



ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

УДК 378:1
DOI 10.20339/AM.04-23.024

А.А. Соловьев,
канд. филос. наук, доцент
кафедра «Философия и право»
Волгоградский государственный технический университет
e-mail: lokotigr@mail.ru

ЦЕННОСТНЫЕ КРИТЕРИИ УСПЕШНОСТИ ВЫБОРА АБИТУРИЕНТА

Статья посвящена исследованию взаимосвязи между выбором абитуриента и его прогнозом относительно перспектив профессиональной деятельности по окончании обучения. Представлена попытка классифицировать аксиологические ориентиры для установления критериев того, насколько результаты образования соответствуют социальным и индивидуальным интересам. Изучены стратегии выбора, которые предстают в качестве методологии ориентации в многообразии направлений, допускаемом образовательной сферой. Рассмотрены социальные факторы, способствующие повышению значимости в общественном сознании тех или иных состояний, являющихся признаками условной социальной успешности. Автор стремится к поиску принципов деятельностного самоопределения, причем исходит из того, что определяющими являются не объективные, а субъективные факторы. Среди них можно назвать индивидуальные интересы, способности и наклонности, информированность относительно рынка труда, ценностные ориентиры, профессиональные требования, оценка своих возможностей, приоритеты в профессиональной сфере и общая жизненная стратегия. Для этого изучены события, способствующие выбору того или иного направления абитуриентом или препятствующие ему. Кроме того, ставится вопрос о так называемой «ценностной ответственности» абитуриента в случае, если профессиональная деятельность окажется несоответствующей исходным задачам. В этом контексте обозначается проблема соотношения индивидуальных и социальных критериев выбора.

Ключевые слова: образование, риски образования, выбор, критерии успешности, абитуриент, социальная философия, дискуссионный метод.

VALUES CRITERIA FOR THE SUCCESS OF AN APPLICANT'S CHOICE

Andrey A. Soloviev, Cand. Sci. (Philosophy), Docent, Associate Professor of Department of Philosophy and Law at Volgograd State Technical University, e-mail: lokotigr@mail.ru

The article is devoted to the study of the relationship between the choice of an applicant and his prognosis regarding the perspectives for professional activity after his education. An attempt is presented to classify axiological lines for establishing criteria of the conformity of educational results with social and individual interests. The strategies of the choice, as a methodology of orientation in the variety of directions allowed by the educational field, are studied. The social factors contributing to the value in the public consciousness of certain states, which are attributes of nominal social success, are investigated. The author aims to find the principles of activity self-determination, and proceeds from the concept that the determining factors are not objective, but subjective factors. Among them are individual interests, abilities and inclinations, awareness of the market staff selection, value orientations, professional requirements, self-respect of one's capabilities, priorities in professional sphere and general life strategy. The events that contribute to the choice of one or another direction by the applicant, or hinder this choice, to this end are studied. In addition, the question is raised about the so-called "value responsibility" of the applicant in the event that professional activity turns out to be inconsistent with the initial tasks. In this context, the problem of the correlation of individual selection criteria and social selection criteria is indicated.

Keywords: education, risks of education, choice, success criteria, applicant, social philosophy, discussion method.

Введение

Актуальность темы определяется социокультурными следствиями, вызываемыми трудностью выявления жизнен-

ных ориентиров молодежи в целом и их профессиональной мотивации в частности. Выбор ориентиров охватывает самые разные стороны жизни человека, но на определенном этапе сводится к поиску направления образовательной

деятельности. При этом сам выбор зависит от целого ряда факторов, как объективных, так и субъективных.

Данная тема в целом рассматривалась в работах М.Б. Булановой, Д.Л. Константиновского, А.И. Кравченко, Н.Г. Малошонок.

Проблема профессионального выбора в рамках психологической науки разрабатывалась рядом исследователей, среди которых назовем Л.А. Головей, Е.А. Климова, Д.А. Леонтьева, Ю.Л. Поваренкова.

