

УДК 37.01:376.6

ЦЕННОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИЙ НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

Яковлева Н.Ф.

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»,
Красноярск, e-mail: kspu@kspu.ru

Ценностное самоопределение с позиций классической педагогики понимается как «передача» ценностей существующей государственной идеологии подрастающему поколению. Научная рациональность классической педагогики оперирует методами исследования внешних по отношению к ребенку способов педагогического воздействия, способствующего формированию ценностей, и не объясняет внутренние механизмы процесса перехода общественных ценностей во внутренний план личности. Инструментарий научной рациональности неклассической педагогики позволяет представить ценностное самоопределение как «восхождение» личности к ценностям. В поле рассмотрения включаются ценностно-смысловое восприятие личностью окружающей действительности, переживание ситуации, внутренние механизмы процесса образования ценностей. Осознается важность рефлексии прошлого, настоящего и будущего, объектами которой выступают события своей жизни, осмысление эффективности способов деятельности, анализ ее результатов, поиск взаимосвязей между успешностью и способами ее достижения. С позиций научной рациональности постнеклассической педагогики ценностное самоопределение рассматривается как нелинейный процесс «сборки» ценностных структур под влиянием неожиданных изменений (флуктуаций). Постнеклассическая педагогика при объяснении механизмов ценностного самоопределения использует понятия «ценностно-смыслового хаоса» как источника возможных вариантов ценностных структур (аттракторов). Аттракторами могут быть состояния безразличия к своей судьбе, агрессивного протеста, активного преодоления и др. Поэтому ценностная структура личности не является ни единственно возможной, ни неизменной, а ценностное самоопределение можно описывать как вероятностное превращение одной из возможных ценностных структур в действительную.

Ключевые слова: ценностное самоопределение, научная рациональность, классическая, неклассическая постнеклассическая педагогика

VALUE SELF-DETERMINATION OF THE INDIVIDUAL FROM THE STANDPOINT OF SCIENTIFIC RATIONALITY OF VARIOUS TYPES

Yakovleva N.F.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk,
e-mail: kspu@kspu.ru

Value self-determination from the standpoint of classical pedagogy is understood as the “transfer” of the values of the existing state ideology to the younger generation. The scientific rationality of classical pedagogy operates by methods of research of methods of pedagogical influence external to the child, contributing to the formation of values, and does not explain the internal mechanisms of the process of transition of social values into the inner plan of the individual. The tools of scientific rationality of non-classical pedagogy allow us to present value self-determination as the “ascent” of a person to values. The field of consideration includes the value-semantic perception of the surrounding reality by a person, the experience of the situation, the internal mechanisms of the process of value formation. The importance of reflection of the past, present and future is realized, the objects of which are the events of one’s life, understanding the effectiveness of methods of activity, analyzing its results, searching for relationships between success and ways to achieve it. From the standpoint of scientific rationality of postnonclassical pedagogy, value self-determination is considered as a nonlinear process of “assembling” value structures under the influence of unexpected changes (fluctuations). Post-non-classical pedagogy, when explaining the mechanisms of value self-determination, uses the concepts of “value-semantic chaos” as a source of possible variants of value structures (attractors). Attractors can be states of indifference to their fate, aggressive protest, active overcoming, etc. Therefore, the value structure of a person is neither the only possible nor unchangeable, and value self-determination can be described as a probabilistic transformation of one of the possible value structures into a real one.

