



Г. А. Мелекесов

АКСИОЛОГИЗАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается аксиологический аспект модернизации вузовского образования. Рассмотрен генезис и эволюция воззрений ученых на ценностные основания познания мира, становления и развития личности. Предпринята попытка научного обоснования аксиологического подхода к совершенствованию университетского образования.

Аксиологизация образования как явление появилась с возникновением педагогической аксиологии, став методом, самостоятельным разделом философии ценностей. Формально началом аксиологического этапа в философии можно считать появление трёх частей книги Р.Г. Лотце «Микрокосм» (1856-1864 гг.). В этой работе он ввёл в качестве самостоятельного понятия «значимость» (Geltung), которое не зависит от опыта и играет роль критерия истины в познании, положив тем самым начало разработке ценностной проблематики.

Философы Баденской (В. Виндельбанд, Г. Риккет и др.) и Марбургской (Г. Коген и др.) школ неокантианства, развивая эту тенденцию, используют кроме понятия «значимость» понятия «долженствование» (sollen), «ценность» (wert, value, valeur – от лат. valere – иметь значение). Весь реальный мир подразделяется ими на бытие (действительность, существование) и ценности.

В своём фундаментальном труде «Аксиология: становление и основные этапы развития» Г.П. Выжлецов утверждает, что за свою историю философия пережила три основных периода и сменила три ведущих тенденции, каждая из которых вызрела в предыдущей и осталась в содержании последующей.

На первом этапе (с VII по VI век до н. э. по XVI век н.э. включительно) основной и ведущей в философии была *онтология* как учение о бытии, включая и бытие человека с его познавательными и смысложизненными интересами и возможностями. Философы были заняты главным образом первопричинами и первосущностями Бытия (Космос, Бог или Природа) как основы универсального Блага.

На первый план второго этапа (с XVII в. по 60-е годы XIX в.) вышли познавательные способности и потребности, растворённые до этого вре-

мени в онтологии, ведущей стороной стала *гносеология* как теория познания природного и социального бытия с целью его разумного переустройства для блага и счастья человечества.

В 60-х годах XIX в. из первых двух направлений начала вырастать и к рубежу XIX – XX вв. на первый план вышла *аксиология* как философское осмысление ценности человеческого бытия, положившее начало третьему, современному этапу развития философии. Уже к первой четверти XX в. перед человечеством, обезумевшем от сумасшедших открытий, войн, кризисов, революций во всех сферах бытия и сознания, философия раскрылась в своей подлинной (смысложизненной и провидческой) сути. Она произвела переоценку ценностей и попыталась найти безболезненный (культурно-ценностный) выход, но реально только высветила саму трагедию безысходности, обнаружив её духовные истоки.

На всех этапах философия использовала и развивала такие отличительные функциональные признаки человеческого сознания, как *абстрагирование, целеполагание и саморегуляцию*. На первом (онтологическом) этапе философия опиралась на абстрагирующую способность сознания, получая первые обобщающие понятия, в первую очередь философские. На втором (гносеологическом) этапе на первый план вышла функция целеполагания, а на третьем (аксиологическом) – уже и саморегулирующая функция как внутренняя основа социокультурного самоконтроля во взаимосвязи и с опорой на две предшествующие функции.

Трёх вышеназванным этапам соответствуют и исторические типы цивилизации, которые можно представить, соответственно, как *космогенную, техногенную и антропогенную*.

Всё вышесказанное может быть представлено схематически (таблица 3).

Таблица 3. Аксиологизация в общем контексте развития философии

Основные этапы развития философии	ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ (с VII по VI в. до н.э. по XVI в. н.э.)	ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ (XVII в. – 60-е годы XIX в.)	АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ (2-ая половина XIX в. – XXI в.)
Исходный объект и материал философии	ПРИРОДА (Космос, Бог, Вселенная)	ОБЩЕСТВО (как совокупность индивидов)	ЧЕЛОВЕК (как индивид и личность)
Основные свойства человеческого сознания	АБСТРАГИРОВАНИЕ	ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ	САМОРЕГУЛЯЦИЯ
Ведущие ценности и идеалы	БЛАГО	СЧАСТЬЕ (в том числе как свобода «от»)	СВОБОДА («для» или духовная)
Способы отчуждения и виды рабства	ФИЗИЧЕСКОЕ	ЭКОНОМИЧЕСКОЕ	ДУХОВНОЕ
Типы цивилизации	КОСМОГЕННАЯ	ТЕХНОГЕННАЯ	АНТРОПОГЕННАЯ

