, Добро, Истина и Красота во взаимодействии друг с другом образуют новый рубеж, с которого начинается отчет в развитии общечеловеческой, гуманистической культуры всей системы ценностей, так или иначе составляющей основу ориентации сферы образования во всех его звеньях — от низшего до высшего — на стратегические цели.

Можно было бы привести и многие другие исторические примеры, подтверждающие положение о том, что основные общечеловеческие ценности духовной культуры, морали и нравственности всегда, во все времена и эпохи являлись и на Западе, и на Востоке, и у нас, в России, как об этом свидетельствуют также материалы данного сборника, программными ориентирами стратегии развития образования.

Однако более глубокое исследование аксиологических аспектов ее историко-педагогического обоснования со всей необходимостью предполагает выяснение ряда существенных сторон рассматриваемой проблемы, без чего невозможно достаточно полно и всесторонне понять актуальность избранного предмета и сформировать ведущие направления его изучения.

Прежде всего, как нам представляется, следует выделить из существующей системы социально-философских, гуманистических, общечеловеческих ценностей те, которые имеют особое значение для сферы образования, и вычленив в них педагогический аспект.

На этой основе можно будет определить важнейшие задачи историко-педагогического исследования трактуемой проблемы в целях использования его результатов для обоснования стратегии современного развития отечественного образования.

Одним из главных его призваний, по нашему убеждению, является создание у подрастающих поколений фундаментальных начал не только тех духовных ценностей, которые традиционно выступали в роли непреходящего значения стимулов человеческой жизни и деятельности, но и формирование новых, актуализировавшихся в современных условиях. Именно в этом смысле огромного масштаба лаборатория мирового и отечественного опыта (как в области теории, так и практики) образования и воспитания подрастающих поколений, какой является история этой важнейшей сферы жизнеобеспечения общества, призвана стать ценнейшим источником обоснования стратегии ее развития.

Она при целенаправленном ее исследовании убедительно покажет, что в далекие века, как и в близком прошлом, и в нашем настоящем, общечеловеческие и национальные ценности, но в интегрированном и адаптированном виде, составляли основу учебно-воспитательного процесса в прогрессивных системах образования. Нередко его аксиологические аспекты широко декларировались при рождении новой парадигмы школы, а затем подвергались существенным деформациям под влиянием определенных социальных условий и господствующей в обществе идеологии [характерный в этом плане пример — «Основные принципы единой трудовой школы», 1918 г. — «Декларация»], вызывая к жизни альтернативные или открыто противостоящие им ценностные приоритеты. Этот многомерный и далеко не однозначный процесс должен стать предметом глубокого познания и осмысления историков образования с объективных научных позиций, свободных от политической и идеологической конъюнктуры, а также в равной мере от апологетики и очернительства.

Однако, для того чтобы решить эту столь же важную, сколь и трудную задачу в целях аксиологического обоснования современной стратегии развития отечественного образования, надо попытаться сформулировать те исходные теоретические положения, творчески руководствуясь которыми можно было бы реализовать поставленную цель. Заранее оговаривая относительность полноты и точности предлагаемых ниже положений, их предварительный, черновой характер, мы рассчитываем, что они все же выполнят стимулирующую функцию в дальнейшей, более углубленной работе историков образования и педагогики над рассматриваемой проблемой.

Осуществляя ее исследование, как мы полагаем, следует прежде всего исходить из положения о том, что система ценностей не статична, в исторична в том смысле, что в каждом конкретном контексте времени она обуславливается достижениями данного общества в сфере культуры в широком смысле слова и отражает в себе область духовной деятельности людей, их нравственного сознания, этических и эстетических приоритетов, в целом духовного богатства личности. При этом, конечно, надо иметь в виду историческую преемственность ценностей, в первую очередь тех из них, которые имеют непреходящее значение и прочно сохраняют за собой статус общечеловеческих. Правда, и они историчны, находясь в постоянном развитии, в каждую эпоху, в том или ином обществе, обретая новый смысл, соответствующий его менталитету и социальной сущности.

В свете изложенного понятно значение того направления исследований, которое предполагает выявление исторически складывающихся традиций и тенденций в развитии системы ценностей, преемственности в этом процессе между эпохами и периодами ее становления, раскрытие конкретных форм отражения данного генезиса в сфере образования.

