

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

О.Г.Хмелева, О.А.Бокова

Современному образованию присущи такие ценностные свойства, которые имеют существенное значение для самой образовательной системы, общества, 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.

Современная трактовка проблемы гуманизации образования самым тесным образом связана с категорией отношений, которые складываются в процессе обучения, воспитания и образования. На сегодняшний день один из основных принципов гуманизации системы образования заключается в изменении позиции студента в учебном процессе из пассивного объекта обучения в активного участника учебной деятельности. Однако без становления ценностного отношения к учению такое изменение невозможно.

Объективно, как указывают Б.М.Бим-Бад и А.В.Петровский, "образование представляет собой одну из высших ценностей для личности и общества, выступая в качестве предпосылки их существования и развития. Образование реализует долг общества перед личностью и долг личности перед обществом" [1, с. 3]. "Собственно, уже тогда, когда человек переживает нечто как свой долг, - отмечает С.Л.Рубинштейн, - ... даже если должное противоречит влечениям, желаниям, то должное в какой-то мере уже определяет его волю, и он уже этого в какой-то мере хочет, даже если ему и хочется чего-нибудь другого" [2, с. 276].

Исследователи процесса формирования чувства долга и ответственности учащихся за свое учение (Ю.К.Бабанский, М.А.Данилов, В.С.Ильин, З.И.Равкин и др.) приходят к заключению, что эти чувства играют ведущую роль среди других мотивов. Мы предполагаем, что чувство или сознание долга и ответственности не могут быть конечными мотивами учения, хотя играют важную роль в учебной деятельности.

В начале студенческого возраста общественный смысл учения переживается студентом в форме потребности в серьезной

"ответственной" деятельности. Как указывает Л.И.Божович, "он еще не осознает достаточно отчетливо ни целей, ни мотивов своей учебной деятельности, но он испытывает потребность в этой деятельности, т.к. именно она приводит его к переживанию чувства собственного достоинства" [3, с.15]. Важно подчеркнуть, что студент при этом хорошо понимает то, что от него требуется, и даже понимает объективную справедливость этих требований, но они являются настолько чуждыми его собственным переживаниям и стремлениям, что остаются для него лишены подлинного смысла. Отсюда, по убеждению А.Н.Леонтьева, "недостаточно, чтобы учащийся усвоил значение данного предмета..., но нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно воспитать у него требуемое отношение" [4, с.299].

В настоящее время в России проведена реформа в школе в основном, как отмечает Н.А. Степанов, "в предметном направлении, а это значит, что все усилия сосредоточены на изменении и совершенствовании учебного процесса. Это необходимо, но недостаточно" [5, с.155]. Студенческая жизнь рассматривается как временная, имеющая ограниченную ценность. Однако, передача определенного объема знаний сопровождается приобщением к общественным ценностям. Следовательно, преподавание необходимо ориентировать, по мнению В.В.Давыдова, А.У.Варданян, на раскрытие смысла самого учения, на формирование адекватного отношения учащихся к учению, его мотивации, его личности" [6, с.17]. Утверждение Л.И.Божович о том, что " в настоящее время в педагогике вообще не поставлена проблема воспитания потребностей: она не выдвигается в качестве специальной задачи воспитания; такого раздела нет в педагогических учебниках, нет его в программе воспитательной работы школы" [7, с.34] остается актуальным и на сегодняшний день.

Без соответствующего методического обеспечения обучение неизбежно превращается, по словам В.В.Давыдова, "в формальное "натаскивание" студентов в различных областях предметных значений слов (в этом

внутренняя причина формализма обучения)" [6, с.18].

Указанные обстоятельства в некоторой степени объясняют причину того, что процесс обучения не всегда интересен студентам. Это связано, на наш взгляд, с тем, что в "системе мотивов", побуждающих учебную деятельность студентов, социальные мотивы занимают настолько большое место, что, по мнению В.Э.Пахальян, "способны определить положительное отношение студентов к деятельности, даже лишенной для них непосредственного познавательного интереса" [8, с. 128].

