

Министерство образования Российской Федерации
Челябинский государственный педагогический университет

Н.П. ШИТЯКОВА

***ОСОБЕННОСТИ
ДУХОВНО-НРАСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ***

Курс лекций для студентов, обучающихся по специальностям педагогического образования

Челябинск 2004

УДК 371.011(021)

ББК 74.200.51Я73

Ш 64

Шитякова Н.П. Особенности духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях: Курс лекций для студентов, обучающихся по специальностям педагогического образования. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – 158 с.

ISBN 5-85716-550-4

Курс лекций посвящен подготовке педагогов к одному из актуальных направлений современного воспитания – духовно-нравственному. Он создан на основе экспериментальной программы спецкурса «Особенности духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях». Его главным отличием от аналогичных является отражение в нем особенностей современного состояния духовно-нравственного воспитания школьников, а именно существование нескольких направлений деятельности педагога в этой области воспитания. Лекции могут быть использованы как в учебном процессе педагогических вузов, так и в процессе повышения профессиональной квалификации педагогов общеобразовательных учреждений.

Рецензенты: С.А. Днепров, д-р пед. наук, профессор УрГПУ

С.Г. Молчанов, д-р пед. наук, профессор, ректор ЧИДПОПР

Н.П.Рябинина, д-р пед. наук, профессор ЧГПУ

ISBN 5-85716-550-4

© Шитякова Н.П., 2004

© Издательство Челябинского государственного
педагогического университета, 2004

Введение

В условиях модернизации российского образования приобретает актуальность подготовка студентов педагогических вузов и педагогов образовательных учреждений к реализации задач духовно-нравственного воспитания школьников. Она связана с возникшим противоречием между социальным заказом на воспитание духовности подрастающего поколения и недостаточной подготовкой педагогических кадров к соответствующей деятельности. Необходимость введения курса «Особенности духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях» обусловлена требованием государственного образовательного стандарта к обеспечению вариативности высшего педагогического образования. Он представляет собой курс по выбору и предполагает углубление знаний по учебной дисциплине «Теория и методика воспитания». Его изучение целесообразно на старших курсах в зависимости от учебных планов факультета. Он тесно связан и опирается на такие учебные дисциплины, как «История образования и педагогической мысли», «Теория и методика воспитания», «Возрастная психология», «Педагогическая психология» и др. Кроме того, данный курс может быть включен в программу повышения квалификации педагогов-практиков.

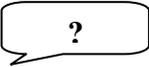
Целью настоящего курса является самоопределение студентов и педагогов в направлениях духовно-нравственного воспитания школьников на основе осмысления личной системы ценностей и совершенствования профессиональной подготовки.

В ходе ее достижения решаются следующие задачи:

1. Углубление психолого-педагогических и этических знаний студентов и педагогов по проблемам духовно-нравственного воспитания школьников.
2. Развитие их интереса к исследованию и решению этих проблем.
3. Стимулирование студентов и педагогов к осознанию собственной системы ценностей.

4. Формирование и совершенствование исследовательских и конструктивных умений будущих специалистов и опытных учителей в области духовно-нравственного воспитания детей.

В структуре изучаемого курса выделяются следующие темы: «Сущность и взаимосвязь духовности и нравственности», «Теоретические основы духовно-нравственного воспитания», «Сущность духовно-нравственного воспитания личности», «Духовно-нравственные ценности как основа воспитания», «Основные направления духовно-нравственного воспитания школьников», «Современные программы духовно-нравственного воспитания школьников», «Практика духовно-нравственного воспитания», «Особенности духовно-нравственного развития детей и школьников в различные возрастные периоды», «Изучение нравственной сферы личности». Изучаемый курс отражает особенности современного состояния проблемы духовно-нравственного воспитания, главной из которых является отсутствие единства в подходах к ее решению. Лекции освещают противоположные позиции ученых и содержат их высказывания, которые нередко приводятся дословно. Это делается для стимулирования интереса студентов к самостоятельной работе по изучению научных трудов и формирования личной позиции. Задания для самостоятельной работы присутствуют в содержании каждой лекции.