Вопрос о субъекте выбора в образовании затрагивали в своих работах ряд отечественных ученых: С.И. Гессен, М.М. Рубинштейн, Н.Ф. Федоров; а выбор содержания образовательного процесса изучался такими философами, как В.В. Зеньковский, Э.В. Ильенков, В.В. Розанов.

Методология работы опирается в первую очередь на гносеологическую традицию исследования проблемы свободы и выбора, а также на эпистемологические достижения отечественной философии образования. Эмпирические данные, полученные специальными науками, учитываются исключительно в качестве примера методов постановки вопросов, которые должны быть скорректированы при дальнейшей разработке темы, представленной в статье.

Основная часть

Представим выбор профессии как «осознанное или неосознанное предпочтение при определении своего места в профессиональной стратификации общества» [6. С. 52]. При этом мы считаем целесообразным сводить профессиональный выбор к классификации П. Сорокина, в которой стратификация проявляется в двух формах: межпрофессиональной (иерархии профессиональных групп) и внутривпрофессиональной (иерархии людей внутри профессиональных групп) [8. С. 353]. Избрание определенного направления абитуриентом можно рассматривать не только как выбор, но и как социальный отбор. В некотором смысле к такому отбору сводится вся образовательная деятельность [8. С. 396]. Если перенести данную идею на процедуру поступления, то фактически система выявления наиболее подходящих к обучению абитуриентов в профильных учебных заведениях есть процесс отбора уже имеющих мотивацию обучающихся (межпрофессиональный отбор). Одновременно эта процедура может быть представлена в виде выбора уже самими претендентами того или иного направления (внутривпрофессиональный выбор).

Абитуриент оперирует имеющейся информацией относительно возможностей учебной и будущей трудовой деятельности. Как правило, он оценивает свои перспективы относительно пяти факторов (возможностей):

- ◆ поступление;
- ◆ обучение;
- ◆ трудоустройство;
- ◆ сохранение места работы;
- ◆ продвижение по службе.

В этом смысле с большей вероятностью главной становится или какая-то одна из названных возможностей, или некоторый их симбиоз, представляющийся наиболее выгодным (удачным, гармоничным).

Тот факт, что критерии успешности не всегда четко определены и субъективно могут различаться, мы можем проиллюстрировать результатами одного социологического опроса, согласно которому абитуриенты делают выбор в соответствии с различными основаниями. Для более чем 60% опрошенных очень важен доход; около 45% указали на важность трудоустройства по специальности и независимый статус; позиции «нужна(-ен) людям», или «пользуется уважением», или «носит высококвалифицированный характер» составили от 20 до 40% [5. С. 161].

Риски в образовании

Нужно сказать, что решение относительно поступления на какую-либо специальность сопряжено с рисками, вытекающими из возможного условно неверного решения. И.А. Тагунова отмечает, что *риск в образовании* – «возможность возникновения непредвиденных, неблагоприятных последствий в сфере образования, возникающих в результате принятия решений их акторами» [9. С. 113].

Так какие же эти непредвиденные последствия? Прежде всего это отсутствие гарантий трудоустройства по специальности по окончании того или иного учебного заведения. С чем связана невозможность трудоустройства по специальности? В общем виде выделяем два условия:

- ◆ работы по специальности нет;
- ◆ работа по специальности есть, но выпускники по тем или иным причинам не трудоустраиваются.

Представленные варианты необходимо разобрать отдельно.

В первом случае нужно выяснить причины отсутствия работы по специальности. Почему ее нет? Если рассматривать общество в отдельности, то мы видим несколько возможных сценариев:

- ◆ количество специалистов, желающих работать по этой специальности, превышает количество рабочих мест, которые специальности соответствуют;
- ◆ работа по специальности существует, но в силу специфики поиска работы и организации трудоустройства выпускники своевременно не доходят до рабочих мест.

Если выпускник не трудоустраивается при условии, что работа есть, то здесь мы обнаруживаем следующие причины:

- ◆ несоответствие требованиям работодателя;
- ◆ изначальное отсутствие интереса к профессии;
- ◆ потеря интереса к профессии в связи с теми или иными событиями, случившимися во время обучения;
- ◆ успешный поиск иного применения своим способностям.

