

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Г.В. Акопов (Самара)

Аннотация. Анализируется проблема целеполагания в системе образования. Констатируется внешний характер целеопределения, зачастую диссонирующий с субъективно определяемыми целями образования и профессиональной подготовки.

Ключевые слова: сознательность учения, целеполагание, технократический подход, гуманитарные цели, принятие, выбор, порождение цели, субъект учения.

В обозначенной проблеме можно выделить две тесно взаимосвязанные стороны. Первая, отчетливо сформулированная и блестяще решенная А.Н. Леонтьевым, определяет зависимость познавательных содержаний сознания от отношения к познаваемому. В концепции сознательности учения А.Н. Леонтьева «не понимание, не знание значения изучаемого характеризует сознательность, сознание как отношение, а тот смысл, который изучаемое приобретает для ребенка» [17. С. 75].

Развитие этой стороны проблемы в организационном плане (управление и самоуправление усвоением знаний) было осуществлено П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной, А.И. Подольским и др. Сознательность усвоения связана с типом ориентировочной основы действия. «Внешним» фактором решения проблемы, как считает А.Г. Асмолов, является рассмотрение образования в контексте историко-эволюционного подхода как механизма социогенеза, поддерживающего проявления индивидуальности личности; и вариативность образования является способом расширения возможностей развития личности в ходе ее жизненного пути [5].

Однако социализация, как отмечает Д.И. Фельдштейн, может противостоять не менее важному процессу – индивидуализации [23]; в этом случае «...два субъекта знания, между которыми происходит диалог, разговор (договор, уговор)... противостоят объекту или предмету знания» [12. С. 117].

В концепции «живого знания» «целеполагание в образовании – это совместный акт учителя и учащихся» [12. С. 22]. Направления социализации/индивидуализации сознания учащихся могут расходиться или быть индифферентными в случаях расхождения процессов целеполагания субъектов образовательного процесса.

Вторая сторона проблемы развития сознания учащихся в системе образования была реализована в исследованиях 1985–2004 гг. [1–4].

Преобразования, осуществляемые в связи с реформой высшей школы, существенно изменяют все компоненты сложившейся системы, в том числе и качество как учебной активности студентов, так и обучающей деятельности преподавателей. Каков характер этих изменений, в какой степени малодинамичный процесс внешнего оформления целей (образовательный стандарт) позволяет активизировать «человеческий фактор» в образовании: выбор типа, уровня и т.д. образовательного учреждения студентами и планирование этапов; учет преподавателями исходной мотивации учащихся, степень их подготовленности, индивидуальные различия и особенности групповых процессов и др. для проектирования оптимального взаимодействия. Эти и другие вопросы определяют спектр задач исследования.

Рассмотрим более конкретно вопросы целеполагания и содержания образования с точки зрения процессов их осознания учащимися в учебном процессе. Уточним определения понятий. В справочной психологической литературе отсутствует понятие «целеполагание». Близкое, но не совпадающее по значению понятие «целеобразование» в кратком словаре К.К. Платонова определяется как формирование целей, которые делятся на объективные (внешне определенные) и субъективные (образ желаемого результата). Последние могут быть индивидуальными и групповыми [19].

В другом психологическом словаре под ред. А.В. Петровского, М.Г. Яропольского целеобразование определяется как процесс порождения новых целей в деятельности человека [20. С. 239].

Целеполагание, на наш взгляд, – более широкое понятие, включающее как процесс, так и результат

обретения цели; как порождение заранее не определенной для субъекта цели, так и принятие или выбор из множества известных целей. Степень осознанности «целевых действий» субъектов учения может быть различной – от не вполне осознаваемой целенаправленной активности или отчетливо осознаваемого принятия или выбора той или иной целевой установки до мучительного порождения (конструирования) субъективно или объективно новой цели.

Длительное время в нашей стране цели образования определялись как «социальный заказ», т.е. как определенные требования к человеку, желающему получить образование независимо от его установок, желаний, возможностей в усвоении содержания образования и организации учебного процесса. Достаточно отметить, что и сегодня в отечественных школах и вузах возможность выбора учащимися не только основных, но и дополнительных учебных курсов весьма проблематична или ограничена.

