

Е.А. МАЦЕФУК
(Волгоград)

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Представлена модель целостного процесса формирования ценностного отношения к ответственности у старшеклассников.

Ключевые слова: ответственность, нравственный регулятив, ценностное отношение, социально значимая ценность.

Социальное развитие сегодня определяет необходимость культивирования в обществе идеи ответственности. Ценностный статус ответственности, ее соотносительность с ценностью человека и общества обуславливают ее социальную и личностную значимость. Ответственность помогает личности осуществлять общественно одобряемый выбор поведения в жизненно важных ситуациях. Отношение к ответственности как социально значимой ценности есть ключевое условие выживания и развития человечества [3].

Понятие «ответственность» используется в различных областях знания: философии, этике, праве, психологии, педагогике, политике, теологии. Его определение рассматривается во многих отраслях человеческого знания неоднозначно. Необходимо учитывать, что этот сложный, многогранный, многоуровневый и специфический феномен отражается в человеческом сознании как в научных, так и в ненаучных формах (различные формы обыденного сознания, эмоционально-чувственные образы, на уровне логического познания – формы нравственного сознания).

Основой для осмысления данного понятия является его философское обоснование. Рассмотрим трактовки ответственности в трудах В. Франкла и В.А. Канке.

В. Франкл связывает категорию ответственности с совестью и смыслом жизни. Он считает, что ответственность свойственна абсолютно всем людям, при этом нерелигиозный человек не задается вопросом о том, перед кем он несет ответственность за реализацию смысла своей жизни, а для религиозного человека высшей инстанцией является Бог (В. Франкл представляет Бога в данном случае в форме персонализированной совести; совесть – «подсознательный Бог», живущий в каждом). Совесть, по Франклу, направляет человека в поисках смысла жизни, она «орган смысла», способность обнаружить тот единственный и уникальный смысл, который кроется в любой ситуации. Совесть чисто человеческое проявление, т.к. является одним из важнейших условий человеческого существования. По сути, то, что называют совестью, является, по мнению Франкла, доморальным постижением ценности. Ученый утверждает, что совесть, таким образом, предстает как «бессознательная ответственность». Инстанция, перед которой человек ответственен, и есть совесть. Понимание этого предполагает обращение к нормативно-ценностным системам общества и базируется на работе со смыслом понятия «ответственность», т.к. этот смысл нельзя установить раз и навсегда.

В.А. Канке трактует ответственность как основополагающий этический принцип. Он выделяет две концепции ответственности [2, с. 243]:

- классическую, согласно которой субъект действия несет ответственность за его последствия, при этом он как носитель ответственности должен быть свободным и самостоятельным, обладать прогностическими способностями, дабы предугадывать последствия своих действий, также субъект должен отвечать перед кем-то, «перед судом, начальником, Богом или своей собственной совестью»;
- неклассическую, согласно которой субъект выступает участником группы, при этом в принципе невозможно предусмотреть последствия своих действий из-за разделения функций (а значит, существенной проблемой можно отметить проблему разделения ответственности); в данном случае «субъект действия ответственен теперь изначально не за неудачи своих действий в рамках

заданной организационной структуры, а за порученное дело, за успех последнего... Ответственность теперь связана не с абсолютной свободой человека, а с нормами и функциями демократического общества» [2, с. 241].

В.А. Канке связывает принцип ответственности с категорией смысла, считая смыслом то, что «является самым значимым в жизни человека и выражает его специфику» (Там же, с. 243). В связи с этим, очевидно, что смысл человеческого бытия – это те ценности, которые реализуют люди в своих поступках. Определяя смысл жизни, невозможно представить себе более значительный нравственный ориентир, чем деятельность и действительность в соответствии с принципом ответственности. Впрочем, по словам В.А. Канке, не каждый может успешно реализовать принцип ответственности, т.к. многим недостает образования, совести, свободной воли. Принцип ответственности, по Канке, «предполагает такое сочетание ценностей, которое дает наилучший результат в проекции на максимально отдаленное будущее <...> на основе этики ответственности удастся минимизировать насилие и приблизиться к идеалу ненасилия» (Там же, с. 250). В.А. Канке считает этику ответственности вершиной этической мысли.

