

# **СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**Смыслы и стратегии  
духовного развития человека**



**URSS**

**МОСКВА**

**Авторы:**

Абакаров М. И., Авшенюк Н. Н., Бамблевский Л. И. (иеромонах Онисим), Волов В. Т., Геворкян Е. Н., Гузий Н. В., Данильченко С. Л., Дармодехин С. В., Дёмин В. П., Есяян Р. С., Загвязинский В. И., Иванова С. В., Калашникова Е. А., Кевишас Й., Клепиков В. Н., Кондратене Р., Коржуев А. В., Корольков А. А., Кремень В. Г., Лебедев О. Е., Левицкий М. Л., Ли Пин, Мартиросян Б. П., Метлик И. В., Никандров Н. Д., Ничкало Н. Г., Новикова Г. В., Овчинников А. В., Омаров О. А., Омарова Н. О., Пазюра Н. В., Пальчук М. И., Петракова Т. И., Попков В. А., Роберт И. В., Родичев Н. Ф., Собкин В. С., Суходольская-Кулешова О. В., Ткаченко Е. В., Усанов В. Е., Фельдштейн Д. И., Филонов Г. Н., Хоружая Л. Л., Хуторской А. В., Чжун Минхуа, Чистякова С. Н., Шемшурина А. И., Шемшурин А. А.

**Рецензенты:**

*М. В. Рыжаков*, директор ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» РАО, академик РАО;

*О. И. Щербак*, директор профессионально-педагогического колледжа им. А. Макаренко, член-корреспондент НАПН Украины.

**Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека /**

Под ред. Б. П. Мартиросяна, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой.

М.: ЛЕНАНД, 2013 — 616 с.

В сборнике научных работ, подготовленном учеными Российской академии образования с участием зарубежных ученых, предпринята попытка представить опыт современного образования в контексте смыслов и стратегий духовного развития человека, раскрыть пути становления образования третьего тысячелетия на базе существующих тенденций развития образования, целенаправленно, определить роль образования в восстановлении целостности человека, выделить эволюционную динамику в качестве условия ценностно-смысловой направленности образования.

Сборник адресован ученым, педагогам, политикам и управленческим кадрам системы образования.

Формат 60×90/16. Тираж 650 экз. Печ. л. 38,5. Зак. № ЗТ-94.

Отпечатано в ООО «ЛЕНАНД».

117312, Москва, пр-т Шестидесятилетия Октября, 11А, стр. 11.

ISBN 978-5-9710-0763-0


© ФГНУ «Институт научной и педагогической информации» РАО, 2013

© Коллектив авторов, 2013

15153 ID 178642



9 785971 007630

НАУЧНАЯ И УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА	
	E-mail: <a href="mailto:URSS@URSS.ru">URSS@URSS.ru</a>
	Каталог изданий в Интернете: <a href="http://URSS.ru">http://URSS.ru</a>
	Тел./факс (многоканальный): + 7 (499) 724 25 45
	URSS

Гузий Н.В.

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА: ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Развитие современных цивилизационных процессов и их эволюционная динамика обуславливает утверждение новых социальных и личных ценностей во всех сферах жизнедеятельности человека, среди которых все большее значение приобретают вопросы культуры, творчества, мастерства, профессионализма. Их актуальность для общеобразовательной и высшей педагогической школы обусловлена необходимостью обогащения категориально-понятийного аппарата теории педагогического труда, дальнейшей разработки теоретических моделей его продуктивности и высокого качества, обновления фундаментальных методологических оснований, модернизации содержания и технологического обеспечения профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации учительских кадров. В этих условиях научной и прикладной теории и практики образования продолжает обогащаться дефиниция педагогического профессионализма, содержательное наполнение которой характеризуется не только глубокими знаниями работника в сфере просвещения, его педагогическими умениями и навыками профессионального поведения, но и развитостью личностной сферы, ее ценностно-смысловыми основаниями.

Методологически значимым ориентиром дальнейшего изучения феноменологии педагогического профессионализма представляется аксиологический подход, фундаментальные положения которого наряду с другими методологическими стратегиями профессионально-личностной направленности (акмеологический, профессиографический, культурологический, креативный, праксеологический и др. подходы) имеют мощные эвристические возможности для выявления сущности содержания данного явления. Их раскрытие и обоснование для обновления теоретических представлений о профессионализме педагогического труда обусловило цель и задачи предпринятого исследования.

Аксиологический подход, исходя из понимания человека как высшей ценности общества и самоцели общественного развития, органично «вписывается» в гуманистическую проблематику вообще и в гуманистическую педагогику в частности, и потому служит фундаментальной основой новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики. И. Котова и Е. Шиянов подчеркивают, что аксиология базируется на принципах равноправия различных философских взглядов в рамках гуманистической системы ценностей (при сохранении их культурных и этнических особенностей); равнозначности традиций и новаторства, признания необходимости изучения и использования учения

прошлого и возможностей открытий настоящего и будущего; равноправия людей, приоритетности прагматизма над спором, диалога над равнодушием или отрицанием<sup>201</sup>.

Психолого-педагогический аспект аксиологии направлен на решение проблем взаимоотношений человека и его ценностей, исследование личностных образований, в описании которых наблюдается сближение понятий «ценность» и «смысл», а также близких по содержанию терминов «отношение» (В. Мясищев), «установка» (Д. Узнадзе), «личностный смысл» (А. Леонтьев), «жизненная позиция» (Л. Божович), «ценностные ориентации» (В. Ядов) и др.

Ценностный идеал современного образования в настоящее время требует существенной реконструкции, формирования новых ценностных аксиологических стратегий, обновления ценностных характеристик педагогической реальности, а также их утверждения и трансформации в образовательные решения. В классической педагогической мысли положения аксиологического подхода разрабатывались в трудах А. Дистервега, Я. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, в теориях П. Каптерева, К. Ушинского, Л. Толстого и др. Идеи ценностного воспитания и образования активно развиваются в отечественной педагогической традиции (В. Сухомлинский, И. Бех, Б. Лихачев, Н. Никандров и др.), а также в зарубежных психологических и педагогических теориях, в частности, концепциях гуманистической (Г. Гордон, А. Комбс, А. Маслоу), когнитивистской (Дж. Брунер, Б. Вудвортс, А. Кларк, Дж. Келли), необихевиористской (Т. Герман, Б. Скиннер, Г. Хинд) направленности.

Образование как ценность характеризуется достаточно устойчивыми парадигматическими основаниями, которые сложились в общественном и индивидуальном сознании и определяют построение картины мира педагогической реальности, ценностно-смысловые аспекты функционирования и развития педагогических систем. Возникшая на этой основе педагогическая аксиология является специфической областью педагогического знания, интегративным направлением философии образования, теории воспитания и дидактики, теории и методики профессиональной подготовки в единстве их научных, прикладных и практических аспектов (Н. Никандров, З. Равкин, В. Розин, В. Сластенин, Г. Чижакова, Е. Шиянов, П. Щедровицкий и др.). Предмет педагогической аксиологии определяется учеными как формирование ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения личности<sup>202</sup>; изучение ценностных аспектов образования, его значимости, престижности, полезности

<sup>201</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие / Под ред. С.А. Смирнова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 1999. 544 с.