Любая схема играет лишь вспомогательную роль, обозначая круг проблем, о которых идет речь, поэтому подчеркнём, что все три функции философии тесно взаимосвязаны и каждая из них становится ведущей на своём этапе, а соответствующие понятия и категории возникали и развивались на предшествующих этапах, прежде чем выйти на первый план в соответствующей социокультурной ситуации.

Онтологическая функция не исчезла и на аксиологическом этапе. Естественно, что онтология Н. Гартмана или М. Хайдеггера существенно отличается от онтологических построений Аристотеля, Августина или Спинозы. Однако именно историко-философский материал и позволяет проследить, как происходила смена основных парадигм на соответствующих этапах эволюции философского знания и как она повлияла на становление педагогической аксиологии.

В этой связи важно подчеркнуть позиции величайших философов Канта и Гегеля. Так, для педагогики существенным выступает тот факт, что, разрабатывая проблему активности человека как субъекта познания, Кант не только противопоставил ценностно-практическое сознание теоретическому, но и вывел первое за пределы гносеологии. В результате мир человека с его несовместимыми способностями *познания* и *желания* оказался как бы разорванным на несвязанные между собой царства *механической необходимости* и *нравственной свободы*, *абстрактного познания* и *духовных ценностей*. Распался идеал и смысл человеческой жизни на *сущее* и *должное*, как сама кантовская философия на гносеологию.

Следовательно, из математических закономерностей и механического движения в природе невозможно вывести высшие цели человечес-

кого бытия и законы его духовно-нравственной деятельности. Поэтому в качестве единственно возможной основы их взаимосвязи Кант обращается к принципу целесообразности.

Таким образом, мы видим у Канта, во-первых, чёткое различие сфер познания, оценки и ценности, отнесённых, соответственно, к гносеологии, эстетике и этике.

Обособление вплоть до противопоставления гносеологии (учение о познании), этики (о сверхчувственных ценностях) и эстетики (об оценочном суждении вкуса) было необходимо Канту для выявления таким путём их специфики. И это определённым образом сказалось на обособлении познавательных и оценочных процессов в образовании.

Гегель, в отличие от Канта, построил свою философскую систему на основе содержательной взаимосвязи познания оценки и ценности. Для их синтеза он использовал принцип целесообразности. У него цель развивается в идею, соединяющую логику понятий с объективной реальностью через целесообразную деятельность. Поэтому гегелевская идея выступает в «двойном образе». Эта идея по своему содержанию есть ни что иное как человеческое сознание в единстве познаний оценки, истины и ценности. И это единство Гегель также называет познанием, но более высокого уровня, несущим в себе истину «как таковую» (см.: Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. В 3 т. М., 1974. Т. 1. С. 395, 402, 405, 409-410, 419).

В первой трети XX века аксиология пережила самый настоящий бум, а ценностное учение о человеке, обществе и культуре позволило взглянуть на них изнутри и непредвзято, независимо от любых социально-экономических пристрастий.

Социология, например, стала подлинным и эффективным учением об обществе, когда в её основу был положен метод «отнесения к ценностям» Г. Рипкерта, развитым М. Вебером. П.А. Сорокин «произвёл революцию в теории социологии, подчинив её ценностям, как главной побудительной движущей силой в обществе. Он показал на деле, что социология является, по преимуществу, теорией ценностей» (Cowell F.R. *Values in human society. The contribution of Pitirim Sorokin to sociology.* Boston. 1970 p. 49). Можно сказать, что скальпелю абстрактной количественной социологии П.А. Сорокин предпочёл мягкое рентгеновское излучение качественного ценностного подхода.

Открытия, осуществлённые в социокультурной динамике, обладают такой мощью потому, что они сводят в единой концепции всё многообразие мировых человеческих ценностей.