Избегая оценочных подходов, можно считать, что технократический подход к целям был оправдан сложившейся ситуацией в стране, системой государственного устройства, общественными установками и т.д. Алгоритмичность, соподчиненность, исполнительность, «внешняя» надежность и другие свойства систем и людей ценились прежде всего. Теоретическая мысль психологов также отчасти способствовала (или отвечала) социальному заказу формирования исключительно репродуктивных способностей.

Нельзя утверждать, что технократическая традиция в определении целей отошла в прошлое или характерна только для нашей страны. И сегодня можно встретить «внеличностные» формулы, выражающие назначение образования. Так, по определению А.А. Вербицкого, «основная цель вузовского или иного профессионального образования – формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности студента или учащегося ПТУ, техника в период его обучения» [7. С. 207]. Профессиональная подготовка включает формирование знаний и умений, а также развитие важных для той или иной профессии качеств человека [21. С. 60].

В косвенных формулировках В.А. Вавилова и А.И. Галактионова (профессионализм – это не только высококвалифицированный труд, но и особое мировоззрение) обнаруживается модифицированный, но тот же тип технократической установки [6]. Было бы опрометчиво утверждать, что все дело в субъективных (авторских) предпочтениях.

Противоположный тип целей – гуманитарные цели, активно пропагандируемые в последние годы. Известный исследователь студенчества В.Т. Лисовский отмечает, что «пересмотр целей высшего образования предполагает выдвижение на первый план среди главных задач вуза задачу реализации потребности личности в интеллектуальном, культурном и

нравственном развитии, создание условий для профессионального роста и совершенствования» [18. С. 4–6].

В итоговом ежегоднике «Высшая школа» высшее образование рассматривается как система развития и саморазвития личности, формирующая и удовлетворяющая ее потребности в интеллектуальном и духовном росте [9].

Более компактным и ориентированным на творческое проявление субъектов учения является определение А.Г. Асмолова и Г.А. Ягодина [5. С. 6–13].

Необходимо отметить, что проявления гуманитарного подхода имели место и в прошлом. В частности, Л.Н. Дичковская и В.И. Овчаренко отмечали, что основной целью обучения и воспитания должно быть «формирование у личности осознанного стремления к постоянному самосовершенствованию (включающему самообучение и самовоспитание)» [10. С. 13–18]. Однако при всей гуманитарности целей настораживает императив «формирование».

Третья группа определений цели образования характеризуется смешанным подходом, объединением некоторых позиций технократического и гуманитарного подхода. Сюда, в частности, можно отнести определение В.А. Сластенина и В.С. Ильина, усматривающих главную цель профессиональной подготовки в высшем синтезе личностной позиции и профессиональных знаний и умений [22. С. 3–12].

Е.А. Климов, рассматривая ряд психологических определений понятия «профессия» и отмечая его социально-психологические аспекты, выделяет в качестве важнейшего признака профессионала требования профессии и право субъекта на принятие их в свое сознание [14. С. 3–12].

В социологическом очерке «Выпускник 80-х», помимо профессиональной цели, выделяются также социальная (воспроизводство социальной структуры общества), гуманистическая (передача знаний и культуры), а также нравственная, идеологическая, политическая [25. С. 205], т.е. перечислены цели системы образования, важные для устойчивого развития общества.

В положении о вузах представлены следующие государственные требования к задачам высшего образования [8]:

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном развитии, приобретении высшего образования и квалификации в выбранной области деятельности;
- удовлетворение социально-экономических потребностей общества в квалифицированных специалистах с высшим образованием;
- организация и проведение в тесной связи с учебным процессом фундаментальных, прикладных, научных исследований и опытно-конструкторских работ;

– подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации, переподготовка и повышение квалификации руководящих работников и специалистов;

– распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровня.

В последнем определении мы находим некоторый комплекс целей высшего образования, составленный с учетом общественных и личных интересов.

Другая сторона вопроса целеполагания в системе образования связана с отношением населения, участников и исследователей образовательного процесса к возможностям учащихся.

Приведенное выше множество подходов и определений, важных с точки зрения информационного управления системой образования, до момента принятия решения в административной структуре представляет собой лишь опыт декларативных (желательных) планов. Не менее важен вопрос о том, какова реальность, т.е. какие цели достигаются в системе образования. К сожалению, эмпирических исследований широкого плана в этом аспекте очень мало.