Одна из ведущих исторических тенденций развития мира ценностей, которую необходимо принимать во внимание при осуществлении поставленной нами исследовательской цели, состоит в том, что все в большей мере среди стимулов поведения человека и причин социального действия на первый план выступает, вопреки мощному давлению материально-потребностных факторов, все то, что возвышает представление о человеке как главной ценности общества, о его назначении в мире и достоинстве. В полном согласии с таким представлением приоритетными все больше становятся мотивы самореализации духовных интересов и идеалов, самоутверждения и свободы личности. Духовные ценности отчетливее и увереннее от столетия к столетию развиваются, преодолевая барьеры исторических трагедий и катаклизмов, тоталитарных режимов и тиранических диктатур, по стратегической линии концентрации в себе гуманистического потенциала всех прошедших эпох и цивилизаций.

Указанные выше мотивы преобразуются в активные и действенные ценностные стимулы поведения, глубоко захватывающие внутренний мир личности, структуру ее самосознания, сферу потребности.

Несомненно, отмеченная историческая тенденция динамики аксиологических понятий и представлений, если станет предметом специальных генетических исследований в интересующей нас социальной сфере, значительно усилит и обогатит обоснование стратегии ее развития. На современном этапе движения нашего общества, широко декларирующего свою приверженность идеалам прогресса, демократии и гуманизма во всех областях его жизни, провозгласившего первым президентским указом принципа приоритетности образования, указанная исследовательская задача приобретает острую актуальность.

Для исследуемой нами сферы духовной культуры общества существенное значение при решении ее стратегических задач имеет вопрос о соотношении низших и высших ценностей, потребностей и стимулов аксиологического плана. Очевидно, не подлежит сомнению определяющая роль потребностей среди мотивов, побудителей деятельности человека. Но также бесспорно и то, что не может быть действительно свободной, создающей новые ценности деятельность, всецело определяемая потребностью, особенно материальной. Ее безграничная власть над человеком ограничивает его свободу, созидательную творческую деятельность. В системе образования, как в ее прошлом, так и в настоящем, можно найти немало примеров теоретического и практического характера, раскрывающих возможности учебно-воспитательного процесса в реализации тезиса о том, что свобода человека есть всегда освобождение от власти низших ценностей в пользу высших и борьба за их осуществление в жизни. Эта борьба формирует приоритет духовных, нравственных ценностей, гражданственность, возвышает личность, освобождает ее от безраздельного господства прагматичных, меркантильных расчетов. Они значительно ослабевают перед той силой духовности, которая и в нынеш-

них тяжелых экономических условиях, при наличии множества трудно-решаемых материальных проблем, призвана оставаться неизменным стержнем личности, ее достоинства и чести.

Такая аксиологическая ориентация не может быть не принятой во внимание при обосновании стратегии развития современного отечественного образования, которое испытывает жесткое давление и в идеологическом, и в материальном отношении законов рыночной экономики. Поэтому историко-педагогическое обобщение опыта решения сформулированной выше проблемы — одна из актуальных и важных задач.

Ценностный подход отнюдь не принадлежит только идеальной сфере общественной жизни и человеческой деятельности. Он представляет собой необходимый «мост» от теории к практике, связующее, посредствующее звено между ними. Духовные ценности всегда выступали в качестве цели или идеала, стремясь к достижению которых общество, представители его различных социальных слоев испытывали действительную потребность, продиктованную историческим запросом, в дальнейшем прогрессе культуры, человеческой цивилизации. В этом смысле ценностные ориентации представляют собой составной компонент стратегии в определенной области духовной и экономической жизни общества, в частности и в образовании. Его роль в этом плане, что подтверждается всем мировым и отечественным педагогическим опытом, неоспорима. Именно образование, благодаря своей массовости и системности охватывающее всеми типами школ подрастающие поколения, «переводит» охарактеризованные выше конечные (терминальные) ценности общечеловеческой культуры в сферу формирующегося нового общественного сознания и таким путем оказывает действительное влияние на процессы, происходящие не только в духовной жизни, но и в экономике, и в практической политике.

Механизм такого «перелома» не может не привлечь внимания историков образования, поскольку его исследование может дать очень много для обоснования с аксиологических позиций рассматриваемой нами проблемы. По крайней мере два взаимосвязанных аспекта механизма ее решения следует при этом иметь в виду. Первый аспект — интеграция духовных ценностей на уровне теоретического (философско-педагогического) мышления, осуществляющего их рациональный анализ, осмысление в духе конкретно-исторического контекста времени и менталитета данного общества (страны). Второй аспект — приобщение подрастающих поколений к системе теоретически осмысленных в философско-педагогических концепциях нравственных ценностей, сложившихся в обществе, через содержание образования и посредством соответствующих его стратегическим целям методов и организационных форм педагогического процесса.