<sup>202</sup> Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. С. 99.

как глобальной проблематики сохранения и усовершенствования цивилизации на основе возрождения и наполнения новым содержанием понятий моральности, образованности, профессионализма, культуры и т.п.<sup>203</sup>

Аксиологические функции и приоритеты образования и воспитания служат определению целевых ориентиров и регуляторов педагогических процессов на основе познания, переживания и восприятия человеком системы ценностей, выработки к ним личностного отношения. Реализация идей ценностного образования и воспитания непосредственно связывается с содержанием педагогических ценностей. Они, как и какие-либо другие духовные ценности, зависят от общественных отношений и не могут утверждаться спонтанно – с изменением социальных условий педагогические ценности трансформируются и обновляются. Возрастание общенаучного интереса к экзистенциальным ценностям способствовало насыщению содержания современных аксиологических приоритетов в педагогике такими общественными ценностями как «духовность», «соборность», «гуманизм», «творчество», «профессионализм» и др.

Универсализм педагогической аксиологии не исключает ее особенностей в сфере педагогической профессии и профессиональной подготовки учителей. Педагоги, как и любая другая социально-профессиональная группа, характеризуются собственной специфической системой ценностей, которая выступает особой формой отображения в сознании людей определенных свойств и идеалов этой профессии, раскрывает ее содержательную сторону и возможности удовлетворения профессиональных интересов, потребностей специалиста, регулирует его поведение в конкретной профессиональной сфере, формируя таким образом профессионально-педагогический менталитет, профессиональное мировоззрение учителя-воспитателя, его профессиональное сознание<sup>204</sup>.

В современной научной литературе отмечается необычайное разнообразие мира педагогических ценностей, подчеркивается их сложность и противоречивость. Среди «вечных», наиболее «непоколебимых» педагогических ценностей выделяются общечеловеческие ценности (З. Равкин, В. Караковский), воспитательные ценности (Б. Лихачев, Н. Щуркова), духовные ценности (И. Бех, О. Киричук, Н. Никандров), личностные ценности учащегося (Е. Бондаревская, В. Сухомлинский), личностные ценности учителя (Б. Гершунский, В. Сериков), ценности педагогической деятельности (В. Сластенин, Е. Шиянов). Аксиологические характеристики педагогических ценностей как своеобразных условий и результатов педагогического труда разнообразно представлены в исследованиях Б. Вульфо́ва,

<sup>203</sup> Педагогическое образование для XXI века: Материалы Междун. науч.-практ. конф. М.: МГПУ им.Ленина, 1994. С. 35.

<sup>204</sup> Национальные ценности образования: история и современность: Материалы XVII сес. Науч. совета по пробл. истории образования и пед. науки, окт. 1996 / Под ред. З.И. Равкина. М.: Рос.акад.образования. Ин-т теории образования и педагогики, 1996. 295 с.

И. Исаева, В. Слостенина, В. Тамарина, Е. Шиянова и др. В глобальном социально-педагогическом плане фиксируется характер и содержание ценностей, которые функционируют в различных формах общественного сознания – морали, религии, политики, философии и т.д. Профессионально-групповые ценности выступают целостной и относительно стабильной совокупностью идей, концепций, теорий, норм, что могут воссоздаваться и регулировать профессиональный труд педагога. Индивидуальные личностные педагогические ценности, будучи сложными психологическими образованиями, составляют сущность аксиологического «Я» педагога, в котором, по мнению И. Исаева, уникальным образом интегрируются мотивационные, когнитивные, эмоционально-волевые, поведенческие структуры<sup>205</sup>. Разработанные учеными положения о педагогических ценностях свидетельствуют о сложности и комплексном характере механизмов формирования, функционирования, обновления педагогических ценностей, отражающих индивидуальный уровень профессионального сознания учителя как глубоко личностного образования. На сегодня исследователи констатируют развитие тенденций как усиления значимости гуманистических общечеловеческих ценностей в педагогической профессии, так и определенным образом отчуждение учителя от истинных ценностных основ педагогической деятельности как особого вида духовного производства (В. Слостенин, Г. Чижаква, Е. Шиянов и др.).

Аксиологические основания педагогического труда определяют понимание и восприятие учителем смысла педагогических ценностей, обуславливают ценностный тип педагогического профессионализма, ценностное отношение педагога к своему профессиональному развитию. Аксиологический ракурс педагогического профессионализма приобретает особую актуальность в условиях современного цивилизационного кризиса, усиления технократических тенденций в понимании успешности профессионально-педагогического труда и значительных потерь ее человекоцентристских измерений гуманистической ориентации. Проблема формирования ценностных основ педагогического профессионализма исследуется в трудах И. Багаевой, Л. Блинова, Е. Бондаревской, И. Исаева, И. Колесниковой, В. Серикова, В. Слостенина, Е. Шиянова и др. Продуктивность ее решения авторы связывают с перспективами аксиологизации профессионально-педагогической подготовки учителя-воспитателя, что в целом характеризуется смещением акцентов с внешних факторов управления процессом становления учителя-профессионала на усиление внутренних механизмов активизации ценностно-смысловой сферы студентов педагогических учебных заведений, формирования их

---

<sup>205</sup> Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: Автореф. дисс. ... док. пед. наук: 13.00.01. М., 1993. 33 с.

отношения к профессионализму как общественной и личностной ценности. Так, А. Булынин, анализируя эволюцию ценностей педагогического образования, относит к числу его ведущих ценностей на современном этапе реформирования профессионализм педагога<sup>206</sup>.

Предпринятое теоретическое исследование феноменологии педагогического профессионализма как сложного системного объекта потребовало использования адекватных методов научного познания, к числу которых по широко признанному мнению относится моделирование педагогических явлений и процессов, создание их аналитических аналогов. В своем понимании сущности педагогического профессионализма и построения его модели мы исходили из личностно-деятельностной природы педагогического труда. Соответственно педагогический профессионализм характеризуется целостностью личностных и деятельностных проявлений феномена как органично взаимосвязанных подсистем, а концептуальная схема профессионализма педагогического труда может быть представлена (используя терминологию Н. Кузьминой) профессионализмом педагогической деятельности и профессионализмом личности учителя как его базовыми составляющими и соответственными смыслообразующими – педагогическим мастерством и педагогическим творчеством<sup>207</sup>.

Предпринятая в исследовании интерпретация сущностных характеристик педагогического профессионализма, как и его мотивационные, когнитивных, аффективных, конативных детерминант, указывает на ценностно-смысловые основания феномена, его аксиологическое ядро. Это подтверждается сформулированными в педагогической аксиологии положениями о педагогических возможностях и значимости избирательно мотивированного, интеллектуально осознанного, эмоционально окрашенного, практически реализованного ценностного отношения педагога к своему труду, к детям, к себе как профессионалу. Так, В. Сухомлинский утверждал, что для учителя самыми важными являются умения понимать и чувствовать детскую душу, передавать ученикам свою эмоциональную и нравственную культуру. Приоритет смыслов над целью, переживанием ребенка над технологическими, методическими приемами и средствами выдающийся педагог считал основой профессионального мастерства учителя<sup>208</sup>.