Косвенным образом можно получить необходимую информацию из исследований по другим проблемам. Так, из данных, представленных в исследовании А.Г. Левинсона, можно определить доминирующий тип установки в отношении к другим людям, который зависит от уровня образования. 5 типов отношений к представителям девиантных и делинквентных групп (убийцы, проститутки, наркоманы и т.д.) могут быть объединены в 3 группы: авторитарную («ликвидировать», «изолировать»), гуманистическую («оказать помощь», «предоставить себе»), и неопределенную («нет ответа», «затрудняюсь ответить») [16].

Носители высшего образования, в отличие от других, дают наивысшую представленность лиц с гуманистической установкой и наименьшую – с авторитарным и неопределенным отношением.

Насколько эффективно образование в этом смысле – другой вопрос (5–7%, конечно, не очень большое различие).

В исследовании Дж. Хазарда и С.Г. Вершловского сравнивались представления о целях профессиональной деятельности советских и американских педагогов [24]. Различие социокультурных систем в бывшем СССР и США отчасти объясняет значительное расхождение данных по второй из предлагавшихся респондентам целей. Однако нас интересует, что в сознании выпускников педвузов достаточно широко представлены все три цели, лапидарно отражающие как гуманитарный, так и технократический виды целей. То есть в целом проявляется смешанная позиция.

К сожалению, нам неизвестны масштабные исследования целевой направленности профессиональной

деятельности выпускников вузов по объективным показателям, т.е. по содержанию и качеству результатов их деятельности. Косвенным образом полученную информацию дают многие исследователи. Так, по результатам опроса 168 инженеров-выпускников ряда технических вузов авторы социологического очерка «Жизненные пути одного поколения» отмечают в качестве наиболее существенных недостатков в работе вуза низкий уровень практической профессиональной подготовки, отрыв от реальной жизни и теории от практики (81%); отсутствие подготовки руководителей, недостаточность знаний по экономике и управлению производством, слабое представление о человеческих отношениях и работе с людьми (20%) и т.д. [11].

Концептуально иной подход к определению целей, предполагающий более простой способ проверки их реализуемости, содержится в работе М.В. Кларина. Список целей здесь формируется либо через содержание, либо через деятельность педагога, либо через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития учащегося, либо, наконец, через учебную деятельность учащихся [13]. «Развертка» целей в этом случае хорошо укладывается в известную модель педагогических систем Н.В. Кузьминой: цель – содержание – организационные средства – учащиеся – педагог [15]. Согласно концепции Н.В. Кузьминой, цель системе задается извне (обществом, государством). В конструкции М.В. Кларина цель может определяться изнутри: 1) посредством интегрирования в «смысл» содержания преподаваемых дисциплин; 2) посредством эффекта, достигаемого организацией учебного процесса; 3) актуализируемой структурой личности учащихся; 4) направленностью активности педагогов. Очевидный вопрос о возможной нестыковке или рассогласованности этих четырех целей в рамках одной педагогической системы снимается тем, что он (этот вопрос) явно или неявно существует при любом способе определения цели образования в традиционных педагогических системах.

С точки зрения психологии важно соотнести образовательные установки различных социальных групп, имеющих отношение к образованию. Ясно, что количество целей при этом может оказаться достаточно большим. Естественным является отнесение педагогических систем к многоцелевым в силу многокомпонентности общей цели. При этом отдельные цели могут вступать во взаимное противоречие. В этом случае В.А. Якунин предлагает следующие способы разрешения целевых конфликтов:

– выбор наиболее важной цели для определенной ситуации при игнорировании других;

– ранжирование целей путем оценки их относительной полезности и определение порядка и последовательности их реализации;

– одни цели принимаются как основные, а другие – как ограничения;

– определяется желаемый уровень достижения целей без взаимоущемления [26].

