

© В.Н. ДИМИТРИЕВА

dimver2006@yandex.ru

УДК 371

**РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ
ЦЕННОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ***

АННОТАЦИЯ. Автор статьи доказывает, что для продуктивного применения рефлексивных методов в целях педагогического содействия становлению ценностного потенциала личности необходимо учитывать принципы современных методологических подходов к образованию: личностно-ориентированного, онтологического, экзистенциального и другие.

SUMMARY. The author argues that the principles of modern methodological approaches to education: personal-focused, ontological, existential, etc. should be taken into account for the productive use of reflective teaching methods with the aim to facilitate the formation of person's value potential.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Ценностный потенциал личности, рефлексия, образовательные подходы.

KEY WORDS. Value potential of the person, reflection, education approaches.

С конца 1980-х гг. в отечественном образовании идет поиск путей и средств, способствующих преодолению в стране нравственного и духовного кризиса, о котором говорят как о серьезной угрозе благополучию российского государства не только педагоги, но также врачи, психологи, социологи, культурологи, философы, политики. Содействовать восстановлению духовно-нравственных основ общества, по мнению ряда авторитетных ученых-педагогов, может образование, нацеленное на формирование у обучающихся компетенций, связанных с созидательной деятельностью в контексте ценностных ориентаций (А.В. Мудрик, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Л.А. Степашко и др.). Достижение этой цели в образовательном процессе выражается в становлении ценностного потенциала личности.

Об актуальности и востребованности такого подхода к образованию свидетельствует то, что в государственных образовательных стандартах нового поколения наряду с общепрофессиональными и профессиональными компетенциями выделяются общекультурные компетенции. Рассмотренные в контексте идей, которые разработаны представителями аксиологического направления изучения культуры (А. Швейцер, А. Печчеи, В.П. Тугаринов, А.Г. Здравомыслов и др.), общекультурные компетенции должны трактоваться как отвечающие за освоение учащимися общечеловеческих ценностей, поскольку аксиологический

* Исследование выполнено в рамках АВЦП по теме НИР «Ценностный потенциал личности в современном образовательном пространстве».

подход к культуре предполагает видение в ней процесса и результата осуществления ценностей в делах и отношениях людей.

Анализ современной педагогической литературы свидетельствует, что сегодня уже как аксиома воспринимается мысль о необходимости выполнения образованием задачи содействия становлению личностной культуры, в структуре которой ведущую позицию занимает четкое мировоззрение, построенное на системе ценностей и обеспечивающее способность личности к социально-полезной деятельности (А.В. Афанасенко, П.В. Бурдуковская, Н.В. Гаранжа, В.И. Глухов, Н.А. Еньшина, С.Н. Заплетина, Н.А. Коваленко, О.Н. Кравченко, О.В. Лантикова, С.И. Максименко, Л.Ф. Михальцова, Е.А. Никитина, Т.Н. Синенко и др.). Ряд исследователей занят поиском и апробацией методов, приемов, форм, предусматривающих активное участие учащихся в процессе освоения ценностей, исходя из того, что ценности нельзя искусственно сформировать и внедрить, поэтому каждое новое поколение и каждый человек заново осваивают и воссоздают ценности в процессе осмысления мира и своего места в нем. Общей тенденцией становится обращение педагогов к рефлексивным методам, направленным на стимуляцию мышления учащихся, создающим ситуации активного поиска личностно важных ценностей в содержании образования и в самом его процессе (Е.В. Глухих, И.В. Горечуха, И.В. Иванченко, И.Ю. Климов, Н.Н. Сулим, В.И. Чарская и др.). Вместе с тем следует признать, что в современных работах по педагогике недостаточное внимание уделяется теоретико-методологическому обоснованию применения рефлексивных образовательных методов в целях педагогического содействия становлению ценностного потенциала личности. Восполнить этот пробел — цель настоящего исследования. Его практическое значение видится в обеспечении более продуктивной реализации педагогами рефлексивных методов для поддержки становления ценностного потенциала личности учащихся.