Разработанная и предложенная аналитическая конструкция педагогического профессионализма в единстве деятельностных и личностных сторон, а также выделенных и обоснованных интегративных компонентов, как и проведенный анализ их сущностных признаков, характеристик

<sup>206</sup> Булынин А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-педагогический аспект: Дисс. ... док. пед. наук: 13.00.01. М., 1998. 343 с.

<sup>207</sup> Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Монографія. К.: НПУ, 2004. 243 с.

<sup>208</sup> Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. 2-е изд. М.: Сов. Россия, 1981. 93 с.

функциональных единиц указывают на многогранность и многоаспектность содержания исследуемого феномена, сложность структуры и взаимосвязей входящих в его состав элементов. Интерпретация представленных подсистем профессионализма педагогической деятельности и профессионализма личности педагога, позволила выделить мотивационный, когнитивный, аффективный, конативный компоненты педагогического профессионализма и охарактеризовать их содержательное наполнение. Изучение специфики каждого из них позволило выявить их ценностно-смысловую природу и, соответственно, определить ценностно-смысловую сферу педагогического профессионализма, его аксиологические основания («аксиадро») системообразующим фактором данного феномена. Рассмотрим аналитическую основу данных сформулированных положений.

В трудах современных исследователей В. Бездухова, Е. Бондаревской, А. Кирьяковой, А. Марковой, В. Сластенина и их последователей убедительно раскрывается значение ценностно-смысловых образований педагога как показателей его профессионализма, а функционирование педагогических ценностей и их превращение в личностные смыслы педагогического труда считается системообразующим началом высокоэффективной педагогической деятельности, что инициирует появление и развитие у педагога профессионально ценных мотивов, потребностей, позиций, переживаний, когнитивных новообразований, действий. В связи с этим А. Маркова подчеркивает, что профессионализм – это не столько характеристика продуктивности труда, сколько особенность устремлений, ценностных ориентаций, смысла труда профессионала как пристрастного отношения к работе, которое дает возможность искать новые, более глубокие индивидуальные смыслы, претворять идеалы в личностные ценности<sup>209</sup>. Автор акцентирует внимание на значении в педагогическом труде не столько методов и приемов, сколько внутренних ценностей, смыслов, ценностных ориентаций как компонентов личности педагога, которые отражают работу учителя<sup>210</sup>. В. Сластенин указывает, что современные инновационные процессы требуют от учителя переосмысления собственной профессиональной деятельности не только на уровне ее средств и механизмов, но и на уровне целевых установок и ценностных ориентаций. В таком контексте в состав педагогического профессионализма, по мнению ученого, наряду с проблематизацией и конфликтизацией педагогической действительности, видения в ней несоответствий, выработкой критического отношения к нормативным эталонам, необходимо включать и анализ собственной профессиональной деятельности на основе изучения мотивов и диспозиций, придания содержанию педагогиче-

---

<sup>209</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный центр «Знание», 1996.

С. 67, 71.

<sup>210</sup> Там же. С. 53.



ской деятельности личностного смысла, рефлексии и порождения системы смыслов (смыслотворчество), стремления к самореализации, воплощения в своих намерениях образа жизни и т.п.<sup>211</sup>. Роль морально-ценностного аспекта профессионализма подчеркивает В. Бакштановский, считая, что настоящий профессионализм пропитан нравственным содержанием – пониманием обязанности, чувством ответственности, осознанием высокого социального предназначения профессиональной деятельности. «Успех дела – отмечает ученый – следствие сформированности высоких профессионально-моральных качеств является отражением ценностного содержания личности»<sup>212</sup>.

Выбор ценностно-смысловых основ педагогического профессионализма в качестве его системообразующего фактора вызвал необходимость уточнения достаточно близких, но не равнозначных понятий «ценность» и «смысл» в их соотношении. Методологической базой такого анализа была определена аксиология как общенаучная теория ценностей, которая аккумулирует положения философии, психологии, социологии, педагогики, категория ценности приобретает статус междисциплинарного понятия. Его сущность трактуется в научной литературе достаточно неоднозначно, противоречиво и даже иногда противоположно в соответствии с разнообразием концептуальных основ научных направлений – натурализма, экзистенциализма, материализма, феноменологии и др. Не ставя целью всестороннего рассмотрения дефиниций понятия ценности и смысла (наблюдается более 400), отметим лишь наиболее общие подходы энциклопедического плана к их пониманию.

На философском уровне общественно-историческая роль ценности состоит в значимости для человека предметов и явлений действительности, их способности удовлетворить его материальные и духовные потребности; в наивысшем общественном идеале, норме жизни; межсубъективных отношениях и специфических новообразованиях сознания; реальностью, которая глубоко переживается субъектом и регулирует его поведение и личностное развитие. В рамках философской теории ценностей разрабатывается проблема их классификации, выделяются такие их виды как материальные, духовные, общечеловеческие, социальные, культурные, профессиональные, личностные (В. Василенко, Г. Выжлецов, О. Дробницкий, И. Нарский, Л. Столович и др.). В социологическом аспекте ценности рассматриваются в основном как социально-нормативные регуляторы общественных процессов, а также изучается специфика ценностей различных

<sup>211</sup> Педагогика: Учеб. пос. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1998. С. 350-352.

<sup>212</sup> Бакштановский В.И. Культура нравственного сознания и поведения личности. М.: Знание, 1979. С. 7.

социально-профессиональных групп (А. Зими́на, А. Донцов, Б. Брату́сь, Ф. Василюк и др.).

В психолого-педагогической литературе разработка аксиологической проблематики преимущественно связана с вопросами формирования и функционирования ценностей как основы личностных образований; с изучением ценностной детерминации сознания и поведения человека в онтогенезе; с использованием механизмов, принципов, условий, форм и методов освоения, принятия, творческого обогащения ценностей в процессе интериоризации и экстериоризации личностью социальных, культурных, профессиональных ценностных эталонов. Собственно педагогический аспект исследования ценностей состоит в выявлении широкого спектра объективно значимых ценностей и дальнейшей их трансформации в предмет личностного осознания, переживания, освоения и реализации (Б. Брату́сь, Ф. Василюк, Е. Волкова, А. Донцов, А. Ки́рьякова, Л. Разживина и др.).

В целом среди наиболее существенных характеристик ценности как междисциплинарного понятия можно выделить такие подходы к пониманию и трактовке этого феномена:

– ценности как атрибут культуры в широком смысле выступают социальным эквивалентом общественного сознания, его идеалов и норм, которые обусловлены социальным движением материи и потому они всегда имеют объективный характер;

– ценности на уровне индивидуального сознания приобретают для человека субъективное значение предметов и явлений в соответствии с системой его интересов, идеалов, устремлений, что, как правило, отображает общую позитивную модальность ценностей;

– ценности в личностном аспекте представляют собою глубоко избирательное отношение человека к разнообразным сторонам действительности и бытия, что отражается в формах ценностных ориентаций, установок, суждений, оценок и выступает объектом осмысления, источником переживаний, регулятором поведения (Д. Архангельский, Г. Выжлецов, О. Дробницкий, В. Сагатовский, Б. Брату́сь, М. Каган, Л. Коган, А. Маслоу, М. Риккерт, Г. Олпорт и др.).