Ответственность является также одной из центральных категорий психологии. Так, Д.И. Фельдштейн трактует ответственность как единство когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов. Он понимает ответственность, прежде всего, как важнейшую составную часть и форму проявления социальной активности, сложное психическое новообразование, которое определяет формирование личности в качестве субъекта общественных отношений. Именно она является основой для развития критичности, способности изменять себя и окружающую действительность, готовности к самоопределению, самообразованию, самосовершенствованию. При этом ответственность в зависимости от степени обобщенности может рассматриваться на разных уровнях: от ответственности только за себя, за себя в каком-либо общем деле, в целом за дело, за других людей, за общество.

Ряд исследователей (Д.И. Фельдштейн, М.А. Осташева) выделяет следующие показатели чувства ответственности:

– «дисциплинарную ответственность», характеризующуюся пассивным отношением к делам общества; это скорее ответственность на уровне исполнителя, когда социальные нормы не нарушаются, но инициативность и самостоятельность здесь вряд ли встречаются;

– ответственность за себя в общем деле, когда личность четко выполняет все порученное, готова к исправлению собственных ошибок, даже при отсутствии внешнего контроля, но не в состоянии чего-либо требовать от других;

– ответственность за другого в общем деле, когда личность понимает свою сопричастность к жизни данной социальной группы и готова брать на себя ответственность за ее действия, критически их оценить;

– личностную ответственность, которая представляет собой более высокий уровень и предполагает личную ответственность за все, что происходит в обществе, государстве и планете в целом.

Представители советской педагогической науки связывали ответственность, прежде всего, с дисциплиной и организованностью. Педагогические словари, говоря об ответственности, делают акцент на ответственности родителей, подразумевая совокупность юридических и нравственных норм, определяющих ответственность родителей перед государством и народом за воспитание своих детей.

К. Муздыбаев, С.Б. Елканов, Л.М. Фридман, рассматривая ответственность как одно из важнейших качеств личности, характеризуют ее как «социальную типичность личности» [11, с. 50], в основе которой лежат, прежде всего, мораль, дух товарищества и коллективизма. Л.М. Фридман трактует ответственность как один из основных принципов организации и проведения учебного процесса: «Социальная ответственность отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и готовность дать отчет за свои действия» (Там же). Вслед за С.Б. Елкановым исследователь выделяет в ответственности следующие компоненты:

- знание подростком своих обязанностей (значимых для общества и для него самого);
- принятие этих обязанностей, стремление к их выполнению, сопровождаемое позитивными переживаниями;
- реализацию принятых обязанностей в конкретных действиях, поступках, способность контролировать деятельность, рефлексировать и вносить необходимые коррективы.

Л.М. Фридман, исходя из этих компонентов, формулирует такие основные требования принципа коллективной ответственности [11, с. 50–56], как:

- ответственность перед кем-то (классом, группой и т.д.);
- контроль и оценка своей деятельности;
- знание цели, перспектив своей деятельности, а также критериев ее оценки;
- гласность учета работы учащегося.

Ответственность перед самим собой представляется Фридманом в виде совести.

Современные российские педагогические словари и энциклопедии не дают трактовки понятия «ответственность». Недостаточно исследований по данной тематике и в области педагогической науки.

В целом в научной литературе ответственность рассматривается как качество личности. Вместе с тем следует подчеркнуть, что Р. Гвардини, В.А. Канке, Н.С. Розов ответственность рассматривают применительно к социуму, как категорию общественно значимую, как основу существования цивилизации. Данную точку зрения разделяет Л.П. Разбегаева, рассматривая ответственного субъекта как образовательный идеал.

Следовательно, ответственность – нравственный регулятив, приобретающий универсальный характер в современном социуме, позволяющий личности осуществлять общественно одобряемый выбор, т.е. выступающий в качестве социально значимой ценности.