В целом же рассматриваемые нами вопросы связаны не только с рисками выбора, но и с существующей неопределенностью, которая во многом вытекает из низкой осведомленности о состоянии рынка труда. Хотя основная масса выпускников вузов все-таки устраивается на работу, предполагающую умственный, так называемый «нефизический» труд, — а именно к этому они преимущественно и стремились при освоении программ высшего образования. Поэтому говорить о больших рисках здесь не приходится.

Если выпускник все-таки не смог найти работу по какой-либо специальности, это означает, что уже на стадии поступления он не понимал специфику рынка труда. Но насколько возможно ее предугадать? Допустим, существуют разные способы выявления востребованности тех или иных специалистов на рынке труда будущего и большинство абитуриентов будут осознанно выбирать конкретную специальность. Вероятно, это приведет к тому, что именно на такую специальность и будут массово подавать (если допустить неограниченное количество доступных мест) заявления абитуриенты, а в результате по окончании обучения возникнет переизбыток конкретных специалистов.

При этом есть вероятность катастрофической нехватки специалистов в тех областях, в которых при прогнозировании рынка труда будущего (к примеру, через 4–6 лет) этих специалистов должно было быть очень много, но набор туда был небольшой.

Моделирование ситуации

Теоретически представим ситуацию, когда, учитывая вероятное количество поданных заявлений, можно с точностью рассчитать, насколько та или иная специальность будет востребована в будущем. Тогда можно каждому абитуриенту объявить примерно следующее: «Если отучитесь по направлению 1, то работы для вас точно не будет в первые два года с момента окончания вуза; если отучитесь по направлению 2, то работа будет сразу же; если отучитесь по направлению 3, то будет место в том случае, если некоторое количество сотрудников N уйдет на пенсию».

Допустим, абитуриенты располагают достоверной и полной информацией о перспективах дальнейшего

трудоустройства, поэтому успешность/неуспешность личного выбора исключена и нужно говорить скорее о распределении мест в вузах, которые при наличии информации о рынке труда будущего должны соответствовать перспективам трудоустройства. Однако перспективами не ограничивается абстрактный список факторов, влияющих на выбор абитуриентов того или иного направления. Человек представляет себе некую деятельность, которую ему обеспечит полученная квалификация. При этом часто он не уверен, что сможет заниматься именно этой деятельностью, в силу ряда факторов, определяемых рисками образования и профессии.

Но является ли «ценностно ответственным» в своем выборе абитуриент, если он выбрал ту специальность, по которой впоследствии не смог устроиться? Или, по-другому — признаем ли мы его «базовую заслугу» в том, что он смог трудоустроиться?

Здесь сразу возникают две возможности:

- ◆ абитуриент практически ничего не знал о выбираемых направлениях. В этом случае получается, что «ценностная ответственность» / «базовая заслуга» минимальна или отсутствует (в зависимости от результата), а выбор стал делом случая;
- ◆ абитуриент достаточно хорошо представлял себе те или иные направления. Получается, что именно здесь он, собственно, несет «ценностную ответственность» или «заслуживает одобрения» (в зависимости от результата).

С другой стороны, мы должны сказать об отсутствии «ценностной ответственности» в случаях, когда у абитуриента нет никакой информации о специальностях и рынке труда или когда у него этой информации недостаточно, а выбор может рассматриваться как случайный. По крайней мере, мы можем точно сказать, что абитуриент подошел к выбору недостаточно «ответственно», поскольку не проявил должного усердия в поиске информации, снижающей степень случайности в выборе профессии.

Но сам по себе поиск нужной информации основан на некоторой методологии — на алгоритме поиска.

Таким образом, зачастую выбор того или иного направления обучения становится результатом личного исследования разных перспектив получения образования. Человеку свойственно в той или иной степени сомневаться, делая выбор. При отсутствии информации выбор может быть случайным, а при наличии определенной информации — уже осознанным.

