

# Ценности в образовании: выбор пути развития

Л. Ф. Вязникова,  
кандидат педагогических наук

В настоящее время можно говорить о возвращении и актуализации многих философских идей различных периодов развития гуманитарного знания, но особо следует, на наш взгляд, отметить своеобразный взрыв исследовательского интереса к проблеме ценностей, к углубленному и целостному рассмотрению проблемы. И это не дань моде, это скорее жизненная необходимость.

Безусловно, существуют общие проблемы, принадлежащие одновременно разным историческим эпохам, разным культурам, — инвариантные проблемы, которые, по выражению Б. Л. Пастернака, «каждая эпоха получает от прошлого и переадресовывает будущему». Это прежде всего проблемы духовности, нравственности, ценности личности, ее свободы и ответственности и т. д. Вспомним строки одного из самых глубоких философов современности — Э. Ильенкова: «Ведь Гегель именно поэтому и жив до сих пор, что живы (т. е. остаются неразрешимыми) те проблемы, которые он смог поставить» [7, с.142].

Исторический опыт свидетельствует: проблема ценностей всегда актуализировалась, ее постановка обострялась, приобретала широкое социальное и нравственное значение в сложные, переломные эпохи, когда культурные традиции обесценивались, прежние идеологические и этические устои общества подвергались дискриминации, начиналась поспешная их замена новыми идеалами и целями [12, с.87-90]. Подчеркивая историчность общечеловеческих аксиологических ориентиров, актуальных для системы образования, З.И. Равкин пишет: «Они всегда принадлежат конкретной эпохе, но обладают способностью на новом витке исторического движения обретать новый смысл, вступать в контакт с ценностями последующего периода» [12, с.87-88]. Ценностные ориентации обуславливают избирательную активность индивида именно как субъектную, а не биологическую или ап тематическую. Каждый выбор человека — это «внутреннее ценностное строительство» [3, с.127].

Э. Фромм считал, что наиболее прекрасные и самые безобразные склонности человека представляют собой не компоненты фиксированной и биологически заданной человеческой природы, а результат социального процесса, который творит людей. Убеждения и ценности не даны личности в готовом виде, не приняты ею от общества пассивно, они являются результатом усилий и интеллектуальных достижений в процессе бесконечного жизненного экспериментирования. Именно поэтому необходимо «взрачиванию» таких ценностей, при наличии которых человек мог бы отказаться от социальной маски и обнажить свои подлинные потребности, ценностей, которые будут способствовать его развитию.

Это особенно важно учитывать в системе образования, результаты деятельности которой будут определять будущее всей нашей страны и каждого человека в отдельности. «Реальная действительная сила ценностных ориентаций... исторически возрастает и возраста-

ет биографически, что жизненно важно понимать на нынешнем критическом этапе жизни человечества — и для выработки оптимальной стратегии его выживания и развития, и для реорганизации в соответствии с нею всей педагогической деятельности» [8, с.181].

Отличительной особенностью социокультурных процессов, происходящих в нашем обществе, является переоценка и осмысление ценностей. То, что совсем недавно воспринималось в качестве незыблемых постулатов, сейчас либо полностью отвергается, либо вызывает сомнение в его «полезности», значимости. И у нас нет оснований не согласиться с Д. А. Леонтьевым: «Налицо ценностный нигилизм, цинизм, метание от одних ценностей к другим, экзистенциальный вакуум и многие другие симптомы социальной патологии, возникающей на почве перелома ценностной основы, смыслового голодания и вывиха мировоззрения» [9, с.15]. Утрачивая веру в старые ценности, человек теряет объекты для своей проекции вовне. Это приводит к тому, что он замыкается в себе, а окружающий мир становится для него чуждым и даже враждебным.