Keywords: value self-determination, scientific rationality, classical, non-classical post-non-classical pedagogy

Ценностное самоопределение личности относится к одной из важнейших дефиниций, описывающих социальную природу человека, поскольку характеризует базовые потребности, смыслы, интересы, мотивы, которыми человек осознанно или бессознательно руководствуется в своей жизни. В социальных науках накоплен достаточно большой объем теоретических представлений о ценностном самоопределении, пред-

ставленных в виде совокупности его отдельных элементов – видов ценностей, методов изучения ценностных ориентаций, способов включения в различные виды деятельности, способствующих формированию ценностного отношения к тем или иным объектам реальности. Анализ развития научных представлений о ценностном самоопределении как целостном явлении показывает, что оно по-разному понималось

на классическом, неклассическом, постнеклассическом этапах развития педагогической науки. Каждый из этих этапов характеризуется особым типом научной рациональности. Научная рациональность относится к одному из универсальных понятий философской мысли и означает совокупность способов научного представления окружающей реальности в виде логически стройной, обоснованной системы взаимосвязанных понятий, суждений, законов, логических операций. По мнению Фокиной З.Т., позволяет осуществить переход от несущественных признаков к установлению глубинных взаимосвязанностей и выбрать способ системно-структурной организации результатов научного познания [1]. Различные типы научной рациональности – классический, неклассический, постнеклассический – выделены и описаны В.С. Степиным на основании трех критериев. Первым критерием выступают особенности картины мира, вторым – особенности средств и операций деятельности, третьим – ценностно-целевые ориентации субъекта деятельности, их осмысление и рефлексия [2]. Согласно В.С. Степину, научная рациональность в классической науке предполагает, что мышление выполняет роль стороннего наблюдателя, изучающего природу объекта, но не влияющего на результаты познания. В неклассической науке складываются особые отношения мышления к объекту и самому себе: объект изучения «вплетается» в человеческую деятельность, а его образ строится с учетом средств изучения. Постнеклассический тип рациональности опирается на идеи об особом месте наблюдателя, о корреляции между способами описания объекта и познавательными средствами. В постнеклассическом типе научной рациональности образ объекта не рассматривается как единственно возможный, а описывается как «категориальная сетка», в которой причинность включает нелинейность связи между воздействием и реакцией, развитие описывается вероятностными превращениями возможного в действительное и зависит от способа взаимодействия наблюдателя с объектом.

В основе представленного исследования лежит идея об изучении развития представлений о ценностном самоопределении личности от его понимания как детерминированного процесса, задающего социально желаемый «каркас» ценностей, до описания в терминах постнеклассического этапа развития науки как нелинейного самоорганизующегося процесса.

Целью данной работы является анализ представлений о сущности, структуре,

функциях ценностного самоопределения личности с позиций научной рациональности классической, неклассической и постнеклассической науки.

Материалы и методы исследования

Исследование осуществлялось совокупностью взаимосвязанных теоретических методов, адекватных цели исследования. Представления о сущности ценностного самоопределения личности как смысловой структуры жизненного мира человека изучались конститутивным анализом. Представления о содержании и функциях ценностного самоопределения на разных этапах развития науки изучались методом структурно-функционального анализа. В исследовании также применялся метод научного обобщения для перехода от частных характеристик ценностного самоопределения к установлению его общих свойств.

Результаты исследования и их обсуждение

В соответствии с целью и указанными методами исследования были определены его этапы – изучение представлений о сущности, структуре и функциях ценностного самоопределения в классической педагогике (первый этап исследования), в неклассической (второй этап), в постнеклассической (третий этап). Оговорим, что данные этапы мы не связываем с фиксированными временными рамками. Кроме этого, следует признать, что на каждом этапе развития педагогической науки зарождались ростки новых представлений, характерных для следующего типа научной рациональности.