Все сказанное подчеркивает актуальность и значимость исторических исследований аксиологических проблем образования, позволяет полнее и точнее определить их ведущие направления, к числу которых мы относим: выяснение методологических основ таких исследований; раскрытие ценностных ориентаций в историческом процессе развития педагогических концепций, теорий и идей в мировом и отечественном наследии классиков философии и педагогики; в программных документах и прак-

тике осуществления реформационных процессов в сфере образования; в творческом опыте и профессиональной деятельности педагогов-новаторов и передовых для своего времени учебных заведений. В известной мере названные выше направления представлены в предлагаемом вниманию читателя сборнике.

В перспективе дальнейшие исследования данной проблемы должны усилить внимание к их конструктивно-созидательному аспекту — не только фиксировать то, что дает исторический опыт в плане ценностных ориентаций образования, но и на основании изучения и обобщения этого опыта конструировать модели новых аксиологических целей, актуальных для определения стратегии развития отечественного образования на современном этапе, а также на близкое и отдаленное будущее.

В этой связи редактор и авторы настоящего сборника надеются, что его читатели своими отзывами и замечаниями помогут углубить последующие исследования рассматриваемой сложной проблемы и придать им не только более концептуальный, но и вместе с тем отчетливее выраженный предметный, действенный конструктивно-творческий характер.

З. И. Равкин. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. — М., 1994. — С. 3—10.

Равкин Захар Ильич родился в 1918 году в Ростове-на-Дону. С 1992 года — главный научный сотрудник, руководитель международного центра методологии истории педагогики Института теории образования и педагогики РАО. Действительный член Российской академии образования. Лауреат премии К. Д. Ушинского I степени.

В. А. СУХОМЛИНСКИЙ

ПОЗНАНИЕ КРАСОТЫ И ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВ

Красота — могучий источник нравственной чистоты, духовного богатства, физического совершенства. Важнейшая задача эстетического воспитания — научить ребенка видеть в красоте окружающего мира (природе, искусстве, человеческих отношениях) духовное благородство, доброту, сердечность и на основе этого утверждать прекрасное в самом себе.

Одним из важных условий богатства эстетических потребностей, чувств, переживаний является глубокое интеллектуальное развитие человека. Поэтому эстетическое воспитание имеет в виду широкое ознакомление ребенка с достижениями мировой культуры, с культурными ценностями человечества.

Мы с первых же дней школьного воспитания учим детей понимать красоту окружающего мира, природы, общественных отношений. Восприятие, осмысливание красоты — это основа, стержень эстетического образования, сердцевина той эстетической культуры, без которой чувства остаются глухими ко всему прекрасному. Мы стремимся к тому, чтобы через все сферы духовной жизни ребенка: через его умственный и физический труд, через его творчество, общественную деятельность,

нравственно-эстетические отношения, дружбу, любовь — проходила красной нитью мысль — красоту надо ценить и беречь.

Мы учим детей: человек выделен из мира животных и стал одаренным существом не только потому, что сделал своими руками первое орудие труда, но и потому, что увидел глубину синего неба, мерцание звезд, розовый разлив вечерней и утренней зари, багровый закат перед ветренным днем, безбрежную даль степей, журавлиную стаю в небесной лазури, отражение солнца в прозрачных каплях утренней росы, серые нити дождя в пасмурный осенний день, нежный стебелек и голубой колокольчик подснежника, — увидел и изумился и начал создавать новую красоту. Остановись и ты в изумлении перед красотой, в твоём сердце тогда тоже расцветет красота.

Человек стал человеком, когда услышал шепот листьев и песню кузнечика, журчанье весеннего ручья и звон серебряных колокольчиков жаворонка в бездонном летнем небе, шорох снежинок и завывание вьюги за окном, ласковый плеск волны и торжественную тишину ночи, — услышал и, затанув дыхание, слушает сотни и тысячи лет чудесную музыку жизни. Умей и ты слушать эту музыку, умей наслаждаться красотой.

Познание детьми красоты невозможно без яркого, эмоционального слова учителя о красоте окружающего мира. Но слово о красоте оказывает эстетическое воздействие на ребенка, если он увидит красоту своими глазами.

Созерцание и слушание, переживание увиденного и услышанного — это как бы первое окошко в мир красоты. И мы видим очень важную задачу в том, чтобы научить ребенка видеть и чувствовать прекрасное, а когда в нем пробудятся эти способности, научить его на всю жизнь сохранить душевное восхищение и доброту.