Мы предполагаем, что причины такого положения в следующем:

1. Чувство или осознание долга и ответственности не являются конечными мотивами учения студентов.

2. Рассмотрение их как такого мотива наносит ущерб учебно-воспитательному процессу в теоретическом и практическом отношении. Этот ущерб выражается в том, что:

а) исследователи не пытаются найти конечные мотивы деятельности студента при выполнении долга или при проявлении ответственного отношения, что делает процесс учения неуправляемым;

б) не связывая долг с потребностями студента, исследователи разрабатывают способы, чтобы убедить его в неизбежности неприятностей при невыполнении учебных обязанностей. В результате эти способы формируют отрицательное отношение к учению;

в) учение навязывается студенту, создавая условия, в которых порождается его отчужденность от учебного процесса, то есть деятельность студента и ее результаты превращаются в самостоятельную враждебную ему силу.

Эти проблемы могут быть решены только в результате длительной исследовательской работы теоретиков педагогики совместно со специалистами в области логики и психологии.

В педагогической и психологической литературе описаны результаты исследования преимущественно единичных факторов, определяющих отношение к учебной деятельности учащихся различных возрастных групп (В.В.Богословский, К.А.Абульханова - Славская, В.В.Власенко, В.Н.Горовенко, В.Н.Зоц, Е.И.Киричук, Е.Е.Кравцова и др.). Однако до настоящего времени комплексного исследования, посвященного многомерному изучению этой проблематики, не проводилось.

Принципиальный выход сегодня в основном найден: учить учиться, учить мышлению, рефлексии, творчеству, учить фундаментальным абстрактным знаниям, которые позволят в течение всей жизни быстро овладевать меняющейся конкретикой [9, с.5].

Центральное место в процессе гуманизации обучения занимает реализация потребности студента актуализировать свой личностный потенциал. На наш взгляд, самое ценное в данном подходе - освоение ориентированных на индивидуальный образ мира и расширение опыта студента механизмов самообучения и самовоспитания. Создание условий для самоактуализации студента в среде высшей школы позволяет ориентировать ее на реальных студентов, их интересы и потребности.

Раскрытие субъектных ценностей и формирование на этой основе общественно-значимых ценностей - основная задача личностно-ориентированного подхода к образованию. Именно этот подход является для нас основополагающим и принципиально важным относительно процесса становления ценностного отношения к учебной деятельности студентов.

Реализация данного подхода требует смены "векторов" в педагогике: от обучения как нормативно построенного процесса, к учению как индивидуальной деятельности студента, ее коррекции и педагогической поддержке. Личностно-ориентированный подход к образованию не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Тем самым существенно меняется функция обучения. Его задача, как отмечает И.С.Якиманская, не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому студенту с учетом имеющегося у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность. В этом случае исходные моменты обучения - не реализация его конечных целей, а раскрытие индивидуальных познавательных возможностей каждого студента и определение педагогических условий, необходимых для их удовлетворения. Развитие способностей студента - основная задача личностно-ориентированной педагогики, и "вектор" развития строится не от обучения к учению, а, наоборот, от студента к определению педагогических воздействий, способствующих его развитию [10, с.14].

В своих исследованиях В.В. Сериков указывает, что ведущей целью образова-

тельного процесса является личностное развитие, т.е. раскрытие внутренних резервов, заложенных в личности способностей. В его монографии отмечено, что "лично - ориентированное образование - это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций образовательного процесса" [11, с.152]. Личность студента в этой системе не является чем - то, что нужно активизировать для выполнения заданной учебной программы, т.е. выступает не как средство, а как самоцель образовательного процесса.