Рассмотрим представления о ценностном самоопределении в классической науке. Самое понятие «ценность» было введено И. Кантом как характеристика «предельных» безусловных характеристик человеческого бытия. Ценность по И. Канту – это «должное», разделяемое всеми членами общества. При этом следование должному (ценностям) основано на «...благотворению не по склонности, а из чувства долга» [3, с. 168]. В работах неокантианцев самое философия предстает как теория ценностей и предпринимается попытка их систематизации. Так, Г. Риккерт выделил области ценностей, которые следует воспитывать у подрастающего поколения: стремление к истине, искусство, этика отношений, личная жизнь, религия [4, с. 168]. Классический период в развитии педагогической науки еще не оперирует понятием «ценностное самоопределение», этот термин появится гораздо позднее, но он характеризуется пониманием неотделимости

ценности от человека, важности передачи и усвоения ценностей не только для приспособления человека к социальному обществу, но и для обретения смысла жизни. Г. Риккерт расширяет функциональное понимание ценности от долженствования до поиска смысла бытия и считает лишенным смысла то, что нельзя отнести к ценностям. В классической педагогике воспитание всегда ориентировалось на ценности, принятые в обществе и обозначенные в государственных нормативных документах. Примером таких документов может служить «Юности честное зерцало» Петра I, описывающий ценные черты добродетельного характера того времени: прилежание, учтивость, покорность, трудолюбие. Другим примером документа, задающего общественные ценности, является «Моральный кодекс строителя коммунизма», ориентирующий на воспитание преданности делу коммунизма, высокое сознание общественного долга, непримиримость к несправедливости, тунеядству, нечестности, карьеризму, стяжательству и др. Возвращаясь к критериям научной рациональности В.С. Степина, попробуем осуществить их проекцию на понимание ценностного самоопределения в классической педагогике. Педагогическая картина мира (первый критерий) определялась существующей государственной идеологией, нормы которой принимались в качестве ценностей воспитания. Относительно второго критерия – особенностей средств и операций деятельности, следует отметить, что в классической педагогике осуществлялся активный поиск форм, методов, приемов и средств воспитания, направленного на «передачу» нормативных ценностей подрастающему поколению. Но главной их особенностью является характер внешнего по отношению к ребенку воздействия. Рассмотрим третий критерий научной рациональности – ценностно-целевые ориентации субъекта деятельности, их осмысление и рефлексия. Принято считать, что в классической педагогике преобладали субъект-объектные отношения, согласно которым педагог является субъектом деятельности, а ребенок – объектом. При этом нельзя отрицать, что в работах педагогов-классиков зарождается представление о ребенке не только как об объекте, но и как о субъекте воспитания, который может принимать или отвергать педагогическое воздействие. Однако будет справедливым утверждение того факта, что в классической педагогике не рассматривались внутренние механизмы процесса перехода общественных ценностей во внутренний план личности, их осмысление и рефлексия.

Перейдем к рассмотрению понимания ценностного самоопределения с позиций научной рациональности неклассической педагогики. Происхождение понятия «ценностное самоопределение» связывается с работами М.Р. Гинсбурга. Он предложил модель личностного самоопределения, содержащую ценностно-смысловые и странственно-временные аспекты, и определил широкий спектр личностно значимых позитивных ценностей как главный критерий его успешности [5].

В последующих работах ценностное самоопределение выступает как самостоятельная дефиниция и предлагаются новые подходы к пониманию его сущности, структуры и функций. Ценностное самоопределение рассматривается в новой педагогической картине мира, в которой ценности не «передаются», а усваиваются личностью. В зависимости от направленности собственной активности индивид может выступать не только объектом, но и субъектом ценностного самоопределения. Так, в раннем детстве он выступает в роли объекта, некритично усваивающего транслируемые обществом ценности и их иерархию, в последующей жизни усвоение ценностей происходит сознательно. В детерминацию ценностного самоопределения кроме внешних факторов включаются и внутренние, диалектическое единство которых порождает феномен диспозиционной активности личности, проявляющейся множеством форм: принятием, несогласием, протестом, противостоянием. Педагогическая наука неклассического периода «пронизана» идеями экзистенциализма, и ее интересуют внутренние механизмы процесса усвоения (интериоризации) и образования («кристаллизации») ценностей. Л.С. Выготский указал на важность изучения *переживания* ребенка, в котором «сплавлены» особенности ситуации и то, каким образом она переживается. Переживание Л.С. Выготский образно представил как призму, «преломляющую» влияние среды на ребенка. Результаты «преломления» будут зависеть от того, как ситуацию осознает и осмысливает ребенок, какие эмоции она у него вызывает. Переживание, согласно В.С. Выготскому, определяет ценностно-смысловое восприятие ситуации и может рассматриваться как механизм образования ценностей [6].