Основная дилемма в понимании природы ценностей состоит в выявлении их объективной или субъективной доминанты. Если позиция экзистенциалистов и их сторонников относительно верховенства смысла, выраженная формулой «ценностно то, что имеет смысл», в сущности способна привести к ценностному произволу человека, то противоположная позиция сводится к безусловной «объективности мира ценностей» и недооцениванию их субъектной детерминации. Несостоятельность такого противопоставления преодолевается в работах современных аксиологов. Наиболее последовательно и целостно эти положения реализованы в концепции М. Кагана. Ученый считает, что ценность выявляется через

отношение, поскольку связывает объект не с другим объектом, а с субъектом, и выступает носителем социальных и культурных качеств объекта, что определяет индивидуальное содержание его духовности, будучи «отношением к., а не отношением между...»<sup>213</sup>. К тому же ценность, за М.С. Каганом, возникает в объективно-субъективном отношении, не будучи ни свойством объекта, ни переживанием другого объекта – человека или животного. Благодаря своим объективным возможностям, достаточно независимым от сознания конкретного человека, ценности могут передаваться и присваиваться личностью в деятельности. Присвоить ценности, принять их во внутренний мир – означает наделить смыслом значение объекта (курсив наш. – Н.Г.), вне субъективности человека значимость объектов не существует, а именно значение ценности может иметь широкий спектр смыслов. Наделить смыслом – означает познать, осмыслить значение как нечто внешнее к субъекту и выработать к нему ценностное отношение. Ценностное отношение, по М. Кагану, реализуется двояко: как отнесение к ценности оцениваемого объекта и как его осмысление. Такая двойственность, по мнению автора, не всегда учитывается аксиологами. Это поясняется тем, что с одной стороны, субъект исходит в восприятии объекта с уже сформированного у него представления о ценности, и оценка данного объекта становится соотнесенной к ценности. По началу это протекает непосредственно и эмоционально, и лишь потом может в той или иной мере осознаваться и вербализироваться; с другой стороны, ценностное отношение предполагает возможность, а чаще необходимость осмысления оцененного, т.е. выявление и понимание того конкретного содержания, которое этот объект имеет для субъекта<sup>214</sup>.

Контекст отношений ценности как ее субъективной значимости может оставаться в стороне от проблемы ценностей личности, а единицы их анализа выступает смысл как аксиологический феномен, который является стержневым элементом структуры личности.

Использование понятия смысла, в том числе для характеристики таких личностных образований как мысль, убеждения, взгляды, суждения, оценки, ориентации, установки, потребности, мотивы (в зарубежной терминологии *attitud*) и др., имеют, по мнению В. Брожика, Ф. Василюка, Г. Дилигенского, Б. Додонова, В. Ядова и др. опирается на его ценностную природу, что позволяет избегать двойственной трактовки понятия «ценность» и конкретизует его, прежде всего, на психолого-педагогическом уровне. При этом важно учитывать замечание М. Кагана о том, что смысл на сегодня является одним из наиболее неопределенных и потому многозначных понятий, которое может употребляться лишь в контексте культуры, поскольку в природоведческих науках проблема

<sup>213</sup> Каган М.С. Философская теория ценностей. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. С. 67-69.

<sup>214</sup> Там же. С. 52.

смысла не существует<sup>215</sup>. Согласно с позиции А. Леонтьева, «проблема смысла ... – это последнее аналитическое понятие, которое завершает общее учение о психике»<sup>216</sup>.

Структурно-функциональные представления о смысле в психологии отображаются понятиями «личностный смысл» (А. Леонтьев), «личностные новообразования», «мотивационно-смысловые отношения» (А. Асмолов), «динамическая смысловая система» (Л. Выготский), «субъективные отношения личности» (Б. Ломов).

В категориальном аппарате эмпирической и теоретической педагогики понятие смысла пока что остается слабо отрефлексированным, хотя широко постулируется необходимость формирования адекватных личностных ценностей и смыслов, смысловых установок, мотивационно-смысловой сферы и т.п. Современная теория и технология личностно-ориентированной педагогики базируется на идеях осмысленного, самостоятельного, инициативного обучения и воспитания, направленного на усвоение и выработку смысла как элемента жизненного опыта (И. Бех, Е. Бондаревская, В. Давыдов, В. Сериков, И. Якиманская и др.). Так, по мнению Б. Лихачева, воспитание, которое порождает такие категории, как педагогическая деятельность, образование, целостный педагогический процесс, саморазвитие личности, вряд ли может быть раскрыто без учета понятия «смысл»<sup>217</sup>.

Общетеоретические подходы к проблеме личностного смысла и смысловой природы личностных ценностей раскрываются в трудах А. Асмолова, Б. Братуся, Ф. Василюка, А. Леонтьева и Д. Леонтьева, Б. Ломова, В. Столина, В. Франкла, Д. Узнадзе и др. В них выявляются сущность и взаимосвязи различных аксиологических феноменов в контексте исследования содержания индивидуального сознания человека. Введение А. Леонтьевым понятия «личностный смысл» как единицы индивидуального сознания стало существенным вкладом в развитие идей Л. Выготского относительно динамических смысловых систем индивидуального сознания, которые обеспечивают единство аффективных и интеллектуальных процессов. Понятие смысла в концепции А. Леонтьева рассматривается в контексте системного исследования личности, где устанавливается его соотношение с понятиями «значение», «ценность», «отношение», в результате чего индивидуальное сознание трактуется как система значений, поданных в единстве с личностным смыслом и чувственной тканью, что понимается не как самостоятельная единица, а как образованные «граничные абстракции» разнообразных аспектов целостного индивидуального значения. Воплощение смысла в значении, по мнению

<sup>215</sup> Каган М.С. Философская теория ценностей. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. С. 52-53.

<sup>216</sup> Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики М.: АПН РСФСР, 1959. 495 с.

<sup>217</sup> Лихачев Б.Т. Философия воспитания: специальный курс. М.: ВЛАДОС, 2010. 334 с.

ученого, – это глубоко интимный, психологически насыщенный содержательный процесс. По сравнению со значением личностные смыслы не имеют своего «наиндивидуального» существования, поскольку связывают их с реальностью и создают «пристрастность» человеческого сознания<sup>218</sup>. Личностный смысл А. Леонтьевым истолковывается как «отношение мотива к цели», а при нахождении и выяснении смыслов речь идет о сложной внутренней специфической деятельности – «решении задачи и смысле». Общественно же выработанные значения имеют для субъекта реальную двойственность, поскольку включены в обе системы связей. С одной стороны, они выработаны обществом, являются объективными, подчиняются общественно-историческим законам и внутренней логике своего развития. С другой стороны – они могут существовать только в процессе функционирования в деятельности и сознании конкретных индивидов. Будучи объективированными, такие значения в сознании субъекта приобретают индивидуальные черты, показывают его общечеловечность, что порождает субъективное значение определенной объективированной ценности – личностного смысла.