Важную роль в нашей системе эстетического воспитания играют путешествия в мир красоты — экскурсии и походы, наблюдения, анализ явлений природы. Мы идем с детьми в поле, луга, на берег пруда и реки, в тенистую дубраву или в балку, в плодовый сад — красота есть везде, ее надо только открыть перед ребенком. Идем в разные времена года — осенью, зимой, весной, летом. Показываем, как рождается и расцветает красота. Дети видят игру красок и слушают музыку природы. С начала осени и до наступления зимы мы несколько раз водим детей в одно и то же место в лес. Каждый раз они замечают новые оттенки в окраске листьев. К тому же эти оттенки меняются в зависимости от того, когда мы пришли в лес — утром, в середине дня или вечером; в зависимости от погоды, от того, как светит солнышко, какой ветер и т. д. Поэтому каждое путешествие в мир красоты приносит удивительные открытия: вот дети увидели, что самая богатая гамма оттенков осенней листвы на кленах и дубах, растущих на просторе, не стесненных соседством других деревьев. Эту особенность им надо объяснить, рассказать, как ее создает природа.

«Солнышко освещает эти деревья со всех сторон и окрашивает листья, — говорим мы детям. — Но и среди деревьев отдельные дубы до самой зимы не сбрасывают листву, и на них переливается радугой пыльное убранство». Дети долго стоят, изумленные, очарованные этой красотой, но вот учитель объяснил ее, и она дошла до их сердец.

В тихие солнечные дни бабьего лета мы обращаем внимание детей на удивительную прозрачность воздуха, глубину неба, особенную чистоту воды в реке. Тихо плывут серебристые нити паутины, в вечернем небе курлычут отлетающие в теплые края журавлиные стаи, в холодное утро появляются первые кристаллики инея — на все это надо обратить внимание детей. Мы показываем им несколько оттенков зеленых всходов озимых: зелен ржи не такая, как зелен пшеницы. С удовольствием дети любят созрелыми плодами в саду и на винограднике, сочетаниями изумрудной листвы и янтарных гроздьев, игрой солнечных лучей на плодах яблонь, груш, слив. В осеннем лесу мы вслушиваемся в голоса птиц, в тихий шелест опадающей листвы, подкарауливаем на зеркальной глади пруда сонные всплески рыбы. И на все это ребенок обратит внимание, ко всему будет присматриваться и прислушиваться лишь тогда, когда учитель своим словом откроет перед ним красоту окружающего мира.

Материалистическая эстетика исходит из объективной природы прекрасного. Источником красоты является мир, существующий независимо от нашего сознания. Но этот мир надо познавать — разумом и чувствами. Деятельность, познающая и утверждающая красоту, — это многогранная духовная жизнь: восприятие — интеллектуальное и эмоциональное — картин и явлений природы, труд, нравственные отношения. Воспитание чувств также невозможно без деятельности, в которой опять-таки на первом месте стоит активное интеллектуальное и эмоциональное восприятие красоты окружающего мира.

В первую осень своей школьной жизни дети у нас проводят один день — с утра до ночи — в лесу, поле, на лугу. Выбираем теплый, солнечный день. До рассвета отправляемся на окраину села. Стоим очарованные красотой утренней зари. Дети словно и не знали, что небо может быть таким красивым, так переливаться изумительными оттенками. Одна за другой гаснут звезды, рождается день, всходит солнце. Слушаем пробуждение птиц, блеяние овец на полеваном стане, рокот тракторов на далеком поле. Идем в лес, собираем опавшие листья; каждый стремится найти листья как можно более ярких оттенков. Останавливаемся на поляне: зажигается костер — мальчики бегут за водой, собирают сухой хворост, а девочки варят кашу. Отдых...

После заката солнца наблюдаем вечернюю зарю, смотрим, как загораются звезды, как меняется окраска полей, холмов, лугов, далеких курганов на горизонте. Вслушиваемся в ночную тишину — до нашего слуха доносятся голоса ночных птиц, удивительно звонкая трель кузнечиков. Этот день остается в памяти на всю жизнь; воспоминания об этом дне усиливают эмоциональную окраску новых восприятий красоты природы.

Уже первая осень школьной жизни детей убеждает нас в том, что красота — мать доброты и сердечности. Восхищение кустом шиповника, на котором горят красные ягоды, стройной яблонькой, на которой осталось несколько пожелтевших листьев, кустом помидоров, опаленным дыханием первого ночного заморозка, — все это пробуждает у ребенка ласковое, заботливое отношение ко всему живому. Растение для него — живое существо, которому будет неуютно и зябко под холодны-

ми ветрами и трескучими морозами. Ребенку хочется защитить растение от холода.