Кризис смыслообразующих жизненных и профессиональных ценностей ведет к кризису идентичности, который, в свою очередь, нередко сопровождается духовным вакуумом. И как результат этого — деформация самосознания человека, отчуждение личности от собственной истории, утрата смысла бытия, профессиональной деятельности, т. е. перспектив будущего и ответственности. Такую ситуацию нередко определяют, пользуясь языком синергетики, как «нахождение человека в точке бифуркации». Однако понятия «точка бифуркации» в данном случае недостаточно, ибо оно не вмещает всех существенных характеристик ситуации, того многообразия смыслов, ценностей, типов сознания и т. д., в которое человек оказался погруженным. Более адекватным для характеристики кризисного, переходного периода, на наш взгляд, является понятие «бифуркационное поле». В условиях переходного периода, когда образовались «ценностные бифуркационные поля», на которых сходятся подчас разнонаправленные ценностные слои, неминуемы метания человека в поисках социокультурного ориентира, нередко приводящие к растерянности, опустошению, нигилизму. Можно также предположить, что потеря профессионального смысла, отсутствие профессиональной идентификации являются одной из главных причин возникновения у работников образовательной сферы иррациональной агрессивности, «привязанности» к «силовой» модели взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

Модернизация образовательной системы, меняющиеся в связи с этим профессиональные установки, отсутствие установившихся требования к результатам деятельности школы, к профессиональным качествам руководителя вынуждают его постоянно выбирать между естественным стремлением личности к стабильности и необходимостью ломки старых представлений, смены системы ценностей.

У многих опытных руководителей произошла атрофия психологического механизма ценностного выбора, у молодых он не сложился из-за многолетнего отсутствия возможности осуществлять выбор. Современное состояние системы образования объективно актуализировало потребность в ценностном самоопределении и у педагогов, и у руководителей образовательных учреждений. Необходима синергетическая (мягкая) идентификация себя с миром, в котором человек живет, с профессией, которая в современных условиях меняет свои существенные характеристики. Практика показывает, что многие работники оказались в состоянии «аксиологической депрессии» (термин А. Маслоу). Особенности социально-экономической ситуации, в которой осуществляется управленческая деятельность, не могут не оказать значительного влияния на изменение жизненных и профессиональных ценностей руководителей, так как эта ситуация порождает специфические условия управленческой деятельности и в системе образования, требует другого типа руководителя, маневренного в принятии самостоятельных решений, способного эффективно работать в условиях кризиса. Ныне проблема ценностей является не просто предметом научных споров, она неразрывно связана с практикой жизни как отдельного человека, так и общества в целом.

Однако, как показывает наш опыт многолетнего общения с руководителями образовательных учреждений, долгое время проблема собственных ценностей вообще не была предметом их осмысления.

Тонко чувствующий глубинные понятийные смыслы В. П. Зинченко, рассуждая о привычной логике интериоризации-экстериоризации, говорит о том, что эти два противоположно направленных движения следует поменять местами, так как «вначале просто нечего интериоризировать. Лишь после своего «овнешнения», объективации, экстериоризации и автономизации от предметной деятельности высшие психические функции, сохраняющие на себе ее родимые пятна, могут вернуться в свое лоно» [6, с.27]. И наконец, главная, чрезвычайно важная мысль цитируемого ученого о том, что сознание, дух, «возвращаясь в предметную деятельность, поднимают (или опускают?) ее до своего уровня, превращают ее в духовно-практическую или низводят ее до биологического, технологического акта» [там же]. Логика дальнейших рассуждений приводит к выводу о том, что профессиональные ценности руководителя будут определять и способы управленческой деятельности, поднимая ее до духовно-практического взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса или же «опуская» до технической триады «цель — средство — результаты» (в лучшем случае), а также до рассмотрения подчиненных как объектов управленческого воздействия, как средств достижения целей организации. Нельзя поручиться за адекватность именно такого истолкования, хотя оно представляется правдоподобным. Но можно утверждать, что ценности способны менять отношение к формам действия, освобождать их из-под власти конкретной ситуации. Ценности как феномен идеального обладают энергетической активностью и «существуют» в деятельности. Иначе говоря, идеальные образы реализуются в деятельности. И потому новые педагогические и управленческие технологии — что, прежде всего принятие нового взгляда на ребенка (на человека), на смысл образования. Все остальное — лишь имитация нововведений в образовании.