В соответствии с теорией В. Франкла, смысл является объективным, укоренившимся в бытие, потому его можно «найти», однако невозможно «дать», его нужно «открыть», но нельзя «придумать», потому поиск и нахождение человеком смысла может стать делом его жизни<sup>219</sup>.

По мнению Б. Братуся, настоящая ценность должна быть обеспечена «золотым запасом» соответствующего личностного смысла, что является результатом аффективного, эмоционально пережитого отношения к жизни, иначе оно девальвируется до уровня простой декларации. Содержание субъективно установленной и личностно пережитой связи между людьми и предметами, явлениями и составляет сущность смысла как фундаментальности личности. Б. Братусь также подчеркивает особую значимость ценностей в структуре личности, считая их осознанными и принятыми человеком общими смыслами или смысловыми новообразованиями как конститутивными единицами личности. По мнению ученого, ценностно-смысловая сфера выполняют две ведущие функции – создание начального плана, эскиза будущего с дальнейшим осознанием и принятием смыслов жизни как ценностей; оценивание деятельности и ее регуляцию на основе личностного смысла в форме осознания собственных ценностей<sup>220</sup>.

В. Столин, рассматривая взаимосвязь ценностей и личностного смысла, соотносит мотивацию зрелой эффективной личности с ценностями, что придает смысл существованию человека<sup>221</sup>.

<sup>218</sup> Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: АПН РСФСР, 1959. С. 183.

<sup>219</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. С. 37-38.

<sup>220</sup> Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. М.: Знание, 1985. С. 46-56.

<sup>221</sup> Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 284 с.

Д. Леонтьев, исследуя структурно-функциональную организацию смысловой сферы личности, выделяет ее составляющие, среди которых вместе с личностным смыслом, смысловыми установками, мотивами, смысловыми диспозициями, смысловым конструктом называются и личностные ценности как высший уровень смысловых структур, неизменный и устойчивый в масштабе жизни субъекта источник смыслообразования, смыслоосознания, смыслостроительства<sup>222</sup>.

Связь смысловых образований с личностными ценностями убедительно показывают Г. Будинайте и Т. Корнилова, отмечая, что личностными ценностями становятся те смыслы, относительно которых субъект самоопределяется. Ценностный статус личностные структуры приобретают лишь при обращении субъекта к собственной смысловой сфере, а при трансформации смысловых образований в ценности возникает специфическая активность, где трудно развести когнитивные и личностные усилия в освоении человеком собственного внутреннего мира<sup>223</sup>.

В трудах современных исследователей значительно расширились представления о роли смысла в структурах сознания и деятельности личности, механизмах смыслообразования и построения личностных смыслов, которые не сводятся к отображению отношения мотива к цели деятельности. По мнению В. Зинченко, поиск смысла относится не только к сфере сознания, но и к сфере бытия, поскольку индивидуальное сознание благодаря своей принадлежности к живому субъекту и реальному вхождению в систему его деятельности всегда пристрастно, оно является не только знанием, но и отношением<sup>224</sup>.

Одной из самых сложных проблем аксиологии является вопрос о смыслообразовании, о природе процессов «обозначения смыслов и осмысления значений» (В. Зинченко), что обеспечивают взаимопонимание в диалоге. Этот вопрос по своей сути не может быть четко очерченным, абсолютным, так как связан с трудностями определения значений и нахождения, построения смыслов, которые выступают необходимым условием творчества, развития культуры и т.п. Акт «встречи» значений со смыслами является особенным, поскольку «всегда» выделяется «лишнее поле» значений, смыслов, расхождение которых преодолеть достаточно сложно<sup>225</sup>.

Обобщение приведенных положений аксиологии убедительно показывает, что овладение человеком миром ценностей, которые имеют объ-

<sup>222</sup> Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999. С. 225-232, 252-270.

<sup>223</sup> Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. 1993. № 5. С.99-105.

<sup>224</sup> Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. 2-е изд., уточн. и доп. М.: Тривола, 1994. 304 с.

<sup>225</sup> Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. 2-е изд., уточн. и доп. М.: Тривола, 1994. 304 с.

активное значение, невозможно без субъективного отношения к ним, которое переживается в формах интереса, желания, стремления и составляет личностный смысл для человека. Если в значении фиксируется преимущественно познавательный аспект ценности, то смысл выступает как субъективным атрибутом значимости для человека предметов и явлений, детерминированный адекватными структурами его сознания и опыта. Среди огромного количества потенциальных значений личность выбирает для себя лишь актуальные.

Принимая в качестве рабочей терминологии словосочетание «ценностно-смысловая сфера» (образование, структура), следует акцентировать внимание на их рядоположенности и отметить, что в современной научной литературе система ценностно-смысловых образований, выстроенная по определенной иерархии, также обозначается термином «аксиосфера» (Л. Столович, М. Каган). Аксиосфера, по мнению ученых, характеризуется границами аксиологического пространства, его структурную организацию трактуется как «единство разных проявлений ценностного сознания человека». Аксиосфера выражает многогранную область ценностных отношений, что включает содержательный мир ценностей, ценностных отношений, субъективированное ценностное сознание в его разнообразных функциях, результаты освоения и создания ценностей в соответствии с личностным смыслом, что указывает на возможность синонимического употребления проанализированных терминов.

Таким образом, личностные ценности как смысловые образования обеспечивают социальную детерминацию взаимодействия личности и общества, личности и культуры в процессе обмена ценностями и так процесс ценностно-смысловой переориентации человека, по С. Рубинштейну, является безостановочным и практически не может быть завершенным. В аксиосфере, по мнению ученых-аксиологов, совершаются сложные диалектические взаимопереходы аксиологических категорий «ценность» – «значение» – «смысл», где уникальным образом сочетаются осознанность, отрефлексированность с эмоционально пережитым отношением и соответственно связываются воедино различные личностные структуры – целемотивационные, когнитивные образования, свойства мировоззрения, аффективные и поведенческие характеристики человека. Процесс присвоения объектам, предметам и явлениям ценностей сопровождается определением их субъективного значения, поиском личностного смысла как перевода объективных внешних характеристик во внутреннюю сферу сознания личности при помощи механизма интериоризации на основе усвоенных и принятых человеком ценностных критериев. В таком контексте ценность, по мнению Е. Климова, выступает не столько призванием

ком объекта, сколько характеристик субъекта в его социокультурной и профессиональной среде<sup>226</sup>.