Трактовка категории «ценностный потенциал личности» должна опираться, прежде всего, на толкование понятия «ценности» в философии и психологии. В «Философском словаре» ценности определяются через понятие «значение»: ценности — это специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества, и хотя внешне ценности выступают как свойства предмета или явления, они присущи ему «не от природы, не просто в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а потому, что он вовлечен в сферу социальных отношений» [1; 512]. Сходное по смыслу определение ценностей дано в работах В.П. Тугаринова: «Ценности — это не только предметы и явления внешнего мира и их свойства <...>, но также факт мысли (идеи, образы, научные концепции и побуждения в качестве нормы и идеала); предпочтения (или отвержения) определенных смыслов, диктуемые чувствами и принимаемые сознанием» [2; 31]. Это утверждение соотносимо также с характеристикой ценностей, данной психологами: в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна ценности трактуются как особая психологическая реальность, выполняющая функцию целеполагания — опоры для личностного самоопределения; в качестве одной из форм функционирования ценностей называются ценностные ориентации; вариантом их реализации признан ценностный выбор — образец реального поведения, в котором отражается мировоззрение.

Таким образом, термин «ценностный потенциал личности» подразумевает, во-первых, понимание ценностей не как внешних для личности социальных явлений, а как интериоризированных сознанием, личностно значимых, во-вторых, признание за ценностями роли практических ориентиров и критериев поведения. Следовательно, говорить о ценностном потенциале можно только применительно к личности, к ее чувствам и мыслям, идеалам, мировоззрению и, что особенно важно, к ее жизнедеятельности, понимаемой не только как активный выбор целей, путей, средств жизни, но и как активное личностное самоопределение, саморазвитие. Другими словами, ценности образуют ценностный потенциал личности в том случае, если они включаются в структуру мировоззрения человека и реализуются в его деятельности; ценностный потенциал личности, как всякий потенциал, предназначен для практической реализации.

Значимое для нашего исследования положение состоит в том, что ценностный потенциал личности не может формироваться автоматически, без участия самой личности. В этом смысле правильнее говорить не о формировании ценностного потенциала личности, а о его становлении. Соответственно, роль педагога в становлении ценностного потенциала личности учащегося заключается в содействии этому процессу, в поддержке учащегося как его субъекта.

Рассматривая данное положение в контексте актуальных образовательных подходов, следует соотнести его с принципами личностно-ориентированного подхода (В.А. Слостенин, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, Л.Н. Куликова, В.В. Шоган и др.), основным условием которого, согласно позиции Е.В. Бондаревской, является вовлеченность ученика в критический анализ, отбор и конструирование личностно-значимого содержания образования, то есть личностно-ориентированное образование невозможно без активности самого учащегося как субъекта образовательного процесса. Существенно, что при таком подходе свойства личности не задаются педагогом в соответствии с образовательными стандартами, а востребуются, будучи изначально заложены природой в ученика в качестве потенциала [3]. Этот принцип личностно-ориентированного образования, адекватный закономерностям становления ценностного потенциала личности, в свою очередь, находит воплощение в сущностных качествах рефлексии как психологического и философского феномена: принципиальной системообразующей идеей рефлексии выступает ее сопротивление любому насильственному влиянию, попыткам манипулировать человеческим сознанием и стремление к самостоятельности; рефлексия может быть побуждаемой, направляемой извне, но совершается она только по внутренней потребности личности понять себя и происходящее вокруг нее [4]. Данное положение закономерно следует из философского определения категории «рефлексия». Рефлексия — это форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих действий, всей человеческой культуры и ее основ; соответственно, содержание рефлексии определяется предметно-чувственной деятельностью: рефлексия есть осознание практики, предметного мира культуры (искусства, науки, религии и самой философии), а также метод философии, посредством которого раскрывается специфика душевно-духовного мира человека [5]. Показательно, что в педагогике под воздействием философских источников реф-

лексия стала восприниматься как один из инновационных путей раскрытия и выявления духовного потенциала человека, а также особая нравственная деятельность, заключающаяся в духовном самоанализе как способе отношения к жизни, в борьбе с собственными недостатками и преодолении сомнений в своих силах и возможностях [6].