Неповторима и красота зимы. Дети любят засыпанной хлопьями снега дубравой, восхищаются пушкинским сиянием розовых снегов, мглой крещенских вечеров, февральскими метелями, вслушиваются в шепотание зимних птичек. Не один раз мы выходим на рассвете на окраину села встречать зимнее солнце, любимся передилками красок на снежных сугробах, вслушиваемся в звонкую капель, вематриваемся в расцветенные солнцем алмазные сосульки, свисающие с крыш.

Весной дети видят пробуждение жизни. Первые весенние цветы, первые раскрывшиеся почки деревьев, первые нежные стрелочки травы, первая бабочка, первое кваканье лягушки, первая ласточка, первый гром — все это входит в духовную жизнь ребенка как красота вечной жизни. Несколько дней подряд, когда начинается движение соков в деревьях, мы выходим с детьми на холм, с которого открывается вид на долину, заросшую ивняком, и смотрим, как серые ветви почти на наших глазах покрываются зеленой пеленой, окраска которой меняется с каждым днем. Мы любим голубой дымок над горизонтом, синими курганами в степи.

Настоящий праздник для детей — цветение садов. Рано утром мы приходим на школьный участок, идем в сад, восхищаемся белым, розовым, оранжевым нарядом деревьев, слушаем жужжание пчел. «Нельзя долго спать в эти дни, — учим мы детей. — Можно проспать красоту». И дети поднимаются до восхода солнца, стремясь не пропустить тех мгновений, когда первый поток солнечных лучей озаряет цветы, покрытые капельками росы. Затань дыхание, любит ребенок. На эту красоту ребенок сам не обратит внимания, если ее ему не показать, не рассказать ему о ней.

В летние дни дети восхищаются красотой волнующегося моря пшеницы. Мы показываем детям, как наливаются и созревает пшеница, цветет подсолнечник, начинают краснеть помидоры и желтеть дыни.

С восприятия и познания красоты начинается воспитание эстетической культуры, воспитание чувств.

Все прекрасное, существующее в окружающем мире и созданное человеком для других людей, должно прикоснуться к сердцу ребенка и облагородить его. Мы читаем и перечитываем детям по три-четыре раза такие художественные произведения, как «Вечера на хуторе близ Диканьки» Гоголя, «Записки охотника» Тургенева, «Слепой музыкант» Короленко, «Степь» Чехова, рассказы Пришвина, стихи Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Шевченко, Леси Украинки, Генриха Гейне, Адама Мицкевича. Чтению художественных произведений, в которых воспеваются красота природы, мы придаем очень большое значение. Мы выбираем для чтения обстановку, напоминающую описанные художником картины природы. Слово помогает глубже почувствовать тончайшие оттенки красоты природы, а красота природы как бы закрепляет в сознании детей, подростков, юношей и девушек эмоциональную окраску слова, доносит до сознания и сердца его музыку, аромат. Для каждого года обучения у нас отобраны произведения (или отрывки из больших произведений), которые мы читаем на лоне природы. Это чтение воспитывает

чуткость к эмоциональной окраске слова, помогает слову глубже проникнуть в духовный мир ребенка, сделаться орудием его мышления.

Сухомлинский В. А. Павышская средняя школа. — М., 1979. — С. 371—375.

Сухомлинский Виталий Александрович (1918—1978) — российский ученый, педагог. В 1968 году избран членом-корреспондентом АПН СССР, в этом же году ему было присвоено звание Героя Социалистического Труда. Научные труды переведены и изданы более чем на 30 языках.

Э. ФРОММ

ЦЕННОСТИ И НОРМЫ

До сих пор мы не касались одного из основополагающих элементов положения, в котором оказался человек. Я имею в виду потребность человека в ценностях, направляющих его поступки и чувства. Конечно, обычно существует разрыв между тем, что человек считает своими ценностями, и действительными ценностями, которыми он руководствуется и которые им не осознаются. В индустриальном обществе официально признанными, осознанными ценностями являются религиозные и гуманистические: индивидуальность, любовь, сострадание, надежда и т.п. Но для большинства людей эти ценности стали проявлениями идеологии и не оказывают реального воздействия на мотивацию человеческого поведения. Бессознательные ценности, служащие непосредственными мотивами человеческого поведения, — это ценности, порожденные социальной системой бюрократизированного индустриального общества, т.е. собственность, потребление, общественное положение, развлечения, сильные ощущения и пр. Расхождение между осознанными и неэффективными ценностями, с одной стороны, и неосознанными и действительными — с другой, опустошает личность. Вынужденный действовать не так, как его учили и приверженность к чему он исповедует, человек начинает испытывать чувство вины, подозрительность к себе и другим. Это то самое несоответствие, которое подметило наше молодое поколение и против которого заняло бескомпромиссную позицию.