К началу XX в. не остаётся сколько-нибудь серьёзной философии, которая не обозначила бы своего отношения к ценностям, их специфике и роли в жизни человека и общества. И вряд ли стоит удивляться тому, что в теоретическую разработку проблемы ценностей весьма заметный вклад внесли философы позитивистского направления. Это относится к неореализму (Р.Б. Перри), натурализму (Т. Манро), прагматизму (Д. Дьюи), контекстуализму (Ст. Пепер) и эмтивизму (Ч. Огден, А. Ричардс). В этом неопозитивизм (от Б. Рассела до Л. Витгенштейна) окончательно определил ценностные и оценочные суждения как неverifiedируемые и поэтому не имеющие отношения ни к истине, ни к науке.

Так в 1902 году французский философ П. Лапи вводит понятие «аксиология», обозначив им новый и ставший самостоятельным раздел философии, занимающийся ценностной проблематикой, отделив её от традиционной гносеологии, в рамках которой она до сих пор рассматривалась.

Подлинным открытием ценностного видения мира стала философия русского религиозного ренессанса. Она раскрывала в общечеловеческих ценностях духовное содержание как внутреннюю основу человеческого всеединства. Увидев ценностные начала человеческого бытия не в познающем разуме, пусть в мировом, а в божественной духовности, русские философы (от В.С. Соловьёва до Н.О. Лосского) показали глубинную взаимосвязь и органическое единство великой триады века: Дух – Свобода – Личность.

Иначе говоря, в этих пророческих учениях первой половины XIX в. трагическое содержание исторических событий слилось с вечными вопросами жизни, смерти и бессмертия. Во второй половине XIX в. появились и вышли на первый план аксиологические, смысложизненные философии, которые социально-экономические явления, факты и события пытаются не просто объяснить, а раскрыть их внутреннее, духовно-ценностное содержание.

Реальный ход развития европейской философии в конце XIX-го – начале XX-го столетий позволил системно решить проблему ценностей, поскольку гуманитарная мысль обратилась к анализу аксиосферы культуры. При этом сохранялось противостояние её идеалистического толкования и позитивистского сведения ценностного осмысления человеком мира и ценностей ориентации человеческого поведения к биологической избирательности всех живых существ. Объясняется это тем, что во второй половине драматического века *возникла ситуация тотальной «переоценки ценностей»*, отражая обострившееся до предела осознание кризиса сложившегося на Западе типа общественного бытия и культуры при ставшей очевидной несостоятельности его замены советским пролетарско-социалистическим строем.

Возникшее на наших глазах представление о новом великом историческом переломе – о смене индустриального общества *постиндустриальным*, капитализма *посткапитализмом*, модернизма *постмодернизмом*, породившее даже идею «конца истории» (Ф. Фукуяма), – при одновременной предельной активизации контактов Запада и Востока в условиях преодоления колониализма и признания принципиального равноправия культур всех регионов и всех народов мира не могло вновь не вывести проблему ценности на авансцену теоретического сознания.

Таким образом, ко второй половине XX в. аксиология прочно заняла своё место во всех сферах современного социогуманитарного знания и её бум, естественно, пошёл на спад.

В России вплоть до начала 60-х годов XX века аксиология находилась под официальным запретом как буржуазная «лженаука». Но в 1960 г. была опубликована монография В.П. Тугаринова «О ценностях жизни и культуры», было положено начало разработке основных аксиологических понятий с марксистских позиций. Исследования учёных этой научной шко-

лы утверждали «правомерность» рассмотрения понятий «ценность» и «оценка» в качестве категорий марксистско-ленинской философии; термин же «аксиология» использовался лишь при критике буржуазных концепций. Однако начало разработке ценностной проблематики было положено.

В исследованиях этого периода можно выделить три основных подхода к определению специфики исходных аксиологических категорий. Первым и наиболее распространенным является понимание ценности как *значимости* предметов и явлений действительности для человека, их способности удовлетворять его материальные и духовные потребности.

Представители второго варианта, наиболее последовательно изложенного И.С. Нарским, относят к ценностям лишь высшие общественные *идеалы*. С этой точки зрения ценности являются уже не *средством*, а *целью*, не *сущим*, а *должным*. Не случайно эта концепция оказалась наиболее популярной в этике, с человеческими же потребностями ценности-идеалы связаны лишь генетически, но, как и в первой концепции, имеют субъективно-объектную основу.