Экстраполяция рассмотренных общенаучных положений аксиологического знания (в ракурсе энциклопедического понимания ценности и смысла) на область педагогического труда позволяет выявить сущность и обосновать содержание ценностно-смысловых оснований педагогического профессионализма, его аксиологической сферы как системообразующего фактора формирования данного феномена. Поскольку любая ценность характеризуется двумя свойствами – функциональным значением и личностным смыслом, то ценностно-смысловая сфера профессионализма учителя-воспитателя являет собой единство объективного, нормативного, избирательно стимулирующего активность педагога при взаимодействии с ценностями педагогической культуры, и субъективного – качеств личности учителя-воспитателя, которые сформировались под воздействием ценностей педагогической профессии. Таким образом, феноменология педагогического профессионализма определяется, с одной стороны, аккумулярованными в профессионально-педагогической среде и соответствующим социальным институтам ценностными эталонами, которые определяют профессиональный менталитет педагогического сообщества, а с другой – ценностно-смысловыми ориентациями личности педагога-профессионала как результата распрямления культурно-профессионального опыта и его индивидуальной проекции в соответствии с внутренним аксиологическим потенциалом и аксиологической культурой педагога. Устойчивая система ценностных отношений и ориентаций учителя-воспитателя характеризует уровень профессионализации личности педагога и определяет не только действие механизмов оценивания педагогических явлений, но и самооценку собственного внутреннего мира профессионально-личностных ценностей, себя как представителя профессионально-педагогического сообщества и носителя его признанных эталонных ценностей. Кроме того, педагогический труд приобретает ценность и смысл в процессе сложного диалектического слияния, «сращивания», взаимоперехода личностных и профессионально-педагогических ценностей.

Обращаясь к изучению профессионально-педагогических ценностей, можно найти различные трактовки их дефиниций, а именно: как «особенностей, которые позволяют учителю удовлетворять материальные, духовные и общественные потребности и служат ориентирами профессиональной и социальной активности» (Е. Шиянов); как «относительно устойчивых ориентиров, по которым сверяется жизнь и деятельность педагога» (И. Исаев); как «способ дифференциации личностью объектов профессио-

---

<sup>226</sup> Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. С. 45-46.



нальной деятельности по их значимости» (С. Вершловский); как «основные приоритеты педагогической деятельности» (А. Орлов); как «интерпретированные учителем образцы педагогической культуры – явления, теории, идеи, что одобряются обществом, передаются через поколения, кодируются в культурном облике человека, в системах, технологиях, способах педагогической деятельности и поведения» (Е. Бондаревская).

Матрицей для определения содержания системы ценностей педагогической профессии и соответственно содержания ценностно-смысловых эталонов педагогического профессионализма могут служить современные научные типологии, классификации педагогических ценностей, разработанные в трудах В. Гриневой, И. Исаева, З. Равкина, В. Сластенина, И. Федотенко и др. В целом они отражают приоритеты общечеловеческих ценностей, глубоко гуманистическую их природу, социальные ориентации педагогической профессии, содержание профессиональной педагогической этики. Среди разнообразных групп педагогических ценностей ученые выделяют ценности на основе ведущих компонентов педагогического процесса (В. Тамарин), раскрытия статуса педагогической профессии и определения степени приобщенности к ней учителя-воспитателя (Дж. Хазард, С. Вершловский). З. Равкин относит к ценностям профессионально-педагогической деятельности призвание к труду учителя-воспитателя, ответственность за избранную профессию, талант педагога, его инновационную деятельность, коммуникативные способности, позитивный стиль общения, профессионализм педагога, который характеризуется его ориентациями на интеллектуальные, моральные и эстетические ценности образования<sup>227</sup>. В. Сластенин соотносит потребности педагога-профессионала с нормативными требованиями и социальным содержанием педагогической профессии, выделяя группы ценностей педагогической деятельности, связанные с утверждением в обществе и ближайшем социальном окружении, удовлетворением потребностей в общении, самостоятельности и самовыражении, а также утилитарно-прагматические ценности<sup>228</sup>. С. Хмара, кроме ценностей, связанных с удовлетворением потребностей в общении (возможности постоянного контакта с детьми, их родителями, другими людьми, удовлетворение ощущения детской привязанности, любви), выделяет также ценности, связанные с самосовершенствованием (творческий характер труда, возможность заниматься любимым делом, пополнять знания)<sup>229</sup>. Е. Шиянов выделяет группы ценностей в соответствии с их предметным содержанием

<sup>227</sup> Образование: идеалы и ценности: историко-теоретический аспект / Под ред. Равкина З. М.: ИТП и О РАО, 1995. 631 с.

<sup>228</sup> Педагогика: Уч. пос. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1998. 512 с.

<sup>229</sup> Образование: идеалы и ценности: историко-теоретический аспект / Под ред. Равкина З. М.: ИТП и О РАО, 1995. 631 с.

самодостаточные ценности-цели, связанные с развитием личности учащегося, учителя, педагогического и ученического коллективов; инструментальные ценности-средства, связанные и признанием результатов педагогического труда, профессиональным ростом и т.п., что также позволяет считать ценностью овладение теорией и технологией педагогической деятельности<sup>230</sup>. Синкретическую систему ценностей в структуре профессионально-педагогической культуры В. Гринева и И. Исаев представляют совокупностью ценностей-целей, которые отражают концепцию личности учителя, направленность его профессионального «Я»; ценностей-средств, к числу которых относят выработанные техники и технологии общения, инноватики, импровизации; ценностей-отношений, что раскрывают особенности взаимодействия участников педагогического процесса; ценностей-качеств как разнообразия их позиционных и поведенческих характеристик; ценностей-знаний, которые определяют профессиональную компетентность педагога.

Рассмотренная таксономия ценностей педагогической профессии отражает содержание эталонных образцов и норм педагогического труда, и вместе с тем выступает необходимым условием их формирования и реализации на индивидуально-личностном уровне. При этом следует учитывать сверхнормативный, творческий, активный характер педагогических ценностей, что позволяет педагогу-профессионалу выходить за заданные традиционные рамки, творчески обогащать педагогическую профессию новыми эталонами и ценностями в процессе их экстерииоризации.

Общий смысл педагогической деятельности учителя-воспитателя складывается из его частичных, парциальных смыслов, каждый из которых отражает разнообразные грани профессионально-педагогической мотивации, ценностных ориентаций, среди которых следует различать специфические и неспецифические для педагогической профессии ценности и смыслы. Если к истинным специфическим педагогическим ценностям можно отнести социальную значимость труда учителя-воспитателя, его личную ответственность за будущее общества и каждого ребенка, самореализацию в педагогическом общении, интерес к подрастающей личности и т.п., то неспецифические педагогические ценности характеризуются некоторыми выгодами, к примеру продолжительным отпуском, не полностью нормированным рабочим днем, возможностью проявлять некоторую власть над детьми и т.д. Исследователями, к сожалению, констатируется устойчивая тенденция увеличения в педагогической среде доли неспецифических профессиональных ценностей и смыслов, что приводит к определенному отчуждению учителя-воспитателя от истинных ценностей профессии как особенного вида духовного производства, от самого ре-

---

<sup>230</sup> Формирование профессиональной культуры учителя: Учеб. пособ. / Под ред. В.А. Слостенина. М.: Прометей, 1993. С. 159-175.

бенка и приводит к проявлениям формализма и стагнации вследствие деформации и потери настоящих ценностно-смысловых профессиональных ориентаций<sup>231</sup>.