Трансляция безличных, чисто объективных знаний или способов деятельности не благоприятствуют тому, чтобы будущий специалист творчески проявлял себя в соответствующих областях культуры и развивался как творческая личность в целом. Если же осваивая то или иное явление культуры, студент делает благодаря этому открытие в самом себе; если, познавая факты и закономерности внешнего мира, он переживает это как пробуждение, то и соответствующая область культуры становится "его миром", пространством возможной самореализации и овладение ею получает мощную и надежную мотивационную основу, которую современное обучение не может обеспечить.

Принципиальное отличие личностно-ориентированного подхода к образованию от традиционно состоит в следующем. Студент должен освоить, то, что лежит не вовне - в сфере объективированных достижений культуры, представленных в учебных программах, а внутри - в пространстве человеческой субъектности. Речь идет не об устранении из вузовских программ объективных знаний о мире и даже не об уменьшении их объема, а о переконструировании содержания образования ради главной цели - развития человека. Тогда, человеческая культура, которая транслируется через высшую школу, выступает не просто как совокупность уже достигнутых результатов, которые надо усвоить (фактов, способов мышления и деятельности, эталонов, ценностей и т.д.), а как средство пробуждения в растущем человеке будущего творца культуры, как поле его возможной самоактуализации. Ведь каждый конкретный вид творчества - это проявление актуализирующейся личности [12, с.13].

Реализация личностно-ориентированного подхода к образованию предполагает разработку новых педагогических систем и

технологий. Е.В.Бондаревская выделяет ряд существенных требований к технологиям личностно-ориентированного образования, которые принципиально важны для осуществления процесса становления ценностного отношения к учебной деятельности студентов. Автор выделяет следующие требования: диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития студента, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения. Все они, как отмечает Е.В.Бондаревская, обладают свойством универсальности [13].

Наиболее последовательно роль деятельности в развитии ценностных ориентаций раскрывается в работах отечественных авторов, прежде всего в трудах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Л.И.Божович, Д.Б.Эльконина, В.И.Слободчикова и др. Содержанием любого вида деятельности, по Л.С.Выготскому, является создание духовных и материальных ценностей [14].

Любая деятельность всегда регулируется не только целями, но и ценностями. Если цель отвечает на вопрос, что я должен получить в деятельности, то ценность - для чего это нужно и нужно ли это.

Каждому возрастному периоду онтогенеза свойственна социальная ситуация развития, т.е. особое отношение растущего человека к социальной действительности. Социальная ситуация развития - это прежде всего *отношение* студента к социальной действительности [15, с.98] (выделено автором). Прямой конкретизацией понятия социальной ситуации развития, в том или ином возрасте служит введенное А.Н. Леонтьевым понятие ведущей деятельности [16, с.58].

Учебная деятельность дает возможность целенаправленно воздействовать на формирование психических процессов и личности студента, позволяя реализовать принцип опережающего обучения, которое, по мысли Л.С.Выготского, должно идти "вперед" развития. Это положение не имеет ничего общего с утопической и антигуманной идеей "формирования" ребенка с "заранее заданными качествами" [17; 18].

В учебной деятельности студента формируется его познавательная активность. По определению К.А.Абульхановой, активность - типичный для данной личности, обобщенный ценностный способ отражения, выражения и

осуществления ее жизненных потребностей [19, с.44]. В ходе деятельности, включающей в себя полюс субъекта и полюс объекта, происходят процессы "опредмечивания" и "рапредмечивания". Именно деятельность обеспечивает адекватность психического отражения действительности [20, с.56].

Согласно основным идеям научной школы Л.С.Выготского, всеобщими и необходимыми формами психического развития человека являются его обучение и воспитание. Они могут быть, как стихийными, так и целенаправленными, но всегда именно благодаря им человек присваивает различные ценности материальной и духовной культуры. Это присвоение осуществляется, в частности, в процессе учебной деятельности студента. Так как мы говорим о получении учащимися изначально ценного знания, добытого множеством поколений, отсюда, логически мы приходим к выводу, что и учебная деятельность, в которой эти знания получают студенты, также может восприниматься ими как ценность.