В контексте приведенных выше трактовок категории «рефлексия» естественно предположить, что методологические основания применения рефлексивных методов в целях содействия становлению ценностного потенциала личности учащегося обнаруживаются также в гуманистическом, деятельностно-компетентностном, онтологическом, экзистенциальном, культурологическом, гуманитарном подходах к образованию.

Гуманистический образовательный подход (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Л.Н. Куликова, О.С. Газман, О.Н. Крутова, Д.А. Пастухова и др.) тесно связан с личностно-ориентированным: он заключается в уважении права личности быть субъектом процесса собственного становления, в гуманистическом признании ценности личности каждого учащегося с присущими этой личности индивидуальными свойствами, в обеспечении свободного и творческого проживания детства и юности как самоценных и социально-значимых периодов жизненного утверждения человека.

Деятельностно-компетентностный подход (В.А. Сластенин, В.И. Байденко, З.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), базирующийся на деятельностной теории личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.К. Осницкий и др.), состоит в признании того, что важнейшим фактором личностного становления выступает деятельность (в широком ее понимании — как на уровне поступков, так и на уровне психики), а показателями становления личности являются соответствующие компетенции — интегрированные характеристики, выражающие готовность и способность выпускника самостоятельно применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Существенно, что важнейшим условием формирования компетенций признается рефлексия: по мнению П.Г. Щедровицкого, освоение знания, ценности, образца действия происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности — способы решения задач или рассуждения; усвоение выступает как прямой продукт рефлексии. Определение рефлексии, данное П.Г. Щедровицким, в педагогике до настоящего времени является актуальным: рефлексия — это такое осмысление человеком своих действий, такое размышление о них, в ходе осуществления которого человек отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, то есть осознает те схемы, правила, согласно которым он действует [7]. Преимущество с концепцией П.Г. Щедровицкого видно, например, в работе современного исследователя В.И. Чарской: рефлексия в образовании рассматривается в качестве мыследеятельностного или чувственно-переживаемого процесса осознания субъектом образования своей деятельности [8; 60].

Переходя к онтологическому образовательному подходу как к одному из методологических оснований для применения рефлексивных методов в целях содействия становлению ценностного потенциала личности, обратим внимание

на то, что в цитированных выше философских и педагогических источниках констатируется: содержание рефлексии определяется предметно-чувственной деятельностью. основополагающая идея онтологического подхода сформулирована в фундаментальном, хотя и не окончательном труде С.Л. Рубинштейна «Человек и мир»: онтология предполагает раскрытие способа существования человека в мире; при этом открытие бытия, реального существования начинается с контакта с миром, предполагающего действия человека. Иначе говоря, онтологизация познания заключается в том, что сущность является человеку первоначально в чувственном восприятии, в действии. Причем, по мнению С.Л. Рубинштейна, человек не является посторонним по отношению к бытию субъектом, он должен быть введен внутрь, в состав бытия, выступая прежде всего как субъект действия и познания. Этот важный принцип учитывается в психолого-педагогической литературе, посвященной проблеме усвоения личностью ценностей: данный процесс не сводится к их интеллектуальному осмыслению, но включает в себя онтологический аспект деятельности — реальное поведение, бытие в мире. Как следствие, в настоящее время в педагогике развивается особое направление — онтопедагогика, имеющая своей целью «создание условий, в которых оптимально осуществлялось бы становление человеческого в человеке — ценностно-смыслового мира человека с его подвижной, открытой в окружающую среду (природную, социальную, культурную) границей» [9].

