

DOI: 10.17805/trudy.2022.6.9

ПСИХОЛОГИЯ

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е.Б. Редькина

Московский гуманитарный университет

В.К. Редькин

ГБОУ Школа № 1297 ДОНМ г. Москвы

Аннотация: В статье анализируется проблема формирования мировоззрения в условиях современного образовательного процесса.

Ключевые слова: мировоззрение; развитие; личность; субъектность

ON THE PROBLEM OF FORMING THE WORLDVIEW OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

E.B. Redkina

Moscow University for the Humanities

V.K. Redkin

School № 1297 Moscow

Abstract: The article analyzes the problem of the formation of a worldview in the conditions of the modern educational process.

Keywords: worldview; development; personality; subjectivity

Традиционно под мировоззрением понимается система взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации.

Л.С. Выготский уточнял, что под мировоззрением мы не склонны понимать какую-либо логическую, продуманную, оформленную и осознанную систему взглядов на мир и его важнейшие части. Мы склонны употребить это слово в синтетическом охватывающем смысле, соответствующем личности в плане субъективном. Мировоззрение – это то, что характеризует все поведение человека в целом в его культурной части по отношению к внешнему миру (Выготский, 1983).

Наличие мировоззрения характеризует личность в условиях активной жизнедеятельности, это не просто знания, их система, но это субъектные знания, знания, присвоенные субъектом, используемые в роли мерил, эталона, модели собственной активности. Т.е. мировоззрение – это характеристика субъекта деятельности. А ведь именно развитие субъектности выступает задачей воспитания в современных российских условиях (воспитание человека готового и способ-

ного изучить, оценить, принять решение в любой ситуации, в т.ч. в ситуации морального выбора).

Согласно периодизации психического развития Д.Б. Эльконина (Эльконин, Коссаковский, 1978), сознательное обращение к мировоззренческим проблемам связывается с подростковым возрастом (с 11–12 до 14–15 лет), оформление же отдельных убеждений в целостную систему, иерархизация их – с юношеским возрастом (до 17–18 лет). Действительно, проводя экспериментальное исследование в середине 80-х гг., мы убедились, что у подавляющего большинства ребят, обучающихся в выпускном классе школы (около 87 %) присутствовало личностное мировоззрение, причем на уровне системного образования, реализуемого в практической деятельности.

Люди с богатым социальным прошлым помнят «научное мировоззрение» и «активную жизненную позицию» как приметы государственной идеологии. Но в основе мировоззрения тех старшеклассников лежали как обыденный опыт, так и научные знания, как императивные, так и ценностные установки. Потом была темная эпоха разрушения идеалов и ценностей, моральное безвременье, вершиной которого стало объявление образовательного и воспитательного направлений работы школ и вузов «образовательными услугами», а наиболее ценной характеристикой – «продаваемость» (а как иначе можно понять термин «конкурентоспособность на рынке труда»?).

На момент 2015–18 гг. проведенное нами исследование установило, что ни у одного из более чем 200 лиц юношеского возраста личностное мировоззрение как системное образование не сформировано, и лишь в единичных случаях были выявлены отдельные убеждения (речь шла о лицах 17–19 лет). Следствием этого является увеличение числа межличностных конфликтов (рост асоциального поведения), усугубление внутриличностных конфликтов (рост и резкое снижение возраста суицидального поведения, депрессивные тенденции, неуверенность в себе, желание принять чью-либо сторону) – перечень можно продолжать – конформность, неумение выразить/сформулировать свое отношение к мировоззренческим проблемам (для чего, ради чего, во имя чего?).

В структуре мировоззрения выделяют три компонента: когнитивный, операциональный, мотивационный. Когнитивный компонент представляет собой систему знаний, представленную в единой логике, в рамках общей концепции, творчески и критически осмысленную. Когнитивный компонент включает в себя не только социальные по содержанию знания (этические, культурно-исторические и т.п.), но и знания предметно-профессиональные. В связи с этим встает вопрос о значимости межпредметных связей, использовании в образовательном процессе метапредметных технологий для формирования единого целостного социально-профессионального знания. Операциональный компонент отражает умение использовать мировоззренческие знания в собственной жизнедеятельности, в частности, ситуациях морального и профессионального выбора. Отметим недостаточную изученность мотивационного компонента мировоззрения;

его наличие лишь констатировалось в структуре мировоззрения (И.Я. Лернер, Н.А. Менчинская), однако не были выявлены его функции, влияние на другие компоненты мировоззренческой деятельности.