Как официально признанные ценности, так и фактически существующие не лишены структурности; они образуют иерархию, в которой некоторые высшие ценности определяют все прочие как необходимые для реализации первых соотносительные понятия. Специфически человеческие переживания, которые мы обсудили, развиваясь, формируют систему ценностей в рамках психодуховной традиции Запада, Индии и Китая на протяжении последних четырех тысяч лет. Пока эти ценности покоились на откровении, они были обязательны для тех, кто верил в источник откровения, под которым, насколько это относится к Западу, подразумевается Бог. (Ценности буддизма и даосизма основаны не на откровении верховного существа. Конкретнее говоря, в буддизме ценности выводятся из наблюдения за основным условием человеческого существования — страданием, из признания алчности его источником и

из признания путей преодоления алчности, т.е. «восьмеричного пути». По этой причине буддийская иерархия ценностей доступна каждому, не имеющему никаких иных предпосылок, кроме рационального мышления и подлинно человеческого опыта.) Применительно к Западу встает вопрос, может ли иерархия ценностей, представленная западной религией, иметь какое-либо иное основание, нежели Божественное откровение.

Среди моделей, не принимающих Божественный авторитет за основу ценностей, мы находим в итоге следующие:

1. Полный релятивизм, провозглашающий, что все ценности — дело вкуса каждого человека, за пределами которого у них нет никаких оснований. Философия Сартра в основе своей не отличается от такого релятивизма, поскольку свободно избранный человеком проект может быть чем угодно, а значит, и высшей ценностью, коль скоро он подлинный.

2. Другое представление о ценностях состоит в признании того, что ценности присущи обществу. Защитники этой позиции исходят из предпосылки, согласно которой выживание любого общества с его собственной социальной структурой и противоречиями должно быть высшей целью для всех членов его и, следовательно, нормы, способствующие выживанию данного общества, — это высшие ценности и обязательны для каждого индивида. С этой точки зрения этические нормы тождественны социальным, а социальные нормы служат увековечению данного общества, включая его несправедливости и противоречия. Очевидно, что правящая обществом элита использует все имеющиеся в ее распоряжении средства для того, чтобы придать социальным нормам, на которых покоится ее власть, видимость священных и универсальных, изображая их то как результат Божественного откровения, то как принадлежность человеческой природы.

3. Еще одно представление о ценностях — это представление о биологически имманентных ценностях. Доводы некоторых представителей этого направления мысли сводятся к тому, что такие переживания, как любовь, преданность, групповая солидарность, коренятся в соответствующих чувствах животных: человеческая любовь и нежность рассматриваются как ведущие свое происхождение от материнского отношения к детенышам у животных; солидарность — как коренящаяся в групповой сплоченности, характерной для многих животных видов. Многие можно сказать в защиту этой точки зрения, однако она не отвечает на вопрос критиков о различии между человеческой нежностью, солидарностью и другими «очеловеченными переживаниями» и тем, что наблюдается у животных. Аналогии, проводимые такими авторами, как Конрад Лоренц, далеко не убедительны. Признание биологически имманентной системы ценностей часто приводит к результатам, прямо противоположным обсуждаемой здесь гуманистически ориентированной системе. В хорошо известной разновидности социал-дарвинизма эгоизм, конкуренция и агрессивность представлены как высшие ценности, поскольку они будто бы составляют главные принципы, на которых покоятся выживание и эволюция видов.

Система ценностей, соответствующая точке зрения, выраженной в этой книге, основана на том, что Альберт Швейцер назвал «благогове-