Не следует забывать, что бытие в мире является лишь базой, на которой, благодаря участию в деятельности, строится рефлексия, а значит, усваиваются знания, ценности, жизненные образцы. Ответ на вопрос «Каким образом может быть осуществлен переход ценности из социально одобряемого образца во внутренний мир человека, превращение его в руководство к действию?» отчасти содержится в принципах экзистенциального образовательного подхода, формулируя которые важно учитывать мнение психологов, считающих, что ценностный выбор актуализируется во время жизненного перелома, в кризисной (экзистенциальной) ситуации, позицию педагогов, понимающих экзистенциальное не столько как кризисное, сколько связанное с личностным жизненно важным смыслом, и, прежде всего, идеи, касающиеся осмысления жизни, жизненного опыта, представленные в философии экзистенциализма и экзистенциально-гуманистической психологии (М. Хайдеггер, К. Роджерс, В. Франкл, А. Маслоу и др.): согласно В. Франклу и М. Хайдеггеру, экзистенциальный опыт — это переживание и рефлексия таких аспектов и характеристик жизни, как уникальность, ответственность, выбор, смерть, одиночество, судьба, смысл жизни. Заметим также, что в психолого-педагогических исследованиях, например, в работах А.Н. Леонтьева и Д.А. Леонтьева толкование понятия «ценности» через понятие «смыслы» является одним из ведущих.

Анализ педагогических источников показывает, что экзистенциальный подход, главным принципом которого признается нацеленность учебно-воспитательного процесса на содействие учащимся в выявлении и усвоении смыслов бытия, в современном образовании становится все более востребованным. Об этом свидетельствует, например, работа В.И. Глухова, справедливо утверждающего, что осмысление (наделение смыслом) имеет экзистенциальный характер и являет-

ся результатом внутренней духовной деятельности субъекта [10; 31]. Исследователи, обращающиеся к определению сущности, целей, закономерностей и форм реализации рефлексии в образовании, также отмечают: «Если физические органы чувств для человека есть источник его внешнего опыта, то рефлексия — источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления» [8; 60]; цели рефлексии — вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности, в первую очередь — ее смысл.

Психологи и педагоги сходятся в том, что неразвитые рефлексивные способности являются характерным недостатком сознания современной молодежи, более всего ценящей жизнь как бытие, непосредственный жизненный опыт. По наблюдениям Е.В. Сторожаковой, молодые люди сегодня — «абсолютно люди жизни, если под жизнью понимать ее бытийственные основания <...> Жизнь пробуждает их сознание, жизнь создает условия для его саморазвития» [11; 145], и хотя у молодежи есть направленность на субъективные мыслительные построения, они даются ей с трудом: «Из соответствующей возрасту хаотичности действий человек самостоятельно восходит к незавершенным обобщениям, к абстрактным, пока неясным конструктам и моделям, притрагиваясь и часто обжигаясь, к глубинным смыслам человеческого бытия» [11; 145]. По мнению психологов, существуют объективные проблемы, всегда обнаруживающиеся в процессе рефлексии, и связаны они, как можно выразиться, с онтологической «инерцией»: «при осуществлении того или иного мыслительного действия (будь то анализ фактов, моделирование, сравнение, обобщение и т.п.) одна из основных причин возникающих трудностей состоит в том, что в процессе обучения и, следовательно, самостоятельного осуществления различных мыслительных операций форма рассуждения и все ее особенности, как правило, не выделяются в чистом виде, а связываются с конкретной ситуацией» [11; 145], в то время как рефлексия предполагает, по справедливому замечанию И.В. Горечухи, «выход за границу собственного «Я», позволяет занять по отношению в себе «внешнюю» позицию и сделать собственное мышление, деятельность объектами познания» [8; 70].