По мнению Г.Е. Залесского – автора ценностно-деятельностного подхода (Залесский, 1994), в качестве интегрального критерия сформированности мировоззрения выступает степень готовности учащихся использовать усвоенный научный материал (знания, оценки, нормы) для построения личного способа социальной ориентировки. Г.Е. Залесским был разработан «метод вовлечения испытуемых в жизненные ситуации путем систематического изменения условий одной и той же задачи», опирающийся на признание единства наличия знаний и умений применять их в практической деятельности и личной убежденности в такой необходимости.

Основной вид заданий – задачи на ценностно-смысловую ориентировку в лично значимых ситуациях, которые содержат ценностно-проблемную ситуацию, включающую конфликт между содержанием мировоззренческих знаний, норм и ценностей, с одной стороны, и «житейским» подходом к решению проблем – с другой. Для их выполнения от испытуемых требуется:

- выбрать систему ценностей (норм, правил, принципов), с помощью которых ими будут оцениваться ситуации, выбрать мотивы, цели, поступки;
- решить систему задач, разработанных согласно принципу вовлечения испытуемых в жизненные ситуации (путем изменения условий одной и той же задачи).

Это достигается путем использования метода логической «развертки» ситуаций. Каждая из последующих задач включает ситуацию, являющуюся логическим развитием ситуации, приводимой в условии предыдущей задачи. Так, например, если условие первой задачи содержало информацию о событии (поступке), то в условии последующих задач идет речь о различном отношении к нему. Задачи строятся по принципу «развертки», с систематически изменяющимися условиями. Особая роль при этом принадлежит этапу решения испытуемыми задач, включающих «сбивающие» факторы.

С помощью ценностно-нормативной методики – ЦНМ – можно выявить спектр мотивов, побуждающих выбирать стратегию конкретного поведения, выделить иерархию мотивов, а также характер взаимодействия всех основных компонентов (когнитивного, мотивационного, поведенческого) в жизненно значимых ситуациях. В результате использования вариантов ЦНМ был неоднократно подтвержден факт разрыв между особенностями присвоенных личностью общественных знаний и наблюдаемыми формами конкретного поведения.

Отметим, что ЦНМ может быть использована как в диагностической (Залесский, Редькина, 1996), так и формирующей (Редькина, 1992; Салтыкова, 1999) и корректирующей функциях. При этом уже сам процесс диагностики побуждает испытуемых осознавать не только возможные варианты конкретного поведения

в той или иной ситуации, но и ставит их перед необходимостью осознавать, рефлексировать причины реализуемого выбора.

В условиях современного образовательного процесса приоритеты озвучены: всемерное развитие личности учащихся, которое требует организованного присвоения ими как интеллектуальных, так и моральных, этических и эстетических знаний. Именно присвоения знаний. К внешним факторам становления мировоззрения традиционно относятся: состояние общества, особенности культуры, к внутренним: мотивационная сфера, самовоспитание, самообразование. Точкой пересечения действия внешних и внутренних факторов выступают институты социализации – школы, колледжи, вузы.

Процесс передачи, трансляции знаний проблем не вызывает, но что может запустить и поддерживать столь желаемое присвоение? Проблемное обучение, связь теоретических знаний с их практическим применением, самостоятельное открытие уже сформулированных и еще ждущих своей очереди законов, тенденций (третий тип обучения по П.Я. Гальперину). Особую роль в этих условиях должен играть преподаватель, учитель. Именно от него зависит превращение школьника в субъект учебной деятельности в младших классах школы.

Следует, однако, отметить, что в условиях современной средней и старшей школы (как минимум, в 8–11 классах) пример учителя, как правило, не становится важным фактором формирования мировоззрения обучающихся. Вероятно, основная причина этого кроется в том, что на этапе переходного возраста (критически важном для процесса становления мировоззрения подростка) растущий скептицизм учеников относительно ценностей «взрослого» общества накладывается на ослабленные личностные и эмоциональные связи с конкретными педагогами. При этом можно однозначно утверждать, что в 8–9 классах значительная, если не большая, часть обучающихся ещё настроена на активный контакт с учителем, нуждаясь в его поддержке и направлении (или, как минимум, подтверждении правильности поведения) с его стороны.