Категория ценности, ценностных ориентации является одной из самых сложных в философии, социологии, культурологии и психологии. Ценности выступают основанием для осмысления, познания и конструирования целостного образа социального мира, для регуляции человеческого поведения во всех его проявлениях при принятии решений в ситуации выбора.

Смысл понятий «ценность», «ценностные ориентации», используемых в разных теориях, во многом определяется субъективной позицией исследователей. В результате получается не просто много определений одного и того же, а разные понятия, которые пересекаются, но ни сводятся друг к другу и имеют разную смысловую нагрузку. Поэтому изучение проблемы ценностей должно быть связано с исследованием и уточнением специфики контекста, в котором употребляется понятие «ценности». В зависимости от смысловой нагрузки этих терминов возможно принципиально различное их осмысление. Понятия «ценности», «ценностные ориентации», очевидно, никогда не будут определены исчерпывающим образом, однако это не должно препятствовать созданию рабочих понятийных конструкций.

В психологических исследованиях обнаруживается использование других понятий, сходных по содержанию с «ценностями», «ценностными ориентациями»; А. Н. Леонтьев (личностный смысл), Д. Н. Узнадзе (установка), В. Н. Мясищев (отношение), В. А. Ядов (диспозиция), Л. И. Божович («внутренняя позиция личности» или направленность), Б. Д. Парыгин (умонастроение), Б. С. Братусь (смысловые ценности), Д. А. Леонтьев (смысл), А. Маслоу (метамотивы), М. Рокич (ценностные ориентации, «руководящие принципы жизни»). Определение Д. А. Леонтьевым смысла как «структурного элемента процессов сознания и деятельности человека», на наш взгляд, имеет то или иное отношение ко всем вышеперечисленным понятиям.

Взаимосвязь этих понятий легко обнаруживается в работах многих исследователей. Для М. Вебера в его «понимающей социологии» «смысл» является ключевым понятием в пони-

мании человеческих действий и человеческой культуры, а по мнению Ю. Федорова, культура в широком плане и есть совокупность ценностей.

А. Маслоу считал, что, хотя духовная (ценностная) жизнь и «была исключена из реального мира классической бесценностной наукой, смоделированной по типу физики, она может быть возвращена в качестве предмета исследования наукой гуманистической». Эти слова ученого оказались пророческими, о чем свидетельствует огромный интерес к проблеме духовности и ценностей, которые стали, по существу, объектом междисциплинарных исследований философов, психологов, социологов, педагогов и т. д. «Всеобъемлющее определение полностью развитого Я, или личности, включает систему ценностей, которая метамотивирует человека», — писал А. Маслоу [10, с.299]. Более того, ценностная жизнь, «возможно, является видимой надкультурной особенностью, хотя она и должна быть актуализирована культурой для того, чтобы обрести существование» [10, с.309].

Показательно, что большинство психологов, занимающихся проблемами профессионального сознания, профессионального мировоззрения, профессионального менталитета, в качестве важных составных частей названных феноменов рассматривают ценности и ценностные ориентации, социальные установки, профессиональные мотивы, статусные предназначения, несмотря на то, что для обозначения интегративного личностного образования используют разные (хотя и близкие) понятия («сознание», «мировоззрение», «менталитет»).

Ценности могут быть рассмотрены и как элементы когнитивной структуры личности, и как элементы ее мотивационно-потребностной сферы. Такое «двойственное» положение ценностей может быть объяснено их смысловой природой. Именно смысл является основанием для познания мира, задает направление и активизирует деятельность человека. Ценности, будучи смысловыми образованиями, по мнению О. А. Тиханандрицкой, связывают «когнитивную и мотивационную сферы, интегрируют их в единую смысловую сферу, придавая личности определенную целостность». Б. В. Зейгарник с присущей ей профессиональной зоркостью отметила это: «Смена ведущих мотивов означает и смену позиций, интересов, ценностей личности» [5, с.41].