Поскольку способность человека выходить за границу собственного «Я», трансцендироваться в различных формах сознания, в интеллектуальной и духовной деятельности, понимается в философии и других общественных науках как типологически человеческое (гуманитарное) качество личности, следует обратить внимание на значимость гуманитарного образовательного подхода в нашем исследовании (Н.В. Бордовская, Е.Г. Врублевская, Р.М. Петрашева и др.). В свою очередь, определение «гуманитарный», как показывает обращение к научным источникам, относится к явлениям, имеющим тесную связь с культурой и реализующимся в этой сфере: термин «гуманитарный» исторически закрепился за комплексом наук, которые направлены на понимание и объяснение мира человеческой культуры; педагоги в гуманитаризации образования видят путь введения индивида в культуру и отмечают, что «образование в сущности своей — феномен гуманитарный, человекообразующий, поскольку понимается как способ осуществления человеком самого себя как разумного, духовного и свободного существа посредством подъема ко всеобщему, восхождения к культуре и выхода за пределы ограниченности собствен-

ной природной данности» [12; 96]. Следовательно, культурологический подход к образованию (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Е.В. Шиянов и др.) также не может игнорироваться в решении вопросов, связанных со становлением ценностного потенциала личности учащихся и применением рефлексивных методов при педагогическом содействии этому процессу: ценности бытуют в культуре, и рефлексия как вид деятельности не может реализовываться вне культурного контекста.

Обращаясь к рефлексивным методам образования, многие педагоги обоснованно полагают, что наиболее продуктивную форму их применения представляют собой практические занятия, семинары, коллоквиумы и другие формы организации учебной работы, дающие простор для диалога студентов и преподавателя, студентов друг с другом. Эти же формы называются педагогами среди наиболее оправданных в решении задач, связанных с освоением и усвоением ценностей. Сказанное представляется вполне закономерным в свете синергетического образовательного подхода, который основывается на рассмотрении субъекта образовательного процесса как системы, способной к самоорганизации и развитию при условии создания активного образовательного пространства (среды), в котором интеллектуально и эмоционально насыщенное взаимодействие участников процесса создает атмосферу стимулирования вопросительного отношения к миру и творческого поиска ответов на возникающие вопросы [13; 26].

Таким образом, не претендуя на исчерпывающий анализ вопроса в настоящей работе, можно сделать заключение, что реализация педагогами рефлексивных методов в целях поддержки становления ценностного потенциала личности учащихся будет более продуктивной, если станет осуществляться в контексте таких современных образовательных подходов, как личностно-ориентированный, деятельностно-компетентностный, гуманистический, онтологический, экзистенциальный, культурологический, гуманитарный, синергетический, а также с учетом тесно связанных с ними антропологического, контекстного и андрологического подходов, обращение к которым может составить перспективу данного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 720 с.
2. Тугаринов В.П. Избранные философские труды. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 344 с.
3. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2007. № 8. С. 44-53.
4. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
5. Новая философская энциклопедия. В 4 тт. / Под ред. В.С. Степина. М.: Мысль, 2000-2001.
6. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. М.: Магистр, 1995. 111 с.
7. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 800 с.
8. Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: М-лы IV научно-практ. конф. / Под ред. Г.В. Сепик. Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2010. 136 с.
9. Ключко В.Е. Онтопедагогика: психологические основания и гуманитарный потенциал // Гуманитарные основы педагогического процесса / Под ред. Ю.В. Сенько. Барнаул: Алтайский университет, 2003. С. 25-38.

10. Глухов В.И. Предпосылки становления смысловорческих способностей формирующейся личности в процессе ценностного освоения мира и постижения ценностей // Образование в XXI веке: проблемы и перспективы: сб. ст. V Междунар. научно-практ. конф. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2009. С. 30-32.

11. Сторожакова Е.В. Инновационные формы обучения в практике духовно-нравственного образования студентов // Известия кафедры педагогики Педагогического института Южного федерального университета. Вып. 2: Концептосфера и культурные практики духовно-нравственного воспитания в школе и вузе. Ростов н/Д: Изд-во «Булат»; Дониздат, 2010. С. 145-162.

12. Врублевская Е.Г. Педагогическая деятельность в контексте гуманитарного подхода // Национальные приоритеты российского образования. М-лы научно-практ. конф. / Под ред. Г.В. Сепик. Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2007. С. 95-103.

13. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О.П. Морозова, В.А. Слостенин, Ю.В. Сенько и др. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. 546 с.