Это позволяет трактовать отношение к ответственности как социально значимой ценности, как интегративному относительно устойчивому личностному образованию, которое включает в себя знание об ответственности как ценности, осознание ответственности как личностно и социально значимой ценности, эмоционально-смысловое отношение к ней и реализуется в деятельности [6, с. 85–88].

Структура отношения к ответственности как социально значимой ценности представлена когнитивно-этическим, эмоционально-смысловым и мотивационно-деятельностным компонентами [8, с. 77–85]. В процессе конструирования модели процесса формирования у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности целесообразно обратиться к теории целостного педагогического процесса (В.С. Ильин, В.В. Краевский, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев), идеям личностно ориентированного (В.В. Сериков), деятельностного (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), а также ценностного (А.В. Кирьякова, И.А. Колесникова, Л. П. Разбегаева) подходов в образовании.

Психологической основой для моделирования процесса формирования исследуемого личностного образования стали выделенные Д.А. Леонтьевым процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства, предложенная В.Н. Мясищевым трактовка субъективных ценностей как осуществляемых в субъект-объектном и субъект-субъектном взаимодействиях личностных отношений, а также концепция субъект-объектных взаимодействий, представленная теорией деятельности А.Н. Леонтьева. В результате были выделены ценностно-идентификационный, эвристический и прогностико-корректирующий этапы процесса формирования у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности.

Ценностно-идентификационный этап характеризуется позицией личности, которую можно определить как «неопределенную, размытую идентичность» (Д.И. Фельдштейн). Старшеклассник на этом этапе старается избегать принятия ответственных решений, в ситуации нравственного выбора испытывает дискомфорт, полагается на оценку авторитетов. В данной ситуации основная проблема школьника – поиск собственной идентичности, ценностной позиции по отношению к ответственности. Цель

данного этапа – создать у учащихся «ценностную» основу для дальнейшего формирования отношения к ответственности как социально значимой ценности путем актуализации ценностных представлений старшеклассников. Ценностно-идентификационный этап направлен на формирование у старшеклассников ценностного отношения к ответственности на низком (аморфном) уровне сформированности. Ведущим элементом психологической основы в данном случае является смыслообразование, а базовым компонентом – когнитивно-этический.

На *эвристическом этапе* отношение к ответственности как социально значимой ценности формируется на среднем (информационно-ориентационном) уровне. На данном этапе ведущий элемент психологической основы – смыслоосознание, а соответствующим базовым компонентом является эмоционально-смысловой. У старшеклассников происходит «открытие» личного смысла ценности «ответственность» путем расширения смысла от ведущих структур к частным. В силу особенностей ценностного феномена «ответственность» осознание личной значимости данной ценности почти автоматически ведет и к осознанию социальной значимости ценности «ответственность».

На *прогностико-корректирующем этапе* исследуемое личностное образование формируется на высоком (регулятивно-прогностическом) уровне. Ведущим элементом психологической основы на этом этапе является смыслостроительство, соответствующим компонентом – мотивационно-деятельностный. Данный уровень предполагает осознание мотивов ответственного поведения, формирование смыслообразующих мотивов, принятие личного смысла ответственности как ценности, интеграцию ценностного отношения к ответственности в систему отношений учащегося с миром. Достижение столь высокого уровня сформированности у старшеклассника отношения к ответственности как социально значимой ценности невозможно без умения сознательной регуляции всех деятельностных аспектов ответственного поведения, а также способности к проектированию и коррекции собственной деятельности на основе ценностного отношения к ответственности.

Целесообразно отметить, что компоненты исследуемого личностного образования формируются одновременно в системе целостного педагогического процесса (В.С. Ильин). При этом каждый из этапов процесса ориентирован на определенный уровень сформированности отношения к ответственности как социально значимой ценности, их целевая структура спроектирована в соответствии с данными уровнями, компонентами ценностного отношения к ответственности и элементами рассмотренной психологической основы. Закономерность смены этапов определяется особенностями функционирования модели отношения к ответственности как социально значимой ценности, заложенной в основу процесса.