Поэтому разграничим «ценностную ответственность» еще по одному основанию — отношение субъекта к интересующему его вопросу:

- ◆ пожелал снизить степень неопределенности и постарался получить больше информации;
- ◆ не стремился к максимальному снижению неопределенности, поэтому не получил больше информации.

Но тогда степень «ценностной ответственности» или «базовой заслуги» дифференцируется по разным основаниям. В одном случае можно говорить о том, что человек много знал, поэтому все, что с ним произошло далее, характеризуется степенью его участия. С другой стороны, именно степень информированности есть результат действий, поэтому тот, кто знает больше, не несет большей «ценностной ответственности» из-за этого. Однако можно субъективно повысить его «базовую заслугу», т.к. им была проделана работа в целях уменьшения рисков неблагоприятного исхода¹.

При этом абитуриент сам может «напридумывать», что приводит скорее всего к неопределенности его же решения, а не только итоговых результатов действия. Например, это можно пояснить положением, что «...зона неопределенности перенесена с периферии действия ближе к центру; из области, где конкретное решение уже выполняется, в область, где только принимается решение» [4. С. 171].

Модель непоступления абитуриента

Представим еще одну гипотетическую ситуацию: абитуриент вообще не поступил. Здесь возможны два варианта в целом:

- ◆ не поступил, но стал по тем или иным показателям успешным;
- ◆ не поступил и не стал по тем или иным показателям успешным.

Одновременно примем две теоретические альтернативы по иному основанию:

- ◆ существует один оптимальный вариант поступления — стратегия, которая приведет к условной успешности;
- ◆ существует более одного варианта поступления — более одной стратегии, которые (возможно, каждая по-своему) приведут его к условной успешности.

В первом случае выбор можно рассмотреть как реализацию своего рода проекта, который необходимо успешно выполнить. Однако успешная реализация здесь заключается именно в правильном выборе направления, на которое нужно поступать. Абитуриент или выбирает это направление, или не выбирает его. Ситуация, когда он выбирает именно данное направление, будет рассматриваться как успешный выбор. Если это направление

не выбрано, то выбор нужно будет рассматривать как неуспешный. То есть человек должен убедить самого себя в том, что сделанный выбор является самым правильным. Естественно, ситуация рассматривается теоретически, т.к. мы никогда не сможем впоследствии точно указать, что стало бы с индивидом, если бы он выбрал что-то иное.

Применительно к рассматриваемым позициям важно говорить не только о востребованности специальности, но также о потенциальных возможностях самого абитуриента в достаточной степени овладеть этой специальностью на том уровне, который будет востребован на рынке труда, а также о способах и вариантах получения специального образования, включая самые экзотические алгоритмы, зависящие от ряда событий, в том числе международного масштаба [1].

Свобода выбора: детерминизм и индетерминизм

Есть еще одна ценностная дилемма: нужна ли будет самому абитуриенту эта специальность? Как можно спрогнозировать субъективную потребность через несколько лет? Ведь результат обучения может оцениваться выпускником (теми или иными заинтересованными сторонами) как положительно, так и отрицательно. При этом заинтересованные стороны имеют некоторый приблизительный эталон, с которым можно сравнить то, что получится в результате обучения.

Если абитуриенты рассуждают о прогнозах относительно собственного будущего в профессиональном мире, то они почти неизбежно будут рассуждать о прогнозах относительно самого профессионального мира; тогда им придется соотносить собственные ценности с миром профессий. Оценивать успешность выбора практически возможно и в ходе обучения. Подобный подход позволяет корректировать образовательную деятельность.

Корректировка образовательной деятельности также может рассматриваться как выбор бывшего абитуриента и в этом смысле включаться в «исходный план». Возможно также исправление самого метода постановки образовательных и профессиональных задач. Это может происходить и в процессе получения образования.

Но поскольку корректировка «исходного плана» в процессе обучения по разным причинам затруднена, то обычно «стратегия абитуриента» направлена на снижение следующих рисков:

- ◆ непоступления;
- ◆ неосвоения образовательной программы;
- ◆ неподходящей работы;
- ◆ отсутствия трудоустройства.