Однако в ряде случаев данные ожидания оказываются не реализованы. Опрошенные нами ученики 14–15-летнего возраста называли в качестве ожидаемых ими от учителя качеств, как правило, следующие: уверенное знание предмета «за пределами учебника»; умение разъяснять материал; корректное по отношению к школьникам поведение; понимание и терпимость; внимательность к детям. Отметим, что в этом заметно проявляется личностная незрелость большинства опрошенных: настаивая на проявлении внимания со стороны педагога («учитывать личные склонности ребёнка», «при необходимости дополнительно объяснять материал после уроков», «более спокойно реагировать на нарушения учебной дисциплины»), зачастую требующих дополнительных усилий, они, как правило, не готовы прикладывать встречные усилия. Как бы то ни было, не получая от учителя желаемого внимания, школьники данной возрастной группы далее обычно не пытаются самостоятельно выстраивать с ним личные контакты. В результате в личном общении ученики старших классов (9–11) демонстрируют

отношение к большинству педагогов в диапазоне от нейтрального до критического, а учителя в целом воспринимаются ими как отдельная социальная группа, интересы которой не пересекаются с интересами обучающихся. В таких условиях говорить об эффективном влиянии «среднего» учителя на мировоззрение его учеников невозможно.

Более значительным потенциалом в этом плане обладают классные руководители, которые имеют возможности для активного взаимодействия с учениками своего класса не только на уроках, но и во внеурочное время. Однако и здесь существуют объективные препятствия: так, при средней наполняемости класса в 25 человек индивидуальное взаимодействие с каждым учеником продолжительностью всего 10 минут в неделю (что не позволяет установить стабильный личный контакт с учеником) даёт, тем не менее, свыше 4 часов дополнительной нагрузки. По сути, классный руководитель в таких условиях демонстрирует авторитет власти, не обладая при этом авторитетом личности.

На практике немалая часть школьников демонстрирует ряд потребностей, облегчающих продуктивное взаимодействие с классными руководителями. Это потребности во внимании, в уважении, в поддержке, в справедливости. В том случае, если классный руководитель игнорирует данные потребности, его неформальное влияние на учеников быстро сходит на нет. Однако активно взаимодействующий с учениками педагог, демонстрирующий искреннюю заинтересованность в них, имеет шансы стать важным агентом социализации школьников, на которого они в значительной степени будут ориентироваться. В основном, ему придется работать с двумя группами детей. С одной стороны, это «проблемные» дети, требующие особых подходов и значительных индивидуальных педагогических усилий. С другой стороны, это активные дети, видящие в классном руководителе возможного союзника в самореализации. В среднем, в классе с активным классным руководителем, имеющим не только формальные, но и неформальные отношения со своими подопечными, можно выделить не менее 3–4 обучающихся, которые будут ориентироваться именно на него. Потенциально, хотя это и требует длительного (до года) времени и значительных усилий, возможно выстроить такую систему работы с классом, при которой эти активные ученики могут выступить передаточным звеном, «запалом» для остального класса, проявляя себя в качестве субъекта деятельности.

Но и здесь нужно отметить определенные особенности. Так, одним из наиболее эффективных инструментов при воспитательной работе со старшеклассниками (8–9 класс) является личный пример педагога («делай как я»). Например, большинство учеников этого возраста достаточно критично настроено к добровольному неоплачиваемому труду (например, к субботникам). В отсутствие классного руководителя явка детей на субботник могла составить менее 20%, тогда как при его активном участии в аналогичном мероприятии доля участвующих детей в том же классе превышает 50%. Однако в этом и многих аналогичных случаях мы вынуждены говорить не столько о самостоятельном, субъектном выборе уче-

ника, сколько о влиянии на него авторитета конкретного учителя, уважаемого подростком, о попытке подражать ему. Подобное поведение характерно скорее для подросткового, а не юношеского возраста.

Парадоксальным, на первый взгляд, образом наиболее открытыми для взаимодействия с учителем в процессе становления собственного мировоззрения зачастую становятся дети, традиционно рассматриваемые в педагогическом обществе как потенциально проблемные. Речь идёт о школьниках, занимающих в классе более или менее изолированное положение, и относящих себя к маргинальным (не деструктивным!) молодёжным субкультурам. Такие подростки нередко сочетают меньшую, чем у большинства сверстников, степень открытости для окружающих с заниженной самооценкой, что увеличивает их потребность в поддержке со стороны других людей. Зачастую эти школьники демонстрируют нестандартные, не всегда социально одобряемые, но независимые взгляды по тем или иным значимым вопросам, что весьма важно для их дальнейшего личностного становления. Соответственно, получая поддержку со стороны педагога, демонстрирующего если не одобрение, то понимание их взглядов, они часто ориентируются именно на пример данного взрослого. Понятно, однако, что по объективным причинам такое взаимодействие требует особых личных качеств от учителя, и не может реализовываться в массовом порядке.