Таким образом, формирование ценностного отношения к ответственности следует рассматривать как поэтапный процесс создания внешних условий для проявления внутренних побуждений к восприятию ценностей, осознанию их старшеклассником, его саморазвитие через определение дальнейших перспектив. Для эффективной реализации процесса формирования у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности целесообразно моделировать проблемно-смысловые педагогические ситуации. Проблемно-смысловую педагогическую ситуацию мы определяем как совокупность условий, стимулирующих активность ученика по присвоению ценностей, поиску смыслов и проектированию собственной деятельности в соответствии с ними. Через проблемно-смысловую ситуацию возможна реализация потенциала аксиологической среды гуманитарного образования (Л.П. Разбегаева).

Представляется целесообразным выделить следующие основные составляющие структуры проблемно-смысловой педагогической ситуации:

– фрагмент содержания гуманитарных дисциплин как проекция социокультурной реальности, отражающая сущность, личностную и социальную значимость ценности «ответственность» и организованная на основе социально-ценностного противоречия; данный аспект социокультурной реальности включает в себя, как правило, не только само противоречие, но и уже имеющиеся способы и результаты его преодоления;

– система дидактических средств как способ создания проблемно-смысловой педагогической ситуации (этические смысловые конструкты);

– учитель – организатор проблемно-смысловой педагогической ситуации;

– ученик, обладающий потребностями в самоактуализации и саморазвитии, а также потребностью «быть личностью», стремящийся реализовать их в познавательной деятельности, имеющий личностный опыт и воспринимающий решение проблемно-смысловой педагогической ситуации в единстве личностного и социального значения;

– Другой – субъект, с интересами, смыслами и ценностями которого учащийся должен соотносить результат решения этического смыслового конструкта.

Такое соотнесение происходит в процессе ценностно-смысловой коммуникации – особого вида учебно-познавательной деятельности. Ценностно-смысловая коммуникация выступает как многомерный диалог, обусловленный спецификой гуманитарного знания, который фиксирует общение субъектов учебного процесса на социокультурном, межличностном и внутриличностном уровнях; осуществляется в аксиологической среде гуманитарного образования с целью приобщения ученика к гуманистическим ценностям. Ее субъектами выступают ученик, учитель, субъект изучаемой культуры. Это диалог эпох, сегодняшней и прошлой, с учеником, уходящим в силу своего возраста и социального статуса в будущее; диалог обучающего и обучаемого, но это не только учитель и ученик, а весь педагогический коллектив, родители. Ценностно-смысловая коммуникация служит механизмом корректировки вербального и невербального поведения ученика, соотнося его с идеалами, ценностями. Школьники приобретают не только знания о мире, человеке, но и определенное представление о своем месте и назначении в нем [7, с. 84–86].

Системообразующим дидактическим средством проблемно-смысловой педагогической ситуации являются этические смысловые конструкты – учебные задачи ценностно-смыслового характера, позволяющие старшекласснику выстраивать (конструировать) собственную деятельность на основе осознанного нравственного выбора. Их специфика определяется особенностями гуманитарного познания и логикой конструируемого процесса. Основной целью задач такого рода является извлечение смысла и знания из содержания, которое возможно только при наличии умения воспроизведения целей, поставленных творцами данного знания.

Содержание этических смысловых конструктов, преломляясь через эмоциональную сферу личности, «становится внутренним требованием личности к самой себе, приобретает личностный смысл» [10, с. 64]. Коллизийность материала, характерная для предметов гуманитарного цикла, обуславливает различную степень «регулярности», четкости задания условия в содержании таких задач. Условие может быть задано непосредственно или ориентировано на содержание текста учебника, документа, художественного произведения и т. д., что усиливает проблемность задачи, стимулирует поиск учеником дополнительных данных. В данном контексте представляется возможным говорить о личностно-смысловом аспекте этических смысловых конструктов, направленных на освоение старшеклассником личностного смысла социально значимой ценности «ответственность».

Этические смысловые конструкты применяются на всех этапах процесса формирования у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности. Их использование на каждом из этапов имело свою специфику. Этические смысловые конструкты были классифицированы по содержанию и по уровню сложности.

По содержанию такие задачи подразделяются на две группы. Это конструкты:

– раскрывающие сущность идеи ответственного субъекта;

– характеризующие специфику роли ответственности как ценности.