В качестве примера рассмотрим непосредственное переживание ребенком значимого для него события детства как отражение какой-либо экзистенциальной потребности (в любви, в безопасности). Степень, качество и знак переживания зависят от того, насколько велика, сильна и зна-

чима эта потребность для ребенка, который сознательно или бессознательно оценивает вероятность ее удовлетворения и наличие/отсутствие собственных ресурсов. Высокая вероятность удовлетворения актуальной потребности (например, в безопасности) и достаточные ресурсы ребенка (он зовет мать, и она берет его на руки) вызывают положительные эмоционально окрашенные переживания, которые являются «затравкой» для преобразования потребности и ее «кристаллизации» в ценность для ребенка. Если же опыт ребенка подсказывает ему, что вероятность удовлетворения актуальной потребности низкая, а собственных ресурсов у него недостаточно, то это вызывает переживание, окрашенное негативными эмоциями, избегая которые, ребенок отказывается от данной потребности, и ценность не формируется. Таким образом, первыми механизмами образования ценностей являются переживание экзистенциальной потребности и оценка вероятности ее удовлетворения с помощью внешних и внутренних ресурсов. В зависимости от знака переживаемых ребенком эмоций, он стремится к уменьшению отрицательных эмоций и к усилению положительных. Иными словами, в условиях переживания депривации конкурирующих потребностей выбор между ними будет осуществлен в пользу той актуальной потребности, которая в данный момент представляется наиболее достижимой. Поэтому ценностный выбор, осуществляемый на основе минимизации переживания отрицательных эмоций и максимизации положительных, в неклассической педагогике рассматривается как еще один механизм ценностного самоопределения.

Коснемся еще одного механизма усвоения ценностей, который приводит к образованию ценностных доменов, где на разных полюсах «уживаются» ценности противоположные по знаку – механизму компенсации. Этот механизм реализуется в условиях переживания такой ситуации, на которую у ребенка нет опыта адекватного реагирования. В этом случае даже минимальная положительная эмоция способна компенсировать неудовлетворенную потребность и закрепить ценностное отношение к объекту. Так, например, формируются ценностные домены, где на одном полюсе ценность «Я никому не верю», а на противоположном – «Я полностью доверяю своему другу». Таким образом, отличительные особенности второго критерия научной рациональности – средств и операций деятельности неклассического этапа развития – заключаются в смещении к методам изучения внутренних механизмов цен-

ностного самоопределения, основанных на переживании личностью событий своей жизни. Третий критерий научной рациональности – ценностно-целевые ориентации субъекта деятельности – также имеет свои особенности в неклассической педагогике, придающей важность осознанию ценностно-смысловых оснований своих мыслей, чувств, поступков, деятельности. Объектами рефлексии, порождающей, например, такие смыслы ценностей образования, как «старание», «настойчивость», «результат», «оценка», выступают осмысление эффективности способов своей деятельности, анализ ее результатов, поиск взаимосвязей между успешностью и способами ее достижения. Другим ценностно-порождающим объектом рефлексии является коммуникация с другими людьми во всей ее многофункциональности, включающей эмпатию; понимание целей, мотивов, намерений других людей; установление их формального и неформального статуса, роли; оценку результативности деятельности; поиск источников конфликтов. Рефлексия позволяет осмыслить переживание ситуации с разных позиций и увидеть в ней новые грани: в тупике – возможные выходы, в страдании – очищение, в конфликте – развитие. Кроме рефлексии настоящего и прошлого, неклассическая педагогика рассматривает и рефлексию будущего – мысленное конструирование возможного (желаемого, ожидаемого) образа предстоящей жизни, позволяющее мобилизовать внутренние ресурсы для личностного развития.