А. К. Маркова в мотивацию как многомерное образование включает в качестве компонента и ценностные ориентации.

Нам близок подход, рассматривающий ценности как особую психологическую реальность, выполняющую «функцию высшего критерия для ориентации в мире и опоры для личностного самоопределения» [9, с.22].

«Ценностные ориентации» также не имеют однозначной трактовки и рассматриваются как сознательные убеждения или представления субъекта о ценном для него [9, с.21], как форма существования ценностей. Соотношение между ценностями и ценностными ориентациями фиксируется как проблема расхождения между декларируемыми и реальными ценностями (Д. А. Леонтьев). Реальные же ценности соотносимы с понятием «ценностные ориентации».

Психологический аспект ценностных ориентаций личности тесно связан с исследованием ее внутреннего мира. Более тридцати лет назад Б. Г. Ананьев акцентировал внимание на том, что «имеется общий центр, в котором сходятся исследования социологов, социальных психологов и психологов... Этим общим центром являются ценностные ориентации (курсив мой. — Л.В.) групп личности, общность целей деятельности, жизненная направленность или мотивация поведения людей» [1, с.299 — 300].

Ценностные ориентации стимулируют предпочтение движения человека в определенном направлении, определяют вектор движения мысли и действия. Нам близка позиция Ядова, который считает, что ценности реализуются в ценностных ориентациях и представляют собой элемент диспозиционной структуры личности. Ценностные ориентации как форма функционирования ценностей разворачиваются в идеалах, принципах, установках,

убеждениях, отношениях, целях, нормах, стратегии жизни, потребностях, проявляясь в реальном поведении людей.

Если отказаться от прекраснотушия, то надо признать, что подавляющее большинство работников системы образования (всех уровней) еще не пришли к развитому ценностному сознанию, которое рассматривается учеными как новая форма мировоззрения (Н. С. Розов). В современной жизни (и в сфере образования) существует ценностная полифония. В рамках разных образовательных учреждений свои «педагогические миры», свои «правила игры», свой тезаурус понятий, свое ценностно-ориентационное единство и т. п. Важно только, чтобы в этих «мирах» (и между ними) соблюдались принципы корневых (терминальных) ценностей, помогающие взаимоприемлемому развитию. В эпоху смены ценностных ориентиров необходимо опираться на принцип «щадящей коррекции», который «направлен на максимальное облегчение всегда болезненных процессов переоценки ценностей».

Истоки ценностей — и культуре, в обществе и всех его социальных институтах, в том числе (может быть, в первую очередь) в школе, где латентным образом происходит «конструирование» системы ценностных ориентации ребенка, наблюдается «обмен» ценностями. Смысловое пространство ценностей создается руководителями образовательных учреждений и учителями. Если вспомнить, что понятие «ориентация» широко используется и социальной психологии, выражая взаимодействие человека и среды, то становится понятным, что при помощи ориентации индивид проводит выбор социально значимых объектов, которые и силу их полезности, важности для этого индивида получают статус «ценности». Именно поэтому мы убеждены, что любые изменения в современной школе должны в первую очередь касаться скрытых феноменов: базовых представлений об образовательном процессе, профессиональных ценностей педагогического коллектива и учителя. Большинство руководителей, как свидетельствует анализ практики, скорее предпочтут реально ощущаемые непосредственные изменения в деятельности индивида, а не скрытые и проблематичные преобразования глубинных структур его профессионального сознания. На наш взгляд, во многом это объясняется тем, что у руководителей образовательных учреждений выявлено абсолютное доминирование ориентации на «избегание неудачи» в своей профессиональной деятельности (79 % от 314 опрошенных нами респондентов). И только 21 % ориентирован на достижение успеха.

Безусловно, ценностные ориентации руководителя не могут не оказывать влияния на ценностно-смысловое пространство и психологический микроклимат образовательного учреждения. Социально-психологическую основу отношений в коллективе составляют принятые в нем ценности, т. е. то, что коллектив считает наиболее важным и значительным в жизни, деятельности и поведении каждого учащегося.