Приведенная типология способов решения целевых конфликтов важна также для конструирования диагностических методик исследования целевых установок и анализа целевых представлений субъектов образования. Эти представления на большой выборке студентов различных регионов России, а также Литвы и Эстонии (1988–1990 гг.) выявлены группой социологов под руководством М.Х. Титма. Весь спектр представлений студентов о значимости учебной деятельности можно свести к семи основным, приведенным ниже в порядке убывания численной представленности каждой цели:

– изменить социальный статус (занять соответствующее положение в обществе, приобрести престиж, завоевать уважение друзей и знакомых и т.д.);

– личностное развитие (развить свою личность, свои интересы и склонности, раскрыть свои способности);

– приобрести профессию, специальность, стать хорошим специалистом;

– больше знать (глубоко познать изучаемые предметы, лучше понимать жизнь и события в мире);

– принести пользу обществу (стать более полезным обществу);

– облегчить свою жизнь (получить чистую и легкую работу, продолжить жизнь в роли учащегося);

– материальное благополучие (добиться лучшей материальной обеспеченности) [11].

Можно усомниться в соответствии этих данных представлениям студентов различных поколений. Однако результаты социологического опроса, проведенного Самарским областным центром профориентации (А.А. Гудзовская) с использованием ряда разработанных нами социально-психологических методик, не очень сильно отличаются от приведенных выше. Сплошное обследование проводилось с 1 по 31 октября 1993 г. на I и V курсах Самарского государственного университета и Самарского государственного пединститута и охватило более 200 человек. Распределения ответов первокурсников университета и пединститута практически совпали. Социальные мотивы выбора вуза составили 35%, профессиональные – 26%, познавательные – 35%. На V курсе у студентов университета значительно выше процент познавательных мотивов (50%), чем у студентов пединститута (39%).

Естественно предположить, что выбор, поступление и учеба в вузе могут изменить исходные представления студентов о значении и целях образования. Поэтому методом каузного интервью (аналог структурированного интервью, в котором первоначальный вопрос, независимо от ответа, дополняется последующими однотипными вопросами, сти-

мулирующими поиск основной причины: «почему?», «что это значит?», «поясните» и т.д.) в апреле 1994 г. был проведен опрос учащихся (подростки и старшеклассники) различных самарских школ.

Все «конечные» суждения, объем которых составил 272 единичных ответа, удалось объединить в пять групп. Самая многочисленная включает: стремление получить знания, много узнать, научиться чему-либо, получить образование, поступить в вуз и т.д. Следующая по представленности группа включает профессиональные цели (помогает выбрать будущую профессию, получить специальность). Значительно менее количественно представлены мотивы жизненного самоопределения (найти свое место в жизни, «для будущего», «пригодится в жизни» и др.) и трудоустройства, материального благополучия («чтобы работа была интересной», устроиться на работу, зарабатывать много денег, обеспечить себя материально и т.д.). На последнем месте – мотивы социального престижа («к умному, знающему человеку лучше относятся»). Следует также отметить неопределенную позицию нескольких учащихся («все учатся и я учусь», «не знаю», «по привычке»). Таким образом, ясно, что общие образовательные установки учащихся обусловлены прежде всего социальной ситуацией возрастного психологического развития.

Последовательное использование концепции группового сознания в приложении к процессам среднего и высшего образования позволило нам прийти к следующим выводам [2, 3, 4].

1. Целевые установки в массовом восприятии и понимании педагогической деятельности у школьников, студентов педвузов и учителей существенно расходятся. Это расхождение, как можно предположить, изначально вносит диссонансные явления (внутренний конфликт) в процессы общей социализации школьников, профессиональной социализации студентов и профессиональную деятельность учителей.

2. Старшеклассники прежде всего ценят методические способности учителя, его личностную привлекательность, а уже затем специальные знания по предмету и психолого-педагогические умения.

Ценностные профессиональные ориентации учителя имеют противоположный порядок в отношении личностной специфики (последнее место). У учителей доминирует представление о важности психолого-педагогической компетентности и методических умениях.

С точки зрения возрастной психологии, в связи с глубокой перестройкой юношеского сознания, полученные выводы не являются неожиданными. Действительно, подросток прежде всего видит, оценивает, симпатизирует или ненавидит в учителе человека, личность, а уже затем знающего специалиста, педагога и т.д. С другой стороны, объективные требования социальной роли ученика вынуждают

школьника особо относиться к той стороне работы учителя, которая обеспечивает успех в учебной работе, т.е. методике преподавания.