В тексте используются разные шрифты и условные обозначения, которые призваны усилить активность восприятия и несколько снизить утомляемость, неизбежно возникающую при чтении больших информационных блоков. Поясним значение некоторых символов.  Появление в тексте этого рисунка означает наличие вопроса, не имеющего однозначного ответа в современной педагогике и требующего серьезных размышлений студентов. Широкая стрелка с аббревиатурой CP  указывает на задание для самостоятельной работы.

ЛЕКЦИЯ 1

СУЩНОСТЬ И ВЗАИМОСВЯЗЬ ДУХОВНОСТИ И ПРАВСТВЕННОСТИ

ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭТОЙ ТЕМЫ

- вы сопоставите различные точки зрения на понятие «духовность», существовавшие как в истории человеческой мысли, так и отраженные в трудах современных исследователей;
- установите взаимосвязь духовности и нравственности, определите их иерархию.

Понятие духовности в истории человече- ской мысли

Античная философия рассматривала дух и духовность чаще всего как теоретическую деятельность, которую, например, Аристотель называл мышлением о понимании, наслаждением теорией, хотя именно он впервые ввел понятие о душе как имманентной энтелехии органического тела. По его мнению, «немного существ обладают способностью рассуждения и размышления»; эти существа распадаются на две группы – люди и Бог [1, с.76, 302]. Однако дух понимался и как сверхразумное начало, познаваемое через сложное опосредование действительности, интуитивно, как считал Плотин [11, с.538 – 554].

Имманентный – внутренне присущий какому-либо явлению, происходящий из его природы

В эпоху средневековья проявление качеств духовности соотносилось с Богом. Поскольку человек, согласно религиозной концепции, занимает промежуточное положение между земным миром и недостижимым высшим существом, то степень его духовного роста определяется мерой приближения к высшему существу и отрыва от греховного, материального мира. Согласно Аврелию Августину, степень совершенства человека зависит от его воли направить свои усилия на достижения добра

Энтелехия – целеустремленность как движущая сила, активное начало, превращающее возможность в действительность

или зла. Однако свобода воли индивида зависима от высшей силы: «... чтобы ни предпринимал человек, сколько бы он ни совершенствовался в нравственности, он не может повлиять на предначертанную ему судьбу – быть спасенным или обреченным на гибель» [Цит. по: 8, с.27].

Эпоха Возрождения породила новое мировоззрение, новый взгляд на духовность. Человеку присуща духовность со всеми ее широкими (универсальными) характеристиками: величие духа, самосознание личности, сформированная воля, целеустремленность. Все эти качества, объединяясь, образуют основу духовности.

В эпоху Просвещения внимание мыслителей привлекает уровень духовного развития социума, и весь исторический процесс развития человечества рассматривается как процесс культурной продвинутой человека и всей социальной системы.

В немецкой классической философии наиболее целостно концепция духа представлена в работах Гегеля. В его учении «дух есть идея», и сущность духа философ определяет словом «идеальность». Духовное развитие, по мнению Гегеля, состоит в том, что дух делает себя тем, чем он был в себе. Оно трактуется как подъем «от единичного ощущения к всеобщности мысли, к знанию о самом себе, к постижению своей субъективности, своего «Я» - одним словом, только человек есть мыслящий дух, и этим – и при том единственно только этим – существенно отличается от природы» [4, с.40]. Таким образом, духовность философ понимал как результат углубленного самопознания и познания общих принципов, которым подчинено все существующее.