¹ В данном случае возникает вопрос: если человек проделал работу по снижению неопределенности, то в этом вопросе он также руководствовался своими убеждениями, которые можно рассматривать как определенную информацию, полученную ранее, — и здесь мы уходим в бесконечность детерминизма.

При соотнесении четырех названных рисков могут возникать самые разные комбинации. Очевидно, что если одна из ситуаций не содержит неопределенности (риска), а представляет однозначную перспективу, то данная мотивация из «стратегии абитуриента» исключается, поэтому обычно выбор делается на основании сравнения разных рисков и возможных последствий «ошибки», которые для разных личных ситуаций могут быть различными.

Подросток не просто определяется с вопросом, кем быть. Чаще он принимает решение на ином уровне: «Для чего я решаю вопрос, кем быть?». Это могут быть разные ориентиры относительно профессиональной деятельности: интересная, высокооплачиваемая или гарантированная работа. При этом подросток имеет свои (не всегда определенные) ценности и идеалы, которые зависят и от внешних по отношению к подрастающему человеку явлений. Скажем, изменение условий поступления в зависимости от предшествующего образования может как расширять область свободы выбора абитуриента, так и сужать ее, что меняет направленность стратегии на более ранних стадиях. Пример тому – разница в требованиях к поступающим на базе разных уровней образования [7. С. 12].

Один из главных посылов нашего рассуждения: критерии успешности выпускника коррелируют с мотивацией абитуриента. Фактически мы подходим к идеям детерминизма применительно к выбору абитуриента. Здесь мы видим два варианта:

- ♦ что-то зависит от самого абитуриента;
- ♦ ничего не зависит от самого абитуриента.

Применительно ко второму варианту может показаться, что он просто пропитан детерминистическим описанием, – т.е. всё, что «выбирает» абитуриент, на самом деле за него давно выбрано, поскольку человек есть совокупность общественных отношений, вписанная в определенные социальные структуры; выйти из них он не может, к тому же еще и не хочет. Но это нежелание – следствие воздействия социальных структур. Хотя можно говорить и о том, что социальная структура вызывает потребность не только в специальных навыках и компетенциях, но также и в универсальных, а в некоторых случаях в тех, которые называют «транспрофессиональными» [2].

В этом случае мы скорее должны говорить, что никакой «ценностной» (или в нашем случае «ценностно-прагматической») ответственности человек за свой выбор не несет, ибо «выбрать» что-то иное он не мог, т.к. природа и общество здесь однозначно определены.

Рассмотрим теперь то же самое, но с позиции индетерминизма. Предполагается, что человек свободен в своем выборе, однако и этот выбор на чем-то основан. Конечно, существуют действия, совершаемые под принуждением и детерминированные внешними и внутренними факторами; есть ограничения воли, условно снимающие ответственность [4. С. 139–140]. На определенном этапе своей жизни подросток становится более активным и самостоятельным в разных сферах на внутреннем уровне [3. С. 118], но при этом все более зависимым от внешних факторов. То есть относительная внутренняя свобода приходит в столкновение с относительным внешним принуждением, происходящим на разных временных этапах: поступление (конкурс, сдаваемые предметы), условия обучения (место, время, степень занятости), условия последующего трудоустройства (востребованность специалиста на рынке труда, его профессиональный уровень).

Вероятность такой социальной отстраненности мала. Однако если социальные факторы влияют, то их «принуждение» не обязательно относится к параметрам порядка. Эмпирически это выяснить не получится. Но не может ли оказаться, что все наши представления о причинно-следственной связи между выбором профессии и дальнейшим трудоустройством – лишь наши представления и в реальности такой связи нет?

Никогда нельзя точно сказать, каким было бы будущее выпускника, если бы он когда-то выбрал иное направление обучения. Учитывая то, что в данном вопросе сталкивается значительное количество неопределенностей, каждая из которых вызвана, вероятно, еще большим количеством неопределенностей, прогнозировать возможное другое будущее (в случае выбора другого направления) крайне проблематично.