Широко распространенное стереотипное представление учителей о важности психолого-педагогической подготовки требует корректировки в направлении личностного своеобразия учителя, т.е. развития его индивидуальности.

3. Выбор вуза для обучения обусловлен изначально существующими стереотипными представлениями или близостью позиций, установок, ожиданий выпускников школ пропагандируемым взглядам специалистов той или иной сферы деятельности. Так, у абитуриентов пединститута мы находим соединение ценностных позиций школьников (приоритет личностной привлекательности учителя) и стереотипного представления о важности психолого-педагогической подготовленности. В то же время важнейшая технологическая составляющая педагогической деятельности – методика преподавания – оттеснена в групповом сознании абитуриентов на последнее место.

4. Ценностные профессиональные ориентации старшекурсников педвузов существенно отличаются от аналогичных у работающих учителей как по структуре, так и в количественном измерении (объем сознания). Это значительно усложняет адаптационные процессы как в начальной фазе, так и на вторичном этапе при смене структурной адаптации и отработке профессиональных навыков.

5. Анализ групповых представлений о трудностях работы учителя у школьников, студентов и учителей показывает значительное сходство ранжированных по количественному признаку компонентов структуры группового сознания. Причем у школьников и учителей практически эквивалентные структуры: организационно-педагогические, психолого-педагогические и методические трудности. Любопытно, что в этом плане учителя, в отличие от школьников, оказались «нечувствительными» к личностной составляющей. Названные аспекты более всего количественно представлены и в групповом сознании студентов, однако порядок несколько иной. Студенты-первокурсники педвуза более всего предполагают в деятельности учителя трудности психолого-педагогического характера, в то время как старшекурсники – трудности методического характера.

К стереотипам можно отнести значительную представленность в прогнозах первокурсников трудностей в построении взаимоотношений с коллегами и администрацией.

6. Образовательные и профессиональные установки студентов педвузов структурно «богаче» и динамичнее, чем студентов технических вузов.

7. Выявленные в массовом сознании школьников, студентов и учителей существенные различия в полноте, порядке и количественной представленности

компонентного состава функций целеполагания и прогнозирования доказывают методическую неразработанность вопросов проектирования и организации образования. Современное образование, как теперь ясно, невозможно без учета специфики явлений сознания, его форм, свойств, структурных составляющих, весьма специфичных для тех или иных образовательных систем.

Завершая настоящий обзор, приведем основные положения, важные для понимания и развития системы образования, полученные в результате использования психологической парадигмы сознания.

Любая педагогическая система решает вопросы цели, содержания, организационных форм образования, а также состава педагогов и учащихся, т.е. уровня квалификации одних и готовности к обучению других. Практическое решение вопроса о цели образования может варьировать между технократическим и гуманитарным подходами. В первом случае преобладает идея материально-технического обеспечения жизни общества с ориентацией образования на подготовку специалистов с фиксированным уровнем знаний и умений. Творчество в этом случае подчинено технологии, которая может лишь совершенствоваться, но не меняется радикально, в том числе и технология образования. Преимущество технократического подхода заключается в оперативности решения ближайших задач и устойчивости системы, что связано с детальной регламентацией деятельности. В отличие от технократических, гуманитарные цели ориентированы на развитие личности, ее творческих сил и самовыражение в деятельности.

В зависимости от избранной цели конструируется содержание образования, которое может быть в большей или меньшей степени директивным, т.е. обязательным, что создает серьезные ограничения в подборе педагогов и учащихся. Так, приверженность к технократической идее в преподавании математики в школе привела к большим сложностям в работе неподготовленных учителей с новыми учебниками, оказавшимися практически недоступными для большинства учащихся. В итоге, как известно, снизился уровень знаний, ухудшились показатели интеллектуального развития. В этом плане гуманитарный подход несет значительно меньше негативных последствий.