По уровню сложности выделяют следующие этические смысловые конструкты:

– репродуктивного уровня сложности, для решения которых достаточно стереотипных действий, т. е. действий на уровне репродукций;

– частично-поискового уровня сложности, при решении которых преобладают аналитические действия;

– творческого уровня сложности, при решении которых преодолевается разрыв интеллектуального и личностного планов мышления, высшая степень которого – «задачи на личностный смысл» (А.Н. Леонтьев), не поддающиеся конструированию извне.

Процесс решения этических смысловых конструктов состоит из ряда последовательных действий:

– постановки и восприятия проблемы, актуализации необходимого личностного опыта и знаний (при этом актуализация представляет собой действия ученика по выбору нужных в новой ситуации знаний, результатом которых является переход имеющихся знаний в состояние готовности к применению);

– установления ассоциаций между сущностью предлагаемой проблемы и ранее изученным материалом, переноса и обобщения знаний, их переосмысления и включения в новую систему связей;

– получения новых знаний, закрепления новых обобщенных результатов познания и выработки умений ими оперировать, а также личностного осмысления и усвоения нового знания, что способствует вхождению нового обобщенного знания в процесс формирования ценностного отношения.

Таким образом, этические смысловые конструкты как дидактическое средство характеризуются проблемностью, смысловой направленностью, неоднозначностью решений, интегративностью содержания и диалогичностью.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод: этические смысловые конструкты создают возможности порождать потенциальную способность ученика самостоятельно осмысливать и оценивать все проявления окружающего мира с этической точки зрения. Развитие этого качества решает одновременно задачу формирования ценностного отношения к ответственности.

Проблемно-смысловая педагогическая ситуация создается в результате применения системы этических смысловых конструктов, отобранных и построенных на основе ценностного содержания гуманитарных дисциплин, направленной на освоение старшеклассником личностного смысла социально значимой ценности «ответственность». Такая ситуация предполагает взаимодействие субъектов учебного процесса в рамках ценностно-коммуникативной культуры на социокультурном, межличностном и внутриличностном уровнях.

Подводя итоги, следует отметить, что процессуальными характеристиками формирования у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности являются все системообразующие элементы целостного педагогического процесса: достижение определенного уровня сформированности ценностного отношения к ответственности (цель), разноуровневые проблемно-смысловые педагогические ситуации (средства), компоненты (прогнозируемые результаты). Такой педагогический процесс целесообразно называть ценностно-ориентированным, представляющим собой присвоение личностью ценности, основными компонентами которого являются знания о ценностях, а также опыт ценностного самоопределения, приобретаемый в процессе становления системы ценностных отношений личности. Ценностно-ориентированное образование задает ценностно-смысловой вектор, акмеологическую направленность в использовании школьниками их сущностных сил, проявившихся в ходе развития. С этих позиций социализация предстает как одна из линий гуманитарного образования, обеспечивающая адаптацию человека к существующему социальному контексту.

Литература

1. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М. : Педагогика, 1984.
2. Канке В.А. Философия: исторический и систематический курс. М., 2006.
3. Ковешникова О.Т. Сущностные характеристики гражданского самоопределения личности старшеклассника // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2012. № 7(71). С. 66–69.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М. : Смысл, 1999.

6. Мацефук Е.А. Модель процесса формирования у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2009. № 1(35). С. 85–88.
7. Самоходкина Т.В. Формирование у старшеклассников ценностно-коммуникативной культуры в обучении гуманитарным дисциплинам // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2007. №4(22). С. 84–86.
8. Разбегаева Л.П., Кириллов Д.В., Крутова И.В. [и др.]. Становление личности в пространстве гуманитарного образования: теоретический аспект : моногр. М. : АПКИППРО, 2008.
9. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования. Волгоград : Перемена, 2001.
10. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982.
11. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987.



Procedural characteristics of value attitude to responsibility

There is suggested the model of the integrated process of formation of value attitude to responsibility of senior school pupils.

Key words: responsibility, moral regulator, value attitude, socially significant value.