нием перед жизнью». Ценным и благим считается все, что содействует более полному развёртыванию специфически человеческих способностей и что поддерживает жизнь. Отрицательным или плохим является все, что подавляет жизнь и парализует внутреннюю активность человека. Все нормы великих гуманистических религий — буддизма, иудаизма, христианства, ислама — или великих философов-гуманистов, начиная с досократиков и кончая современными мыслителями, представляют собой специфическую разработку этого общего принципа ценностей. Преодоление собственной алчности, любовь к ближнему, поиск истины (в отличие от не критического знания фактов) — вот цели, общие всем гуманистическим философским и религиозным системам Запада и Востока. Человек смог открыть эти ценности только по достижении определенного социального и экономического уровня развития, оставившего ему достаточно времени и сил для размышлений исключительно о том, что находится по ту сторону чисто физического выживания. Но с тех пор, как этот пункт был достигнут, ценности утвердились, а до некоторой степени вошли в практику совершенно несопоставимых обществ — от мыслителей иудейских племен до философов греческих городов-государств и Римской империи, теологов средневекового феодального общества, мыслителей Возрождения, философов Просвещения, вплоть до таких мыслителей индустриального общества, как Гете, Маркс, а в наше время — Эйнштейн и Швейцер. Нет сомнений в том, что в данной фазе индустриального общества претворение в жизнь указанных ценностей все больше затрудняется именно потому, что овеществленный человек почти не ощущает в себе жизни, вместо этого следуя принципам, запрограммированным для него машиной.

Подлинная надежда на победу над дегуманизированным обществом-мегамашиной во имя построения гуманного индустриального общества предусматривает в качестве условия, что в жизнь будут принесены традиционные ценности и появится общество, в котором возможны любовь и целостность.

Заявив о том, что ценности, которые я назвал гуманистическими, заслуживают уважения и внимания благодаря тому, что они единодушно приняты во всех высших формах культуры, я должен задать вопрос, существует ли объективное научное подтверждение, заставляющее думать или по крайней мере внушающее мысль о том, что существуют нормы, которые должны мотивировать нашу частную жизнь и которым следует быть руководящими принципами всех планируемых нами социальных инициатив и видов деятельности.

Ссылаясь на ранее сказанное в этой главе, смею утверждать, что действительность норм основывается на условиях человеческого существования. Человеческая личность составляет систему, отвечающую хотя бы одному минимальному требованию: избежать сумасшествия. Но раз это требование выполнено, у человека есть выбор. Он может посвятить свою жизнь накоплению или производству, любви или ненависти; тому, чтобы быть, или тому, чтобы иметь, и т. д. Не важно, что он выбирает; все равно он создает структуру характера с одной доминирующей ориентацией и прочими, с необходимостью вытекающими из нее. Законы человеческого существования ни в коем случае не ведут к установлению од-

ного набора ценностей в качестве единственно возможного. Они приводят к выбору, и нам предстоит решать, какой из альтернатив отдать предпочтение перед другими.

Но разве мы считаем вопрос решенным, когда говорим о «высших» нормах? Кто решает, что выше? Ответ на этот вопрос будет легче дать, если мы начнем с рассмотрения нескольких конкретных альтернатив. Если человека лишит свободы, он станет либо покорным и безжизненным, либо неистовым и агрессивным. Если он скучает, он станет пассивным и безразличным к жизни. Если его низвели до уровня перфокарты, он утратит свою оригинальность, созидательность, интересы. Если я преувеличиваю одни факторы, я соответственно преуменьшаю другие.

Тогда встает вопрос, какие из этих возможностей считать предпочтительными: оживленную, радостную, заинтересованную, деятельную, миролюбивую структуру характера или безжизненную, тупую, незаинтересованную, пассивную, агрессивную.

Важно признать, что мы имеем дело со структурами и не можем выбирать предпочтительные для нас части из одной структуры и комбинировать их с предпочтительными частями другой структуры. То, что наша общественная жизнь, как, впрочем, и индивидуальная, структурно оформлены, сужает наш выбор до выбора между структурами, а не между отдельными чертами, порознь или в комбинации. Действительно, большинство людей хотели бы быть напористыми, способными к конкурентной борьбе, максимально преуспевающими на рынке, всеми любимыми и в то же самое время нежными, любящими, целостными личностями. Или на социальном уровне людям понравилось бы общество, в котором максимально развито материальное производство и потребление, военная и политическая мощь и в то же самое время которое поддерживает мир, культуру и духовные ценности. Подобные идеи нереальны, а «прекрасные» человеческие черты в такой смеси служат обычно прикрытием уродливых сторон действительности. Стоит человеку признать, что ему предстоит выбор между различными структурами, причем ясно осознавать, какие структуры «действительно возможны», как трудность выбора значительно уменьшается и почти не остается сомнений относительно того, какую систему ценностей предпочесть. Люди с различной структурой характера окажутся сторонниками системы ценностей, соответствующей их характеру. Так, жизнелюбивый человек примет решение в пользу жизнеутверждающих ценностей, любитель омертвелости — в пользу омертвляющих ценностей. Те, кто занимает промежуточную позицию, постараются избежать явного выбора или в конце концов сделают выбор в соответствии с господствующими силами в структуре своего характера.