Профессионально значимым смыслом педагогического труда присуща также равнозначность обоих типов ценностно-смысловых образований педагога – «смысла для себя» и «смысла для других», что заключается в стремлении педагога к творческой самореализации, самосовершенствовании как воплощении в педагогической деятельности собственных намерений и образа жизни (В. Сластенин), а также в получении удовлетворения от работы с детьми, от достигнутых результатов обучения, воспитания и развития ребенка, раскрытия его творческих возможностей. Существенной чертой и результатом процесса личностного приятия педагогических ценностей, поиска, осознания, переживания, воплощения смысла педагогической деятельности выступает целостное развитие аксиологической сферы педагога-профессионала и, как следствие, его профессионализма.

Исходя из приведенных положений, считаем целесообразным выделить ряд функциональных значений ценностно-смысловой сферы педагогического профессионализма, среди которых наиболее существенными на наш взгляд, являются следующие функции:

– *направляюще-стимулирующая* – пробуждает поисковую активность педагога-профессионала, актуализирует его творческий потенциал для решения конкретных профессиональных задач и педагогической деятельности в целом;

– *ориентационно-избирательная* – определяет направленность профессионально-педагогического поиска учителя-воспитателя, выбором содержания ценностно-смысловых ориентиров своего труда как на уровне общих эталонов, так и на уровне каждого фрагмента педагогической реальности;

– *рефлексивно-регулятивная* – отражает процессы постоянного обновления знания, сопоставления, уточнения смыслов и значимости педагогических явлений, меру адекватности педагогических воздействий и коррекцию профессионального поведения, поступков педагога, выбора путей самосовершенствования;

– *стабилизирующая* – характеризует целостность и устойчивость выработанной системы профессионально-педагогических ценностей, что позволяет педагогу ощущать профессиональную уверенность, самостоятельность, переживать чувство профессионального успеха в педагогической деятельности;

– *коррекционно-развивающая* – отражает непрерывность процесса переструктурирования ценностно-смысловых ориентиров педагогической

<sup>231</sup> Морозова О.П. Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя // Педагогика. 2002. № 1. С.61-68.

го труда, изменения их иерархии, приоритетов, что, соответственно, способствует появлению новообразований в мотивационной, когнитивной, аффективной сферах личности педагога-профессионала;

– *прогностическая* – определяет векторную направленность профессионального развития и профессионального поведения педагога, что позволяет сознательно создавать реалистический «эскиз» будущего с учетом развития детского коллектива и каждого ребенка, проектировать дальнейший уровень и траекторию профессионализации собственной личности;

– *адаптивная* – характеризует осуществление процесса социализации и профессионализации педагога, освоение нормативно заданной, эталонной системы профессионально-педагогических ценностей;

– *системообразующая* – гармонизирует развитие мотивационных, когнитивных, аффективных, конативных компонентов педагогического профессионализма, систематизирует и упорядочивает целостную панораму педагогической действительности и внутреннего мира педагога.

Выделенные функции ценностно-смысловых образований личности педагога-профессионала и его педагогической деятельности указывают на многоаспектность, целостность, интегративность аксиосферы педагогического профессионализма как стержневого свойства, что находится на границах пересечения мотивационных, когнитивных, аффективных, поведенческих характеристик феномена и связывает их воедино, являясь его своеобразным аксиологичным «ядром». В этих суждениях мы солидарны со взглядами ученых, которые выделяют в профессионально-ценностных ориентациях, отношениях педагога аналогичные составляющие компоненты: отношенческий, эмоциональный, поведенческий (А. Булынин); мотивационный, отношенческий, когнитивный, эмоционально-волевой, оценочный (Г. Михеева); когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный, конативный (Е. Шиянов); когнитивный, операционно-деятельностный, эмоционально-мотивационный, конативный (И. Федотенко).

Определение ценностно-смысловой природы каждой из выделенных и проинтерпретированных детерминант педагогического профессионализма – мотивационного, когнитивного, аффективного, конативного компонентов как достаточно автономных личностно-деятельностных образований педагога, указывает на то, что они, в то же время, существуют, выявляются, формируются в единстве, взаимоподчиненности, определенной иерархии и сложных взаимосвязях.

Мотивационной основой поиска, выбора, принятия (непринятия) профессиональных ценностно-смысловых ориентиров педагога обычно выступают его мировоззренческие свойства, которые «запускаются» аксиологическими по своей сути профессионально-педагогическими установками, взглядами, убеждениями, идеалами и др., а их содержание де-

терминирует профессиональную направленность и профессиональную позицию педагога в динамике их формирования и развития. Такие мотивационные образования тесно взаимодействуют с интеллектуальным фоном ценностного отношения педагога к профессионализму, что следует понимать не только как усвоение суммы педагогических знаний, умений и навыков, а и как расширение профессионально-педагогического тезауруса аксиологического характера, познание, осмысление, осознание ценности педагогических фактов, теорий, технологий, средств педагогической деятельности, рефлексии их объективной и субъективной ценностно-смысловой значимости. Кроме того, профессиональное отношение педагога к воздействиям разных стимулов часто сопровождается подсознательными эмоционально-чувственными актами переживаний, вызванными как объективно-нормативными критериями и мерою их общепедагогического значения, установлением собственной профессиональной педагогической идентичности, так и сугубо субъективными причинами личностным смыслом и значимостью, эмоциональной развитостью и отзывчивостью, мышлением педагога. Восприятие педагогических ценностей, их трансформацию во внутренний личностный план не следует ограничивать лишь рациональным уровнем, поскольку понимание ценностей, по мнению К. Абульхановой, не просто «сопровождается», но «окрашивается» эмоциями и чувствами, которые преобразуют личностные ценности в движущие силы развития личности<sup>232</sup>. Мотивационные когнитивные, аффективные ценностно-смысловые образования, которые стали атрибутом профессионального сознания педагога с помощью участия волевых качеств трансформируются в собственные модели профессионального поведения учителя-воспитателя в соответствии с существующими требованиями и реализуются в исполнительных актах, действиях педагога. Их внешняя проекция на уровне педагогической ситуации выявляется в ценностном поведении учителя-воспитателя – осмысленном выборе и использовании элементов педагогической техники, определении операциональной структуры педагогических действий, диапазон и содержание которых прежде всего зависят от внутреннего мира ценностей и смыслов педагога-профессионала, целостной аксиосферы его профессионализма. Способность к сознательному стимулированию своих эмоций и чувств коррелирует со способностью к быстрому и правильному принятию педагогических решений и их внедрению в педагогические действия. Так, Р. Мильруд выявляет взаимосвязь между эмоциональной конструктивностью и направленностью действий учителя на всесторонний анализ

<sup>232</sup> Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. С. 16

ситуации, на взаимодействие, сотрудничество, ценностное принятие учащегося<sup>233</sup>.

Все структурные компоненты педагогического профессионализма и содержащие их элементы «связываются» на аксиологическом уровне, и потому в целом они являются взаимозависимыми, а межкомпонентные связи – взаимовлияющими. При этом одно и то же личностно-деятельностное образование аксиологического характера может входить в состав нескольких компонентов или иметь с ними разнообразные точки пересечения. Так, профессиональные потребности, интересы педагога, будучи доминантными составляющими мотивационного компонента педагогического профессионализма тесно сочетаются с интеллектуальной базой, знаниями; одновременно они вместе отражают эмоциональные характеристики личности и деятельности педагога, а также реализуются в операционно-поведенческом компоненте феномена.