В завершение поставим провокационный вопрос – возможно ли вообще поступление на то направление, которое не является свободным выбором абитуриента? Ведь если рассуждать о свободе воли применительно к этому случаю, то никогда не известно, насколько выбор определяется всеми остальными факторами.

Если все-таки мы говорим о выборе абитуриента, то стоит задуматься о необходимости отнесения его к «ценностной ответственности» или «базовой заслуге» абитуриента. Придется рассуждать не только об успешности его решения, но и об успешности выбора всего социума. Ведь в конечном счете определяется общественное разделение труда, которое в наилучшем своем варианте должно быть именно таким, чтобы каждый человек занимался именно той деятельностью, где он может принести наибольшую пользу.

Литература

1. *Howes D.* International Undergraduate Student Choice of Alberta for Post-Secondary Education // Source Title: Multidisciplinary Perspectives on International Student Experience in Canadian Higher Education. 2021. P. 292–307.
2. *MacPherson S.A., Grabovac A.D., Collins E.J., Heah T., Rockman P., Winston D.* Transprofessional Competencies across Clinical, Organisational, and Educational Professions: the Case of Mindfulness-based Teaching and Learning (MBTL) // *Professional Development in Education*. Nov. 2022. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2022.2143863> (дата обращения: 04.02.2023).
3. *Буланова М.Б., Артамонова Е.А.* NEET-молодежь: потребительское поведение в новой реальности // *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Социология*. 2022. № 1. С. 113–125.
4. *Волков Д.* Свобода воли. Иллюзия и возможность. М.: Карьера Пресс, 2018. 368 с.
5. *Константиновский Д.Л.* Отношение к профессиям как индикатор социальных изменений // *Вестник института социологии*. 2021. № 4. С. 155–166.
6. *Кравченко А.И.* Выбор профессии как социологический феномен: вопросы теории // *Вестн. Московского университета. Сер. 18. Социология и политология*. 2017. № 1. С. 49–66.
7. *Петрунева Р.М., Васильева В.Д.* Болонский тупик. Что дальше? // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2022. № 11. С. 10–21. DOI: 10.20339/AM.11-22.010
8. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
9. *Тагунова И.А.* Риски современного образования в контексте концепций зарубежных ученых // *Педагогика*, 2020. № 6. С. 112–120.

References

1. *Howes, D.* International Undergraduate Student Choice of Alberta for Post-Secondary Education. In: Source Title: Multidisciplinary Perspectives on International Student Experience in Canadian Higher Education. 2021. P. 292–307.
2. *MacPherson, S.A., Grabovac, A.D., Collins, E.J., Heah, T., Rockman, P., Winston, D.* Transprofessional Competencies across Clinical, Organisational, and Educational Professions: the Case of Mindfulness-based Teaching and Learning (MBTL). *Professional Development in Education*. Nov. 2022. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2022.2143863> (accessed on: 04.02.2023).
3. *Bulanova, M.B., Artamonova, E.A.* Neet Youth: Consumer Behavior in the New Reality. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Ser. Sociology*. 2022. No. 1. P. 113–125.
4. *Volkov, D.* Free Will. An Illusion or an Opportunity. Moscow: Career Press, 2018. 368 p.
5. *Konstantinovskiy, D.L.* Attitudes Towards Professions as an Indicator of Social Changes. *Bulletin of the Institute of Sociology*. 2021. No. 4. P. 155–166.
6. *Kravchenko, A.I.* The Occupational Choice as a Sociological Phenomenon: Questions of the Theory. *Moscow State University Bulletin. Ser. 18. Sociology and Political Sciences*. 2017. No. 1. P. 49–66. DOI: 10.20339/AM.11-22.010
7. *Petruneva, R.M., Vasilyeva, V.D.* Bologna Deadlock... What's Next? *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly)*. 2022. No. 11. P. 10–21.
8. *Sorokin, P.A.* Human. Civilization. Society. Moscow: Politizdat, 1992. 543 p.
9. *Tagunova, I.A.* Risks of modern Education in the Context of the Concepts of foreign Scientists. *Pedagogika*, 2020. No. 6. P. 112–120.