Третий подход непосредственно объединяет исходные основания первых двух. В нём ценность определяется как значимость и идеал одновременно. Эту концепцию развивали работы В.П. Тугаринова и О.Г. Дробницкого.

Следовательно, есть все основания считать, что специфика ценностей, их проявление и функционирование в обществе определяется не субъектно-объектным, а межсубъектными *отношениями* и в них же, в свою очередь, реализуются. Отношение же субъекта к объекту, с точки зрения его значимости, определяет специфику оценки, а не ценности. Это позволяет чётко различать понятия *оценки* как субъектно-объектного отношения и *ценности*, *фиксирующей наиболее* общие типы отношений между субъектами любого уровня от личности до общества в целом, исполняющие обратную нормативно-регулирующую роль в обществе. При этом имеются в виду отношения не только между личностью и обществом, которые чаще всего упоминаются в литературе, а все возможные варианты межличностных отношений.

Ценности, в отличие от других научных категорий, обладают не только познавательным, но и регулятивно-целевым значением, выступая в качестве норм и идеалов в системе реально действующих общественных отношений. Это

происходит ещё и потому, что в их содержание наряду с познанием входит и оценка («определение значимости») в качестве нижнего этажа или первой ступени ценностного отношения, к которой само оно как межсубъектное, естественно, не сводится.

Основные трудности решения ценностных проблем в том и состоят, что по способам своего бытия ценности имеют сложнейший многоуровневый характер. Они существуют и функционируют объективно в практике реальных социальных отношений. И субъективно осознаются и переживаются как ценностные категории, нормы, цели и идеалы, которые в свою очередь через сознание и духовно-эмоциональное состояние людей и социальных общностей оказывают обратное воздействие на все сферы человеческой жизни. Какой бы божественно-вселенский и космический характер по-своему ценности ни имели, судить о них мы можем лишь по их проявлению в реальной жизни, в многообразных отношениях человека к самому себе, к другим людям, обществу и природе. Поэтому сущее и значимое, должное и желаемое на разных уровнях не входят в целостную структуру любой ценности и лишь проявляются соответствующим образом в зависимости от социокультурной ситуации.

В последнее десятилетие происходит интенсивное развитие аксиологического подхода. Он становится органическим и необходимым компонентом осмысления устойчивого социального развития (В.И. Бойко, Ю.М. Плюшкин, Г.П. Выжлецов) проблем взаимодействия познания и ценностного сознания (М.С. Коган, Н.С. Розов), изучения феноменологии ценностных систем личности (М.И. Бобнева, В.Г. Алексеева), формирования нового тезауруса и новой образовательной парадигмы (Н.Б. Крылова, З.А. Малькова, Н.М. Воскресенская), ретроспективного анализа философских и педагогических систем, базисом для сравнительной педагогики, философии образования нового времени (Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.В. Веселова).

Пройдя несколько этапов становления, аксиология стала философской основой различных наук, в том числе и педагогики.

Педагогическая наука исходит из того, что аксиологические ориентиры отдельных индивидов формируются на основе функционирующих в обществе универсальных ценностей, которые, опредмечиваясь в некоторые установки, совокупность принципов отражения социальной

реальности, становятся реальными регуляторами социального поведения, причём механизм интериоризации ценностей при этом имеет:

1) социальный (межличностный) уровень, когда на уровне межличностных отношений ценности объективируются, происходит отбор, оценивание, деятельностная интериоризация;

2) психологический (внутриличностный) уровень, когда присвоенные ценности превращаются в ценностные представления, ориентации, направленность, цели и т.д., происходит детализация ценностей, ранжирование их по модальности, уникальное смысловое наполнение иными словами, на межличностном уровне появляется личность, на внутриличностном – индивидуальность.