Аксиологический потенциал педагогического профессионализма в целом и каждого из его компонентов обуславливает постоянный процесс и результат поиска и нахождения ценностно-смысловых ориентиров функционирования человека в педагогической профессии, что, на наш взгляд, наиболее адекватно отражается понятием «самоопределение». В этом суждении мы опираемся на результаты исследований Л. Блинова, которые доказывают, что аксиологический потенциал определяет содержание когнитивных, аффективных, конативных аттитюдов и пути их формирования, а также «выступает источником энергии самоопределения личности педагога»<sup>234</sup>.

В современных психолого-педагогических исследованиях все активнее употребляется дефиниция самоопределения для обозначения явлений и процессов зрелости человека в разнообразных сферах жизнедеятельности, его ориентаций в мире ценностей и характеристик собственного отношения к ним, осмысленной творческой активности, что ведет к достижению поставленной цели (Л. Блинов, Н. Борытко, Е. Головаха, Е. Климов, Н. Пряжников, Э. Сайтбаева и др.).

Исследователи выявляют ценностно-смысловую природу самоопределения, акцентируя внимание на важности формирования у человека способности самоопределяться, находить смыслы своей деятельности. Сущность профессионального самоопределения состоит в построении смыслов и перспектив развития человека в конкретной культурно-исторической ситуации при исполнении той или иной профессиональной деятельности, самостоятельном и осознанном отыскании смысла выпол-

---

<sup>233</sup> Мильруд Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя // Вопросы психологии. 1987. № 6. С.47-55.

<sup>234</sup> Блинов Л.В. Аксиологические аспекты последипломного образования педагогов. М.: МПГУ, 2001. С. 125.

няемого труда, считая такую деятельность предметом профессионального самоопределения<sup>235</sup>.

Для педагога самоопределение в профессии означает поиск своего места, отношения, позиции, в связи с чем И. Колесникова отмечает, что педагоги-практики все более остро ощущают невозможность настоящего педагогического труда без поднятия его до уровня осмысления, осознания его бытийной значимости, поскольку в ситуации многозначности смыслов педагогического труда перед учителем встает проблема выбора стратегии деятельности, что связано с объективной необходимостью принимать на себя ответственность за глобальные последствия конкретных педагогических действий. Моменты «философских раздумий», по мнению автора, дают учителю шанс «вырваться из технократического плена, повернуться к себе как к субъекту профессионального бытия, приобщиться к культурно-рологическому, гуманитарному контексту, выйти из состояния несвободного раба, который ведет ребенка»<sup>236</sup>. Н. Борытко вслед за И. Колесниковой выделяет следующие характеристики самоопределения педагога в профессии:

- осознание цели и смысла своей деятельности путем освобождения от всех форм деформированного педагогического сознания;
- построение системы истинно педагогических, человекоориентированных отношений, где результативность учебного воспитательного процесса определяется способностью его участников к взаимовлиянию и взаимоизменению;
- преодоление неопределенности профессионального поведения и замена «ритуального» типа поведения на концептуальный<sup>237</sup>.

Самоопределение педагога в мире ценностей и смыслов отражает качественные характеристики и уровни профессионализации его личности, меру профессионально-педагогической идентификации и ментальности. Феноменология профессионально-педагогического самоопределения определяется аккумулярованными в социуме и его институтах ценностными эталонами педагогического сообщества как системой нормативных критериев качества и ценности педагогического труда, требований к представителям педагогической профессии, сформированных под влиянием традиций, передового инновационного опыта, достижений научной мысли. «Распредмеченные» ценности культуры педагогического сообщества в процессе их интериоризации осознанно или неосознанно определяют характер восприятия, мышления, отношения, поведения педагога.

<sup>235</sup> Пряжников Н.С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: Дисс. ... док. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 1995. С. 14, 20, 201.

<sup>236</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии. СПб.: Изд-во С.Петербург. гос. ун-та, 1999. С. 12-16.

<sup>237</sup> Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград: Перемена, 2001. С. 38.

выступают объектами познания и осмысления, становятся мотивами творческих поисков и самосовершенствования, а также механизмами эмоционального отражения профессионально-педагогических отношений, регуляторами действий и поступков педагога-профессионала.

В то же время не следует преуменьшать роль собственной активности и творческой инициативы педагога в формировании ценностно-смысловых оснований его профессионализма, самодетерминации аксиологических структур сознания в построении, реализации и постоянном развитии системы профессионально-личностных смыслов и значений как индивидуально неповторимых процессов самоактуализации, смыслопостроения и смыслообразования. Заново отысканные педагогом смыслы и ценности, будучи субъективированными свойствами его труда, в процессе экстерииоризации сложным образом «опредмечиваются» в реальном профессиональном опыте, достижениях, приобретают общественно и лично значимые результаты, которые оцениваются профессиональной средой и социумом, а также самим педагогом и соответственно «фильтруются», отбираются с учетом их ценностной значимости, возможности обогащения существующей педагогической культуры. Кроме того, аксиологические новообразования профессионализма педагога становятся необходимыми предпосылками его дальнейшего восхождения к профессиональному акме, выстраиванию линий и перспектив профессионального роста. В этом состоит сущность культуры профессионального самоопределения педагога как аксиологического «центра» профессионализма педагогического труда – способности к самоориентации, самоосуществлению учителя-воспитателя в мире профессионально-педагогических ценностей, нахождению собственных индивидуальных смыслов и ценностей за критериями их культуросоответствия. Такой подход созвучен выводам И. Семенова о том, что «в процессе самоопределения личность порождает смысл, руководствуясь не только субъективными мотивами, но и учитывая свои реальные достижения, возможности, перспективы. Именно адекватность вновь выстроенных смысловых образований жизнедеятельности в значительной мере определяет степень продуктивности всего процесса самоопределения», его культуры (курсив наш, – Н.Г.)<sup>238</sup>, а также отвечает сформулированному Н. Борытко положению о том, что «культурное самоопределение становится ведущей педагогической целью, стержнем труда педагога»<sup>239</sup>, а значит и его профессионализма.

Таким образом, ценностно-смысловая сфера педагогического профессионализма выступает его аксиологическим потенциалом, системообразующей базой, активным фактором формирования, постоянного творче-

<sup>238</sup> Основы общей и прикладной акмеологии. М.: Изд-во РАГС, 1993. С. 107.

<sup>239</sup> Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград: Перемена, 2001. С. 111.



ского развития и самосовершенствования. Под аксиосферой педагогического профессионализма как стержневой характеристики этого феномена его аксиологическим ядром, понимается культура самоопределения учителя-воспитателя в мире профессионально-педагогических ценностей — результат интериоризации усвоенных им объективно значимых ценностей культуры педагогического сообщества и их творческой трансформации в индивидуальные субъективно значимые смыслы профессионального педагогического труда в единстве мотивационных, когнитивных, аффективных, поведенческих детерминант.