Таким образом, направленность на осуществление учебной деятельности, которая для субъекта выступает не как внешнее принуждение, а как внутренняя необходимость, обеспечивают ценности общества, накопленные людьми ценные знания и умения в истории развития духовной культуры.

Поисковый характер процесса присвоения, отвечающий на вопросы, что я хочу, могу, что я должен дать обществу и получить от общества, позволяет понять и объективацию не как простое функционирование личности в обществе, а как индивидуальный вклад в его ценности, как ее "отдачу" и "самоотдачу" [21, с.253].

В процессе деятельности студент осознает свои возможности, а также ограниченность в чем-либо. Для этого ему необходимо осуществлять рефлекссию по поводу своей деятельности, себя в этой деятельности и деятельности других студентов. В итоге он оценивает результат и ход деятельности, определяет ее успех или неуспех. Оценка, в свою очередь, позволяет учащемуся установить свое отношение к целостной учебной деятельности. Вопрос в том, каким будет это отношение.

Нас, в данном случае, интересует развитие ценностного отношения студентов к их учебной деятельности. Практика высшей школы показывает, что у большинства студентов отсутствует осмысленное ценностное отношение к осуществляемой ими учебной деятельности.

Причину этого мы находим в неумении студентов определять границы своего знания. В образовательном процессе незнание является ценностью. Поэтому незнание может выступать как способ познания. Студент определяет границы своего знания благодаря незнанию и выходит в область того незнания, которое он может познать, получить и присвоить в процессе учебной деятельности. Отсюда это незнание (пусть даже безграничное) становится уже ценностью, т.к. студент стремится к завоеванию новых знаний.

Только в том случае, если будет определена область того, что я знаю, появится, в свою очередь, ценностное отношение к незнанию, а затем такое же отношение к знанию, а, следовательно, и к учебной деятельности как к способу получения этого ценного знания.

Своеобразие потребностно-мотивационной основы подлинного учения состоит в том, что "субъект направлен при этом на *изменение и преобразование* самого себя, - способов и средств своей собственной жизни (т.е. на *самоизменение*, а не просто на изменение окружающих предметов и людей)" [22, с.19]. Мы предполагаем также, что ценности могут детерминировать в учебной деятельности студенческое "квазитворчество", выступая в функции мотива, побуждающего его, а по отношению к самому "квазитворческому" процессу как факторы его динамизации, определяющие направленность, избирательность и устойчивость отдельных учебных действий и деятельности в целом.

Мышление студента является составляющей персонификации ценностей и обеспечивает его "квазитворческую" деятельность, направленную на открытие способа и в результате на изменение самого себя. Трансформация системы ценностей студента происходит в процессе особым образом организованной совместной деятельности с педагогом.

Как показано в ряде исследований [23, 24, 25], обычные и получившие в последнее время распространение нетрадиционные формы организации обучения ("открытое" обучение, тьюторство и т.п.) по-разному опосредуют процесс формирования ценностной системы. Однако, по утверждению М.С.Яницкого, "конкретные закономерности и специфика влияния последних на развитие ценностной сферы в настоящее время изучены недостаточно. Вне зависимости от формы организации и содержания учебного процесса личность педагога остается важным факто-

ром развития системы ценностей студентов" [26, с.77].

Исходя из этой позиции, всякое отношение студента к учению можно рассматривать не только как результат предыдущей, но и настоящей учебной деятельности. Важно, на наш взгляд, отметить, что источники отношения находятся: в объекте отношений; в сформированном характере и временных психических состояниях личности; в особенностях деятельности педагога, старающегося обеспечить адекватную связь личности студента с учебной деятельностью и ее продуктом. Если существующее отношение личности, как черта характера, определяет подлинную ценность учебной деятельности, то развитие новых, более сложных отношений у студента определяется главным образом характером его собственной деятельности, организованной педагогом.

Как справедливо пишет Ю.В.Янотовская, творческий педагог "не только вооружает студентов знаниями, но и формирует у них отношение к окружающему миру", актуализируя ценности доверия и творчества [27, с.156]. Конечно, студент не перенимает (и не должен перенимать) готовые ценности педагога; однако самораскрытие педагога ведет к самопознанию студента.