Разрабатывая концепцию отношений, В.Н. Мясищев определяет ценностные ориентации как избирательные отношения личности к различным сторонам действительности, представляющим для неё определённую ценность. Он также считает, что ценностные ориентации, являясь результатом интериоризации личностью общественных ценностей, выступают как продукт социальной культуры. Механизм образования ценностных ориентаций В.И. Мясищев представляет следующим образом: в своём онтогенетическом развитии личность постепенно усваивает определённые ценности, становясь их носителем. Встречаясь с каким-либо новым объектом, явлением, человек вырабатывает отношение к нему как ценному или неценному с позиции уже закреплённых в его сознании ценностей. Инструментом определения ценности данного явления, средством и способом выражения отношения к нему выступает оценка. В результате целого ряда подобных актов общественные ценности закрепляются в сознании, превращаясь в устойчивые личностные новообразования – ценностные ориентации.

С.Л. Рубинштейн, К.А. Альбуханова-Славская, Т.К. Ахаян, Б.И. Додонов, К.Д. Радина и другие подчёркивают, что личностное принятие, т.е. восприятие и интериоризация личностью, перевод социальных ценностей во внутренний план и выработка собственных ценностей невозможны только на когнитивном рациональном уровне. Данный процесс предполагает активную роль *эмоций, чувств*. Эмоции, чувства существенно влияют на формирование ценностных ориентаций и превращение их в движущие силы личности, «так как даже понимание общественных ценностей не просто «сопро-

вождается», а «окрашивается» чувством, – отмечает К.А. Альбуханова-Славская. – Участие чувства определяет реальность принятия ценности личностью, а не просто её понимание».

Л.В. Разживина определяет механизм возникновения ценностных ориентаций как ряд взаимопродолжавшихся действий:

- сопоставление представлений;
- определение меры значимости для себя;
- планирование следования выбранной ориентации;
- действия, поступки, поведение;
- сверка результатов с представлениями о ценностных ориентациях.

По её мнению, по механизму возникновения ценностные ориентации являются высшими психологическими функциями, так как отбираются по личной логике, сопряжены с эмоциональным отношением и становятся движущими силами только в случае интериоризации. Ассимилируя все известные ценности, индивид выстраивает свою систему ценностных ориентаций, которая в структуре личности играет интегрирующую роль, функцию личности, система её ценностных ориентаций становится эталоном, моделью собственного поведения.

Согласно концепции осознанного усвоения нравственности, предложенной Л.И. Рувинским, общественные ценности усваиваются в адекватной деятельности человека, в продуцировании объективных ценностей на уровне личностного смысла человека. Оценка и осознание смысла деятельности способствует образованию интеллектуально-эмоциональных связей, формированию ценностного отношения, усвоению объективных духовных ценностей.

А.Г. Москаленко и В.Ф. Сержанова вводят понятие «аксиологического Я» личности. Они утверждают, что, в конечном счете, система ценностных ориентаций личности или «аксиологического Я» формируются на основе ассимилирования, личностного принятия всех доступных индивиду материальных и духовных ценностей. «Формирование ценностных ориентаций есть не простая проекция ценностных элементов культуры, а также субъективное образование, цель, данная индивиду в виде осознания им смысла его жизни.

В работе А.В. Кирьяковой отмечено, что изменения, происходящие в мировой системе образования, являются результатом не только смены и обновления теоретических и прикладных установок самой педагогики. Изменения

происходят повсеместно на фоне становления нового типа цивилизации. Новое гуманистическое сознание, формирующееся в процессах преобразования цивилизации, в целом ориентировано более, чем прежде, на диалоговый режим обучения и воспитания, на культурные начала образа жизни.

Поликультурность, многообразие ценностей культуры современного мира становятся приоритетными в образовании. Понятно, что в этом контексте актуально обращение к истории гуманитарной мысли для того, чтобы ведущие идеи цивилизации стали достоянием современности.

Обращаясь к новой парадигме образования, ценностным ориентациям педагогов, необходимо подчеркнуть, что гуманистические аксиологические ориентиры являются не спецификой, а сущностью учителя-гуманиста (И.Г. Осухова).