Перейдем к рассмотрению ценностного самоопределения с позиций научной рациональности постнеклассической педагогике. В классической педагогике ценностное самоопределение рассматривается как «передача» ценностей социума подрастающему поколению, в неклассической – как усвоение (интериоризация), «восхождение» к ценностям в специально организованной деятельности и в спонтанно возникающих ситуациях, в том числе пограничных. Но в том и в другом случае итогом является ценностный «каркас», на который личность будет опираться в своей жизни. За пределами рассмотрения остаются вопросы о том, почему в схожих ситуациях у разных людей формируются разные ценности; почему результаты ценностного самоопределения не находятся в линейной зависимости от условий воспитания и среды жизнедеятельности; почему ценности не остаются неизменными в течение всей жизни. Для их объяснения постнеклассическая педагогика обращается к теории саморазвивающихся систем – синергетике. С точки зрения Кня-

зевой Е.Н., Курдюмовой С.П., личность является саморегулируемой и саморазвивающейся системой, при этом ее развитие обладает всеми признаками нелинейности [7]. Обратимся к рассмотрению социальной ситуации развития как источника ценностного самоопределения с синергетических позиций [8]. Во-первых, она обладает свойством нелинейности, что означает возможность появления неожиданных изменений (флуктуаций). Флуктуации выводят ситуацию из состояния равновесия и погружают ее в ценностно-смысловой хаос, в котором возможны образования новых структур, поскольку хаос содержит множество иных возможных состояний (аттракторов), один из которых выбирается ребенком осознанно или бессознательно. Из всех возможных аттракторов «притягивается» тот, который наиболее соответствует внутренним ресурсам человека и ресурсам окружающей его в данный момент среды. Иными словами, в ценностно-смысловом хаосе в конус притяжения попадает один из аттракторов, который на обломках разрушенной ценностной структуры осуществляет «сборку» новой, и она становится определяющей для поведения ребенка [8].

Рассмотрим возможные аттракторы (состояния) в ценностно-смысловом хаосе, порожденном флуктуацией (переживанием психологической травмы утраты родителей или родительского попечения). В первом варианте в точке бифуркации негативная флуктуация социальной ситуации развития из ценностно-смыслового хаоса, «кишащего» бездной возможностей, «притягивает» аттрактор безразличия к своей судьбе, покорности (делайте со мной, что хотите) [8]. То есть ценностно-смысловой хаос сменяется экзистенциальным вакуумом – жизнь не имеет смысла, ничего не ценю, ничего не хочу. Возможен и второй вариант: в точке бифуркации из порожденного психологической травмой ценностно-смыслового хаоса «притягивается» аттрактор агрессивного протеста. Ребенок в такой ситуации погружен в невротическое бытие: все плохо, пусть будет еще хуже и не только мне, но и другим. В третьем варианте развития социальной ситуации из ценностно-смыслового хаоса «притягивается» аттрактор активного преодоления (мне сейчас плохо, но я с этим справлюсь) [8]. Такое понимание социальной ситуации развития позволяет понять процесс образования ценностей не как окончательное «раз и навсегда» оформление ценностных структур, а как их появление и проявление в различных ситуациях. Другим важным педагогическим выводом является и то, что чем дальше

ценностная структура от состояния равновесия, тем меньшие флуктуации требуются для того, чтобы вызвать в ней значительные изменения.