Если руководитель школы и педагогический коллектив рассматривают образование как средство развития сущностных сил ребенка, сотворения им в себе человека, то главными станут вопросы не о том, какие ЗУНы должны быть включены в государственные стандарты, и не о том, как сделать, чтобы ребенок «соответствовал» этим стандартам, а совершенно иные. Какие жизненные перспективы, ключевые ценности будет реализовывать образованный человек (выпускник) с помощью полученных знаний и умений? Будет ли он способен сам формировать нужные (и для чего?) знания и умения? По словам С. Л. Рубинштейна, «всякая попытка... «внести» в ребенка познание и нравственные формы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывают... самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка». Осуществление учащимися себя как личности (самодетерминация) должно восприниматься педагогом как сверхзадача, по отношению к которой цель научного образования, необходимая сама по себе, выступает как средство, считал и В. В. Давыдов [14].

Не случайно понятие педагогического профессионализма рассматривается в контексте того, в какой мере педагог может развить субъективный потенциал учащихся, обеспечить условия его личностного роста (В. В. Давыдов, В. А. Коротов, Н. Д. Никандров, А. В. Мудрик, Ю. Б. Орлов, В. А. Сластенин, И. С. Якиманская). А это возможно лишь при условии, что личностное развитие ребенка входит в систему профессиональных ценностных ориентаций учителя, а это, в свою очередь, во многом будет определяться теми критериями оценки труда педагога, которые используют школьные администраторы, системой ценностных ориентации, принятых в педагогическом коллективе.

Мы полностью согласны с позицией А. Г. Асмолова, который считает, что образование в перспективе должно отобрать у конкурирующих политических партий функцию приобщения ребенка к общечеловеческим ценностям, аксиологическую ценностную функцию в обществе [2, с.582].

Гиперсоциализированные педагоги вряд ли могут взрастить в своих учениках культуру достоинства. Тревогу вызывают и результаты исследования нашей дипломницы Л. М. Димитренко, которая изучала ценностно-ориентационное единство учащихся общеобразовательных школ (IX—XI классы). Было опрошено более 400 человек. В первую пятерку пословиц, отражающих ценности, принципы современной жизни, которые приняты и разделяются учащимися, входят такие, как «Горбатого могила исправит», «Плетью обуха не перешибешь», «С волками жить — по-волчьи выть», «Не суйся в волки, если хвост телкин».

Ребята не верят в то, что человек может сам многое изменить, добиться своей цели, расписываются в собственном бессилии, не намерены бороться, противостоять, а живут, приспособившись к той среде, в которой находятся. И тогда оказывается проблематичным развитие такой важнейшей характеристики личности, как человеческое достоинство, без которого духовность становится мифом.

Другой тип жизненного пути — автономный, когда человек воспринимает свою жизнь как контролируемую «изнутри». Ценности его при этом имеют другой личностный смысл, являются результатом напряженной внутренней работы, размышлений, сомнений, поисков, переоценки ценностей. При этом у человека могут возникать «пиковые переживания» (А. Маслоу) эмоционального просветления, опустошенности, сопротивления, инсайта и т. д. Идет «духовное взросление». Гуманистические ценностные ориентации помогут становлению внутренней регуляции поведения, осознанию своей способности выступать причиной изменений в мире и в собственной жизни.

Только аутентичный учитель может помочь проявиться аутентичности (естественности) ребенка, когда поведение и речь правдивы и непосредственно выражают внутренние чувства. У такого учителя ребенок обнажается психологически и духовно и позволяет увидеть себя вместо того, чтобы прятаться (А. Маслоу). К сожалению, гораздо чаще в школе ребенок учится тому, как вести себя, держа свои мысли при себе, ибо нередко он для учителя всего лишь ученик. Такое «статусное» восприятие определяет установку учителя на внешнее научение во взаимодействии со школьником. Если ребенок ценен для педагога только как ученик, то ценностно-смысловая сфера личности (внутренний мир ребенка) перестает быть психологическим объектом нравственного, духовного воспитания, так как подобное воспитание не может осуществляться посредством воздействий лишь вербального характера. Чаще всего это ненаправленное влияние, когда учитель становится для школьника значимым существом, источником смыслов и ценностей. И тогда все действия такого педагога будут иметь психотерапевтическую направленность.