Аксиологические императивы образования определяются:

- отношением к педагогической деятельности как к призванию, миссии;
- мотивационной направленностью учителя не только на преподаваемый предмет, но в первую очередь на личность обучаемого;
- педагогическим гуманизмом, принятием равноценности ученика учителю;
- эмпатическим отношением к ученикам, предполагающее стремление и умение чувствовать другого, как самого себя;
- диалогизмом как желанием и умением слушать и слышать ученика;
- сотрудничеством как установкой на взаимодействие с учеником, стремлением и умением обеспечить позицию «соавторов учебного процесса».

Обозначим ценностное содержание педагогической деятельности данного гуманистического стиля, который предполагает прежде всего усвоение учеником нравственных ценностей в процессе обучения и воспитания, в межличностном общении, которое можно назвать *аксиологическим*. Аксиологическое общение является формой обмена нравственными представлениями, чувствами, идеями, ценностями между субъектами общения, ведущей к само- и взаимопознанию, взаимовлиянию друг на друга, а безусловно ценными результатами такого взаимодействия выступают взаимопонимание, доверие, уважение, любовь, внешняя и внутренняя свобода, адекватное понимание себя, окружающего мира.

Именно этими признаками характеризуется отечественная педагогика сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Т.И. Гончарова, В.Ф. Шаталов и др.), авторская педагогика последних лет (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, Е. Ерёмин, С. Марьясин, А. Тубельский, Н. Гузик, Д. Лебедев, А. Хуторской и др.), образовательная практика зарубежных школ, выстроенных в русле идей С. Фроне, Р. Штейнера, М. Монтессори, А. Маслоу, К. Роджерса и др.

Продолжая характеристику гуманистического образовательного процесса, можно обратиться к положениям педагогической школы, разрабатываемой в русле положений западной гуманистической психологии, в частности, идеям К. Роджерса, выделяющего два типа обучения:

- 1) *бессмысленное* – принудительное, безличностное, интеллектуализированное, оцениваемое извне, направленное на усвоение значений;
- 2) *осмысленное* – свободное и самостоятельное, инициируемое самим учащимся, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта.

Аксиологические императивы в образовании в целевых, содержательно-технологических и других аспектах педагогического процесса. В частности, В.И. Гинецинский рассматривает разные модели системы образования, являющиеся воплощением разных аксиологических позиций:

- воспитание и образование основываются на соответствующих фундаментальных потребностях человека: человек нуждается в воспитании, такова его природа;
- супернатуралистические императивы, указывающие на то, что природа человека должна быть преобразована посредством воспитания;
- социальные императивы: общество нуждается в том, чтобы человек был воспитан;
- классовые ценности: социальный класс нуждается в том, чтобы человек, принадлежащий ему, определённым образом был воспитан.

Различие систем ценностных ориентаций, участвующих в конструировании систем образования, проявляется и в трактовках принципа равенства в отношении воспитания:

- если сама природа ценностей интерпретируется натуралистически (ценности – особого рода эмпирический факт человеческого поведения), то право выбора уровня и формы образования предоставляется самому индивиду;
- если природа ценностей трактуется иначе, то право выбора групповым субъектом, а

человек обязан получить образование определённого уровня и формы.

Аксиологический аспект, по мнению В.И. Гинецинского, присутствует и в сфере управления системой образования (в тенденциях к автономии школы и гетерономии), в механизмах регуляции учебно-воспитательного процесса (дилемма принципов директивности-элективности содержания и форм учебного процесса), в проблеме равенства в сфере образования (как равенство условий и дееспособности или как равенство возможностей и правоспособности). Особое значение имеют формирование нравственного сознания и осуществляющего его нравственного поведения, образующего центральный императив общего образования: формирование ценностного отношения к окружающей природной среде, к созданной предшествующими поколениями культурно-исторической среде, современному обществу, взятому в совокупности образующих его институтов.

Аксиологический подход весьма продуктивен при анализе, оценке существующих и складывающихся образовательных систем: одни характеризуются прагматически-утилитарной направленностью, ограничивая содержание общеобразовательной подготовки, другим свойственна широкая культурно-историческая ориентация, ориентация на изучение сведений, которые заведомо не найдут использования в практической деятельности.

И те, и другие – ведут к распространению функциональной неграмотности и профессиональной некомпетентности.