Даже если бы можно было объективно доказать, что одна система ценностей превосходит все прочие, практически мы бы немногого достигли. Объективное доказательство вовсе не показалось бы неотразимым тем, кто не согласен с системой ценностей, превосходство которой признано большинством; кто не согласен с ней из-за того, что она противоречит требованиям, коренящимся в структуре его характера.

Тем не менее беру на себя смелость утверждать, главным образом по теоретическим соображениям, что к объективным нормам можно прийти, если исходить из одной предпосылки: желательного, чтобы живая си-

стема развивалась и производила максимум жизнестойкости и внутренней гармонии, которые субъективно воспринимаются как благополучие. Рассмотрение системы Человек может показать, что жизнелюбивые нормы больше содействуют росту и усилению системы, тогда как некрофильские нормы содействуют дисфункции и патологии. Тогда оправданность норм вытекала бы из того, насколько успешно они содействуют оптимальному развитию и благополучию и сводят к минимуму болезненные отклонения.

В действительности большинство людей колеблется между различными системами ценностей и поэтому никогда не развиваются полностью в том или ином направлении. У них нет ни особых добродетелей, ни особых пороков. Как Ибсен превосходно выразил это в «Пер Гюнте», они похожи на стершуюся монету. У человека нет самости, он нетождествен себе, но он боится сделать это открытие.

Фромм Э. Психоанализ и этика. — М., 1993. — С. 285—289.

Фромм Эрих (1900—1980). Получил философское образование в Гейдельбергском и Мюнхенском университетах, специализируясь по социальной психологии. Прошел психоаналитическую подготовку в Берлинском психоаналитическом институте. Воззвание Э. Фромма получило широкую известность в середине и конце 60-х гг. XX в.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы педагогической аксиологии	5
1.1. Идея ценности и ее развитие в общей аксиологии	5
1.2. Основные аксиологические проблемы и их развитие в педагогической мысли Запада	25
1.3. Идея ценности, ее развитие в отечественной философии	35
1.4. Развитие ценностных представлений в отечественной педагогике	50
1.5. Методологические подходы к исследованию педагогической аксиологии	65
Глава 2. Факторы становления и развития педагогической аксиологии	74
2.1. Аксиологизация мирового образовательного пространства	74
2.2. Ценностные приоритеты модернизации российского образования	78
2.3. Переход от авторитарной к гуманистической образовательной парадигме	85
Глава 3. Сущность и содержание педагогической аксиологии	99
3.1. Понятие о педагогической аксиологии	99
3.2. Принципы логико-структурного построения педагогической аксиологии. Иерархия ценностей образования	113
3.3. Основные понятия педагогической аксиологии	119
3.3.1. Ценностное сознание	119
3.3.2. Ценностное отношение, ценностная установка, ценностные ориентации	123
3.3.3. Ценностное поведение	130
3.3.4. Образование и его аксиологическая функция	134
Заключение	148
Приложения	150

Учебное издание

**Сластенин Виталий Александрович,
Чижикова Галина Ивановна**

Введение в педагогическую аксиологию
Учебное пособие

Редактор *В. А. Иванова*

Ответственный редактор *И. Б. Чистякова*

Компьютерная верстка: *О. С. Александрова*

Корректоры *А. К. Акименкова, Н. А. Балашова*

Диапозитивы предоставлены издательством.

Изд. № А-395. Подписано в печать 25.11.2002. Формат 60×90/16.
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 12,0.
Тираж 30000 экз. (1-й завод 1 – 6000 экз.). Заказ № 2325.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академик».
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.002682.05.01 от 18.05.2001.
117342, Москва, ул. Бултерова, 17-Б, к. 223. Тел./факс: (095) 334-8337, 330-1092.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ АКСИОЛОГИЮ

Сластенин Виталий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, действительный член Российской и многих международных академий образования, президент Международной академии наук педагогического образования, заведующий кафедрой педагогики высшей школы, декан факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета. Автор более 300 научных работ по проблемам методологии, теории и методики общего и профессионального педагогического образования.

Чижакова Галина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор Красноярского государственного педагогического университета. Автор более 100 научных работ по проблемам педагогической аксиологии, теории и методики воспитания в общеобразовательной школе. Известны также ее исследования в области коррекционной педагогики.

ISBN 5-7695-0965-3



9 785769 509653