Эти положения синергетики позволяют по-новому взглянуть на сущность педагогической поддержки как резонансного внешнего воздействия на социальную ситуацию развития. И здесь очень велика роль как самого этого воздействия, так и человека, который это воздействие осуществляет. При этом слабое, но резонансное воздействие эффективно, тогда как сильное, но не резонансное не только неэффективно, но может даже нанести вред. Иными словами, воздействие будет действенным в том случае, если оно конфигурационно сопряжено с ценностной структурой, резонирует с имеющимся опытом и развертывает скрытые в ней новые ценности. Таким образом, с позиций постнеклассической педагогики ценностные структуры имеют определенное «время жизни» и существуют в состояниях равновесия, когда в жизни человека нет радикальных изменений (флуктуаций). Сильные флуктуации выводят ситуацию из равновесия, ценностная структура распадается, и на ее «обломках» возникает новая, что образно можно описать пословицей – один со страху помер, а другой ожил. Резюмируя рассмотрение ценностного самоопределения с позиций постнеклассического типа рациональности, отметим, что 1) ценностная структура личности не является единственной и тем более «жесткой», 2) связь между причинами «распада» и характером «сборки» ценностных структур имеет нелинейный характер, а ценностное самоопределение можно описывать как вероятностное превращение возможного в действительное; 3) педагогическое воздействие зависит от способа взаимодействия между педагогом и ребенком.

Заключение

Проведенное исследование показало, что ценностное самоопределение с позиций научной рациональности классической педагогики понимается как «передача» ценностей существующей государственной идеологии подрастающему поколению. Научная рациональность классической педагогики оперирует методами исследования внешних по отношению к ребенку способов педагогического воздействия и не рассматривает внутренние механизмы процесса перехода общественных ценностей во внутренний план личности. С позиций научной рациональности неклассической педагогики ценностное самоопределение рассматривается не как «передача», а как «восхождение»

личности к ценностям. В поле рассмотрения включается социальная ситуация, ее ценностно-смысловое восприятие, переживание ситуации личностью, внутренние механизмы процесса усвоения (интериоризации) и образования («кристаллизации») ценностей. Осознается важность рефлексии, объектами которой выступают осмысление эффективности способов своей деятельности, анализ ее результатов, успеваемости, поиск взаимосвязей между успешностью и способами ее достижения. Однако как классическая, так и неклассическая педагогика не объясняют вариативность ценностей, формирующихся у разных людей в сходных ситуациях, их динамичность в течение жизни и нелинейную зависимость от условий жизни и воспитания. В поисках ответов на эти вопросы постнеклассическая педагогика обращается к инструментарию теории саморазвивающихся систем. С позиций научной рациональности постнеклассической педагогики ценностное самоопределение рассматривается как нелинейный процесс «сборки» ценностных структур под влиянием неожиданных изменений (флуктуаций). Флуктуации выводят социальную ситуацию из состояния равновесия и погружают ее в ценностно-смысловой хаос, содержащий множество возможных ценностных структур (аттракторов). Аттракторами могут быть со-

стояния безразличия к своей судьбе, агрессивного протеста, активного преодоления и др. Поэтому ценностная структура личности не является единственно возможной, и тем более неизменной, а ценностное самоопределение можно описывать как вероятностное превращение возможной ценностной структуры в действительную.

Список литературы

1. Фокина З.Т. Научная рациональность: сущность, виды, тенденция к интеграции, практическое значение // Вестник МГСУ. 2012. № 6. С. 142-149.
2. Степин В.С. Философия и методология науки. М.: Академический проект, 2020. 716 с.
3. Кант И. Основоположение метафизики нравов. М.: Родина, 2022. 325 с.
4. Риккерт Г. Ценности жизни и культурные ценности // ЭОН. Альманах старой и новой культуры. Вып. 1. М., 1994. 290 с.
5. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: автореферат дис. ... докт. психолог. наук. Москва, 1996. 56 с.
6. Выготский Л.С. Педология школьного возраста: лекции по психологии развития. М.: Канон, 2022. 320 с.
7. Князева Е.Н., Курдюмова С.П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. М.: Либроком, 2014. 256 с.
8. Яковлева Н.Ф. Социальная ситуация развития ребенка с позиций синергетического подхода // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31945> (дата обращения: 14.02.2023). DOI 10.17513/spno.31945.