Исследуя процесс профессионально-личностной децентрации педагога как процесс реконструкции содержания его потребностно-мотивационной, ценностно-смысловой сфер, по утверждению Р.Р. Габдулжакова, является определяющим фактором профессионально-личностного становления педагога, детерминирующим качество его профессиональной активности и социального поведения. Аксиологическое содержание профессионально-личностной децентрации включает в себя ряд задач, адекватных процессу формирования аксиологических характеристик личности:

– анализ актуальной системы ценностей педагога;

– формирование устойчивой мотивации к её реконструкции, принятие профессионально-личностной децентрации в качестве лично значимой задачи;

– внешнее ценностно-смысловое воздействие (предъявление гуманистического содержания ценностей педагогической деятельности, их актуализация в рамках учебной или профессиональной деятельности);

– длительная глубокая реконструкция ценностно-смысловой сферы субъекта как смещение смыслового центра его профессионально-педагогической деятельности на реализацию интересов прежде всего Другого (ребёнка, родителей, коллег);

– поведенческая экстерииоризация нового лично принятого содержания аксиологической системы, его апробирование и деятельностное закрепление;

– рефлексия как процесс оценки, анализа и гармонизации имеющегося и вновь усваиваемого содержания ценностной системы.

Ценностные ориентации как устойчивые аксиологические компоненты структуры личности могут выступать результатом синтеза, происходящего в процессе жизнедеятельности, в процессе обучения.

Обозначив содержание, структуру ценностно-смысловых, потребностно-мотивационных структур, необходимо перейти к рассмотрению условий формирования-становления исходных аксиологических характеристик личности вообще и личности педагога в частности:

– ценностных ориентаций (Е.С. Волков, В.А. Ермоленко, А.С. Шаров);

– направленности (Л.И. Божович, А.Г. Ковалёв, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов);

– ценностей профессиональной, в частности педагогической деятельности (Е.С. Волков, Ю.Р. Саарнийт, В.Г. Харчева, М. Тимма, Е.Н. Шиянов);

– мотивационно-ценностного отношения будущего учителя (Л.А. Блохина, Т.В. Дыкусова);

– профессиональных намерений (Е.Г. Буланова);

– профессионального идеала, образа (В.А. Гоголев, М. Велиев, Л.А. Сергеева, В.А. Селиченко);

– профессиональной мотивации учения будущего учителя (Е.А. Григорян, Е.И. Козакова, И.В. Комусова, А.А. Чунаев, Е.Н. Шиянов).

В основу этих и других исследований легли философские, психолого-педагогические концепции, раскрывающие сущность механизма усвоения, *лично принятого* социальных ценностей.

Как уже отмечалось выше, ценности человеческой деятельности (в частности, педагогической) могут иметь различные уровни актуализации:

1) принятые и функционирующие в обществе в целом (*мета-индивидуальный уровень*);

2) проявляющиеся в межсубъектном взаимодействии (*интер-индивидуальный уровень*);

3) интериоризированные и осмысленно принятые личностью в качестве эталона модели собственного поведения (*интра-индивидуальный уровень*).

Особую значимость проблема аксиологизации приобретает в гуманитарном образовании специалиста, поскольку именно гуманитарное знание составляет базовое основание культуры личности.

Гуманитарное образование не должно быть орудием какой-либо идеологии или религии, оно должно обеспечивать условия и знания для свободного самоопределения личности. С другой стороны, ясно, что для этой свободы есть свои границы. Идеи ненависти, насилия, агресс-

сии, расизма не могут быть представляемы как равноправные с другими альтернативами. Гуманитарное образование по своему смыслу и духу должно служить противоядием от них.

Принципиальным является вопрос о непрерывности или дискретности представления истории культуры в образовании. Поскольку любое деление истории условно, насильственно искажает реальность, всё же необходимо дискретное представление именно в базовом гуманитарном образовании.

Благодаря этому формируются целостные образы исторических и культурных эпох. Эти образы позволяют понимать и осмысливать литературные, философские и морально-религиозные произведения соответствующих эпох, причём не только в период учёбы, но и в будущем.

Аксиологический подход к совершенствованию университетского образования является одной из перспективных линий, позволяющих актуализировать потенциальные возможности субъекта в повышении качества образовательного процесса.