Взаимодействие в системе «учитель — ученик» не может быть сведено к традиционной «передаче знаний». Как пишет Т. Шибутани, «коммуникация не есть простой обмен информацией», она подобна «взаимопроникновению картин мира». В школе латентным образом происходит трансляция ценностей. Мирозрение, мироотношение учащихся в значительной мере определяются и теми ценностными ориентациями, которые стали достоянием их

внутреннего мира и на «взрачивание» которых, несомненно, повлияли ценности взрослых. Хорошо, если эти ценности направлены на ребенка в его главной роли — Человека, на процесс, а не только на результат и форме ЗУНов. Мы согласны с исследователями, утверждающими, что «ориентация на процесс — это философско-педагогическое кредо учителя, ценностно направленного на гуманизацию и гуманитаризацию образовательной среды и человеческих (субъект-субъектных) отношений участников образовательного процесса, что предполагает создание условий для решения наиважнейших проблем в жизнедеятельности любого образовательного учреждения — проблем общения и отношений» [4, с.112]. Важно, чтобы у учащихся было развито представление о ценности человеческой индивидуальности, осознание себя как личности и в то же время своей принадлежности к обществу, природе в целом. Ценностный тип образования задает то или иное понимание смыслов педагогической деятельности, влияет на структуру и содержание ценностных ориентации педагогов.

«Сегодня многие учителя чувствуют смущение, когда им напоминают, что разнообразные ценности передаются ученикам если не с помощью учебников, то при включении неформальных факторов — ряды парт, школьный звонок, разделение по возрастам, социальные и классовые различия, власть преподавателя, сам факт того, что учащиеся находятся в школе, а не на улице. Все подобные установления посылают невысказанные сообщения ученику, формируя его позиции и взгляд. Однако формально программу продолжают считать свободной от ценностей. Идеи, события и феномены очищаются от всех ценностных характеристик, лишаются моральной реальности» [13, с.340]. Согласно Г. С. Батищеву, познавательный процесс ценностно сориентирован изначально, независимо от того, осознает это познающий или нет.

Ценностные ориентации руководителей, всего педагогического коллектива являются, на наш взгляд, значимым фактором, влияющим на проектирование социокультурного пространства образовательного учреждения. Ценностные ориентиры обуславливают поведение человека, а ценностное отношение к ученику является условием развития субъектного начала в нем и составляет основу обеспечения готовности учащихся к личностному самоопределению. Школа фактически может моделировать будущие человеческие отношения. Именно человеческие, а не только статусные, ролевые, ведь главный статус ученика — Человек.

Важно помнить о том, что «ведь и чиновник — учитель, и каждый его социально подданный — ученик и в классе на уроке, и в рекреационном пространстве остаются еще живыми субъектами своих возрастных субкультур и потому равно видят друг в друге не объект, выпестованный социумом, а мыслящее и чувствующее существо — равноправного субъекта их человеческого взаимоотношения. Когда же и тем, и другим совсем не в состоянии во внешнецелесообразных для них формах поддерживать в себе раба или видимость послушных исполнителей чужой **социально-властной** воли, то они вместе (это главное условие!) проективно нащупывают для своей школы новые **социально-культурные** формы деловой общности поколений» [11, с.117].

Пока же, по образному выражению В. А. Караковского, взрослые живут в королевстве кривых зеркал, потому и дети искаженно воспринимают это королевство. «Духовные встречи» подростка и взрослого являются скорее исключением из правил, ибо подавляющее большинство взрослых людей не имеют практического опыта гуманистического общечеловеческого общения, не осознают значимости экзистенциального способа бытия, не доверяют своему внутреннему Я.