Наибольшее распространение сегодня имеет смешанный подход. С психологической точки зрения весьма важен вопрос о дальнейшем сохранении или отказе от принципа однотипно-унифицированной подготовки специалистов в системе высшего образования. В существующей системе все выпускники подгоняются под фиксированный единый уровень знаний и умений с небольшим «люфтом» допустимых отклонений (отметки от 3 до 5). В то же время в реальном производстве допустимый диапазон индивидуальных различий в квалификации значительно шире. Речь идет

не о снижении требований, а о более широком «пространстве» знаний и умений, предлагаемых к усвоению студентами в образовательной системе. Возможность определять объем и подобласти знаний и умений самими студентами создает возможность гуманизировать образование в рамках технократической системы. В этом случае распределение специалистов-выпускников вуза будет не линейным, как это имеет место в традиционной системе (по признаку уровня подготовки), а двумерным, т.е. также и по специфической подобласти. Такой подход обеспечит большую адаптируемость и профессиональную «подвижность» выпускников в динамичной системе производства.

Соотнесение массовых представлений о цели образования таких социальных групп, как школьни-

ки, абитуриенты, студенты вузов университетского, инженерно-технического и педагогического профиля, учителя и преподаватели вузов – специалисты различных сфер трудовой деятельности, доказывает актуальность исследований учебно-профессионального сознания в сфере образования. Выявлены, в частности, существенные расхождения в таких функциях группового сознания, как целеполагание и прогнозирование. По-разному проектируется и содержание образования, различные составляющие содержания приобретают различное ценностное значение, что редко учитывается при существующей безальтернативной системе и препятствует свободно-му (субъектному) развитию личности профессионала.

Литература

1. Акопов Г.В. Психологические аспекты формирования профессионального сознания студента // Роль высшей школы в проведении реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Тезисы докладов Областной научно-методической конференции. Куйбышев, 1986. С. 63–71.
2. Акопов Г.В. Социальная психология высшего образования. Самара: СамГПИ, 1993.
3. Акопов Г.В. Социальная психология образования. Самара, 1996.
4. Акопов Г.В. Социальная психология образования. М., 2000.
5. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 6–13.
6. Вавилов В.А., Галактионов А.И. Профессиогенез: понятие и подход // Проблемы инженерной психологии: Материалы VII Всесоюзной конференции. Л., 1990. С. 22.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
8. Вестник образования. М., 1991.
9. Высшая школа в 1990 г.: Ежегодник. М., 1991.
10. Дичковская Л.Н., Овчаренко В.И. О формировании личности студента // Психология профессиональной подготовки в вузе. Минск, 1982. С. 13–18.
11. Жизненные пути одного поколения / Отв. ред. М.Х. Титма. М., 1992.
12. Зинченко В.П. Живое знание. Самара, 1998.
13. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989.
14. Климов Е.А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вести Московского университета. Сер. 14. Психология. 1992. № 3. С. 3–12.
15. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 1980.
16. Левинсон А.Г. Школа жестокости (советский человек о насилии) // Человек. 1992. № 1. С. 25–36; № 2. С. 17–25.
17. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983, а. Т. 1. С. 22–30.
18. Лисовский В.Т. Идеология обновления в обучении и воспитании будущих специалистов // Социология образования: Тезисы докладов Всесоюзной конференции. Т. 2. Л., 1990. С. 4–6.
19. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. 2-е изд. М., 1984.
20. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М., 1990.
21. Регуш Л.А. Тренинг профессиональной наблюдательности: Методическое руководство. Л., 1991.
22. Сластенин В.А., Ильин В.С. Перестройка высшего педагогического образования и формирование социально-активной личности учителя // Формирование социально-активной личности учителя. М., 1987. С. 3–12.
23. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999.
24. Хазард Дж., Вершловский С.Г. Ценностные ориентации советских и американских учителей // Педагогика. 1992. № 3–4. С. 102–106.
25. Человек и общество. М., 1990.
26. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. Л., 1988.

THE AIMS OF EDUCATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CONSCIOUSNESS

G.V. Akopov (Samara)

Summary. In this work is analyzed the problem of aims in an education system. External character of aim definition is stated. It is often in conflict with subjectively defined aims of education and vocational training. A problem on consciousness of the leaning (A.N. Leontyev, P.Y. Galperin) indirectly corresponds with a problem of the subject of educational activity.

Key words: consciousness of the leaning, aims of education, technological approach, humanitarian purposes, acceptance, selection, spawning of the purpose, subject of the leaning.