Серьёзным инструментом, способствующим формированию мировоззрения обучающихся в рамках образовательного процесса в школе, может являться также внеурочная деятельность, как в рамках дополнительного образования, так и в виде работы школьного ученического актива (культурно-массовые мероприятия, волонёрская работа и т.д.). Эти мероприятия позволяют реализовать личностные потребности ученика, способствуют его самореализации. Проблемой является то, что в обоих случаях речь идёт о взаимодействии с уже мотивированными детьми и подростками, демонстрирующими определённый уровень личностного развития и как минимум зачатки мировоззренческих ценностей. На становление же мировоззрения большинства учеников такие форматы работы влияния не оказывают.

Отметим, что в 2022–23 гг. в школах России началась реализация общегосударственного проекта «Разговоры о важном», направленного на формирование в среде школьников общих мировоззренческих норм и ценностей. Однако на настоящий момент говорить об эффекте данного проекта и даже оценивать его реализацию преждевременно, а риск чрезмерной бюрократизации и формализации потенциально может нивелировать положительные эффекты.

А что же в вузе? Нам кажется, что одним из главных направлений воспитательной работы в вузе должно стать индивидуальное, персонифицированное взаимодействие с каждым студентом. При этом важен преподаватель не только как носитель предметно-профессиональных знаний, но и как субъект социальной реальности, способный продемонстрировать, описать и пояснить реализуемые им в реальности выборы (от выбора теоретической позиции до определения страте-

гии работы с конкретным индивидом). Продуктивным могло бы стать создание научных сообществ, объединяющих студентов разных курсов и форм обучения, работающих под руководством одного преподавателя. Возможно было бы полезным продлить воспитательную работу в вузе в формате тьюторства (тьютор – студенческая группа) и наставничества (студенты старших курсов – младшекурсники) с целью сопровождения становления личности студентов.

Большой воспитательный потенциал имеют общие (студенческие совместно с преподавателем) экскурсии и посещения выставок, театров – все то, что делает актуальным постоянное осознание необходимости/возможности выбора, умение аргументировать принятое решение, получение удовольствия, радости от самостоятельно принятого и реализованного выбора, самостоятельно сделанного большого или маленького открытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Выготский Л.С. (1983) Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики, М.: Педагогика. 368 с.

Залесский Г.Е. (1994) Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: МГУ. 138 с.

Залесский Г.Е., Редькина Е.Б. (1996) Психодиагностика убеждений и ориентаций личности: Учеб. пособие /; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, фак-т. психологии. М.: МГУ. 72 с.

Эльконин Д.Б., Коссаковский А. Основные этапы психического развития // В кн.: Педагогика. М.: Просвещение. С 79–92.

Редькина Елена Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры Общей, социальной психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета. Адрес: 111395, Россия, Москва, ул. Юности, д. 5. Тел. +7 (499) 374-67-20. Эл. адрес: eredkina@mail.ru

Elena Borisovna Redkina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General, Social Psychology and the History of Psychology of the Moscow Humanitarian University. Address: 5 Yunosti str., Moscow, 111395, Russia. Tel.: +7 (499) 374-67-20. Email: eredkina@mail.ru

Редькин Виталий Константинович – учитель истории и обществознания ГБОУ Школа № 1297 ДОНМ г. Москвы. Россия, Москва, Глинистый пер., д. 7, стр. 1. Тел.: +79199941311. Эл. адрес: eriar@yandex.ru

Redkin Vitaliy Konstantinovich is a teacher of history and social studies School № 1297. Russia, Moscow, Glinisty lane, 7, p. 1. Tel.: +7 (919) 994-13-11. Email: eriar@yandex.ru

Для цитирования:

Редькина Е.Б., Редькин В.К. К проблеме формирования мировоззрения обучающихся в условиях современного образовательного процесса. 2022. № 6. С. 81–87. DOI: <https://www.doi.org/10.17805/trudy.2022.6.9>