Отношения со взрослыми в конкретном социокультурном пространстве преломляются в личности ребенка в виде отношения к миру взрослых, в степени доверия к ним, в потребности идентифицировать себя с ними. Взрослыми создается смысловое пространство ценностей, которое во многом будет определять уровень ценностно-рефлексивного развития взрослеющего человека. Ф. Т. Михайлов говорит о едином «смыслочувственном поле» на-

шего общения с ребенком, едином реально-идеальном пространстве духовной культуры, которое образовано «**порождающим** всех нас **отношением** друг к другу».

Становится понятной роль ценностно-ориентационного единства в педагогическом коллективе. Не «однообразномыслия», разумеется. Речь идет лишь о философии учителя, руководителя, которая основывается на убеждении, что каждый ребенок ценен, достоин и обладает возможностями к самостоятельному позитивному росту. Очевидно, что ценностно-ориентационное единство во многом зависит от руководителя образовательного учреждения, его профессиональных ценностей, а также от того, что он видит в учителе: цель или средство. Именно руководитель, на наш взгляд, является центром «ценностного резонанса»: директор — учитель — ученик.

Анализ практики показывает, что руководители, воспринимающие человека лишь как средство достижения цели учреждения, склонны к сверхцентрализованному управлению, при котором шаг в сторону рассматривается как «покушение» на власть. В подчиненных при этом ценится прежде всего исполнительность, беспрекословное выполнение приказов. В результате люди стараются избегать любых перемен в учреждении, так как их пугает неизвестность, необходимость принятия самостоятельных решений, осуществление поиска, к которому они не готовы, ибо им свойствен эффект «выученной беспомощности», стремление избегать неудач в деятельности. Для такого руководителя персонал фактически является объектом манипуляций, что далее проецируется на педагогическую деятельность учителя, при которой дети становятся объектом манипуляции. В такой образовательной системе лично-ориентированный подход (тем более человеко-ориентированный) становится мифом либо просто декларируется. Безусловно, права наша коллега Л. Н. Куликова, считающая, что в подобном коллективе «пропадает спонтанность как внутренняя свобода личности в мыслях и действиях, способность к прогнозированию и творчеству в деятельности и общении. С этим уходит инициативность как нечто, усиливающее опасность риска. Как шагреновая кожа сжимается, убывая, ответственность». А ответственность, как показывают исследования психологов, — феномен, тесно взаимосвязанный со свободой, которую тоже, безусловно, необходимо рассматривать как ценность. Добавим, что «статусная утомленность» усиливается в современных условиях еще и тем, что многие педагоги испытывают социальный дискомфорт, который вызван не только ухудшением экономических условий жизни, но и потрясением экзистенциальных основ бытия, крушением «трансцендентальных опор». Возможно и возникновение состояния депривации у того, кто по каким-либо причинам вынужден согласиться на условия, в какой-то мере ущемляющие его, что наносит человеку статусный ущерб. Например, гуманистически ориентированный учитель, который вынужден работать под началом директора-автократа, откровенно манипулирующего подчиненными, становится весьма уязвимым в плане возможности возникновения состояния депривации. Мы видим два основных варианта негативного развития ситуации:

1. «Длящееся» состояние депривации может привести к формированию «ностальгического сознания», отвергающего современные жизненные практики и направленное на реставрацию прошлого («идеалы были у людей», «меня ценили», «утрачены лучшие традиции» и т. д.). Это предполагает выход в онтологию профессиональной пассивности. Возможен уход из школы.

2. Развивается утилитарно-прагматическая активность, «имитационное новаторство» ради повышения собственного статуса в глазах администрации, коллег. Не исключено, что это приведет к разрушению ценностных ориентаций антропо-ориентированного типа. Весьма показательным является изменение установок, ценностных ориентации наиболее «продвинутых» выпускников педагогических вузов, если они приходят работать в те педагогические коллективы, где «царствует» технократический подход к ребенку, к организации образовательного процесса. По признанию многих молодых учителей, после 2-3 лет работы в такой школе у них «иссяк энтузиазм», «истаяла готовность к творческому экспериментированию», изменились установки



на ребенка, на сущность образования, так как в реальной профессиональной деятельности от них требовалось лишь добросовестное выполнение «социального заказа», трансляторами которого были руководители образовательного учреждения. По данным, полученным нашей дипломницей А. Борисовой, 23 % молодых учителей (стаж работы — от 1 года до 3 лет) «разочаровались в профессии учителя» (общая выборка — 78 человек).