Для развитых форм учебной деятельности характерен "ее смысл как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию" [28, с.69]. В.Франкл утверждает, что человек должен найти существующий во внешнем мире смысл жизни и осуществить его. Он считает, что от меры выполнения задач и требований, осуществления смысла и реализации ценностей зависит осуществление и реализация "самих себя" [29].

Думается, что такой смысловой "портрет" учебной деятельности как деятельности по "самоизменению" остается пока не разработанным. Ведь в массовом сознании реализуется (по-своему бесспорное) положение о том, что содержанием и смыслом учебной деятельности являются теоретические знания как "единство содержательного абстрагирования, обобщения" [30, с. 147-148].

В этой связи важно отметить, что смысл учения студента, по утверждению Б.А.Сосновского, не ограничен усвоением "теоретического знания". "Высшие" смыслы в том, зачем эти знания и учебная деятельность нужны субъекту обучения и воспитания.

Поиск студентами смысла учебной деятельности закономерен и является показате-

лем развития их личностей. А если в результате этого поиска они не находят чего-либо ценного для себя, отказываются от данной деятельности, то и в этом случае они правы, потому что не становятся послушными исполнителями.

Учебную деятельность студента (ее мотивы, цели, действия и т.д.) необходимо довести до уровня осознания. Он должен отдавать себе отчет в том, зачем он учится, чем руководствуется и чем должен руководствоваться. Однако эту работу следует органично включать в учебный процесс, так как мотивы открываются сознанию только объективно путем анализа деятельности и ее динамики.

Таким образом, личность студента будет развиваться в педагогическом процессе независимо от направленности, содержания и других характеристик тех или иных образовательных систем и технологий, которые реализуются в нем. Однако возможности личностно-ориентированного подхода, создают наиболее благоприятные условия для развития личности студента и его ценностного отношения к учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. – 1996. – №1. – С. 3–8.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: ПИТЕР, 1999. – 712 с.
3. Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Известия АПН РСФСР. – Вып. 36. – М., 1951. – С. 3–104.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.
5. Степанов Н.А. В какой школе учатся наши дети // СОЦИС. – 1994. – №3. – С. 155.
6. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван: Луис, 1981. – 220 с.
7. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – 192 с.
8. Пахальян В.Э. Психологические предпосылки возникновения и развития у учащихся ответственного отношения к учению // Повышение ответственности школьников за качество учебы: Межвузовский сборник научных трудов. – Омск: ОГПИ им. Горького, 1987. – 139 с.
9. Долженко О.В., Розин В.М. Судьбы образования и человека в истории и на пороге XXI века // Современная высшая школа. – 1989. – №3. – С. 3–14.

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.
11. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
12. Мелик - Пашаев А.А. Гуманизация образования: проблемы и возможности // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 11-18.
13. Бондаревская Е.В. Школьное образование в контексте культуры // <http://stad.math.rsu.ru/reg/n29/obraz29.htm>
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика - Пресс, 1996. – 536 с.
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
16. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
17. Watson J.B. Psychology as a Behaviorist Views It // Psychol Review. 1913. V. 20.
18. Skinner B.F. Reflections on Behaviorism and Society. №7, 1978
19. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. – М.: Институт практической психологии, 1999. – 224 с.
20. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 512 с.
21. Абульханова - Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
22. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван: Луис, 1981. – 220 с.
23. Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Хьюстон А. Развитие личности ребенка. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
24. Круглов Б.С. Социальная направленность личности // Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1989. – С. 12–14.
25. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
26. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.
27. Психолого-педагогический словарь / Сост. В.А. Мижериков. – Ростов-на-Дону: Ростовский-на-Дону педагогический ин-т, 1998. – С. 470.
28. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
29. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
30. Сосновский Б.А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование). – М.: Прометей, 1993. – 199 с.