«Исторический переход от традиционной культуры к культуре инновационной, лично-креативной, — пишет М. С. Каган, — резко изменил соотношение ценностного и нормативного механизмов управления... от доминирования **нормативного** к безусловному преобладанию **ценностного**» [8, с.165].

Рискнем уточнить предлагаемое автором название «ценностного» — **ценностно-рефлексивного**, ибо «вращивание» ценностей (при отсутствии «навязывания» извне) всегда есть смыслотворчество, невозможное без включения рефлексивных механизмов.

Если ранее государство, его идеология задавали цели, которые руководители должны были реализовывать, регламентировали все структурные преобразования, определяли способы, формы и средства достижения целей, то теперь нередко наблюдается полное отсутствие ориентиров. Многие оказались неподготовленными к свободе. Блокируется ответственность как важнейшая характеристика личности, что ведет к социальной пассивности. Отсутствие заинтересованности в реализации идей, программ, связанных с реконструкцией образования, приводит к тому, что люди более готовы к дискредитации инноваций, чем к их конструктивной реализации. Есть и другая вероятность — имитация инновационной деятельности, практическая профанация научных идей, что, впрочем, тоже можно рассматривать как способ дискредитации. В такой ситуации не может быть и речи о гуманизованном труде работника образования, ибо он не ощущает своей ценности, не отождествляет себя с выполняемой работой.

Руководитель, ориентированный на человека, как показывают наши исследования, не прячется за ширму своего профессионального статуса, способен испытывать целую гамму чувств: от творческого вдохновения до печали и раскаяния, готов разобраться в своих проблемах, взаимоотношениях с персоналом. С таким руководителем подчиненные, как правило, могут рассчитывать на серьезное отношение, уважение и поддержку. Такой руководитель владеет синергетическим умением оказывать малое воздействие на те точки образовательной среды, которые могут затем оказать определяющее влияние на эффективное развитие системы. Это умение можно назвать «педагогической акупунктурой» (по аналогии с используемым А. Венгером понятием «политическая акупунктура»).

Догматизм в образовании процветает там, где люди держатся за привычные старые представления и через призму усвоенных схем оценивают новое, категорически не соглашаясь с объективной отрицательной оценкой образовательных псевдоценностей. Следовательно, трансформация профессиональных ценностей руководителя системы образования — путь к профессиональному росту, так как его ценности во многом определяют стратегию деятельности педагогического коллектива.

Преобладающая пока консервативно-охранительная система ориентации для многих удобна, ибо исполнительность и послушание в практике работы образовательных учреждений все еще ценятся выше стремления к творческой самореализации, экспериментированию, проявлению инициативы. «Человека, запрограммированного на черно-белое восприятие мира, любое многоцветье, даже если оно не затрагивает его личных интересов, утомляет и раздражает, оно воспринимается как вызов», — считает И. Кон. К сожалению, такое антиподное мышление в практике профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений не является исключением. Выработка нового стиля социального поведения, во многом противоречащего жизненному опыту не менее 1-ух последних поколений, требует серьезной перестройки ценностного познания.

## Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М., 1984.
4. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. Псков, 1997.
5. Зейгарник Б. В. Личность и патология деятельности. М., 1971.
6. Зинченко В. П. От классической к органической психологии // Известия АПСН. 1996. № 1.
7. Ильенков Э. В. Философия и культура. М., 1991.
8. Каган М. С. Философская теория ценностей. СПб., 1997.
9. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4.
10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. СПб., 1999.
11. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. 1999. № 8.
12. Равкин З. И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) // Педагогика. 1995. № 5.
13. Тоффлер А. Футурошок: Пер. с англ. СПб., 1997.
14. Философско-педагогические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1981.