Особая роль в осмыслении понятия духовности как ориентации на высшие ценности принадлежит русским философам, социологам конца XIX - начала XX вв. Вл. Соловьеву, В. Розанову, Н. Бердяеву, А. Лосеву, П. Флоренскому, С. Булгакову, С. Франку и др. Так, например, в трудах Н. Бердяева разрабатывался тезис о том, что «завоевание духовности есть главная задача человеческой жизни», ибо духовность – это «богочеловеческое состояние», достижение которого служит «освобождению от власти мировой и социальной среды» [2,

с.52]. Он писал: «Глубинное «я» человека связано с духовностью. Дух есть начало синтезирующее, поддерживающее единство личности. Человек должен все время совершать творческий акт в отношении к самому себе. В этом творческом акте происходит самосозидание личности. Это постоянная борьба с множественностью ложных «я» в человеке. ... Дух есть свобода и свободная энергия, прорывающаяся в природный и исторический мир. Дух есть не составляющая человеческой природы, а есть высшая качественная ценность. Духовная качественность и духовная ценность человека определяются не какой-либо природой, а сочетанием свободы и благодати» [там же, с.53].

Тема духовности оказалась в центре и современных исследователей, хотя не надо забывать, что долгое время она не входила в число актуальных для философии советского периода. Более того, начиная с 30-х годов XX века, в науке происходило почти тотальное вытеснение проблематики духовности человека, поскольку основной задачей государственной идеологии становится превращение личности в средство развития общественного производства, ускорения научно-технического прогресса и т.п. Исследователи, имеющие то или иное отношение к тематике духовности, рассматривали последнюю исключительно под углом зрения общего состояния «духовной культуры общества», его «духовного мира», «духовного производства» и т.д. При раскрытии различных форм духовного сам термин нередко выступал как эпитет, указывавший на вторичность, зависимость от материального.

Для отечественной науки последних лет характерной является переориентация на осмысление самоценности человека, его сущностных характеристик, одной из которых является духовность. В связи с этим резко возрос интерес к проблеме духовности, появляется ряд исследований, обосновывающих понятия «душа», «духовное» как научные категории.

Современные ученые рассматривают понятие духовности в рамках четырех направлений. Представители первого направления ведут поиски духовности не столько в самом человеке и особенностях его личности, сколько в продуктах жизнедеятельности и определяют ее как результат приобщения к общечелове-

ческим ценностям, духовной культуре. Так, например, Н.Г. Дмитриева считает, что духовность личности – это «система ее ценностей, тот стержень, вокруг которого формируется неповторимая человеческая сущность. Проще говоря, это наши представления о мире, о себе, о добре и зле, все то, что мы любим или отвергаем, чем вдохновляемся и от чего грустим. Это наш духовный мир» [6, с.24]. Л.П. Бueva [3] предлагает использовать это понятие при характеристике субъективного внутреннего мира личности, обозначая его как духовный мир. Под духовностью она понимает показатель существования определенной иерархии ценностей, целей, смыслов. Проблему духовности она связывает с проблемой выхода человека за рамки узкоэмпирического бытия, преодоления себя вчерашнего в процессе обновления и совершенствования, восхождения личности к своим идеалам, ценностям и реализации их в своем жизненном пути. С позицией Л.П. Бueвой можно и должно согласиться, особенно в части приобретения личностью смыслов идеалов, ценностей, выбранных личностью, т.к. только наличие смысла позволит человеку преодолеть узкоэмпирическое бытие. Однако использование такого толкования духовности в педагогической теории и практике все же затруднительно в связи с тем, что оно не дает ответ на вопрос «Какая иерархия ценностей, целей, смыслов является показателем духовности?».

Второе направление исследований – это изучение ситуативных и личностных факторов, способствующих возникновению у человека духовных состояний. Духовное состояние в этом случае понимается как психологический феномен, характеризующийся тем, что человек «не замечает» внешнего мира, не ощущает своих органических функций, своей телесности, а сосредотачивается на осмыслении и переживании духовных ценностей. «Духовные состояния противостоят материальной природе человека и мира: к вершинам духовного бытия субъект поднимается в редкие моменты интеллектуальных озарений и разрешения нравственно трудных этических конфликтов» [7, с.110].

В рамках третьего направления духовность рассматривается как принцип саморазвития и самореализации человека, как обращение к высшим ценностям.

ным инстанциям конструирования личности Его представители определяют духовность как способность личности создавать свой внутренний мир, благодаря которому реализуется сама тождественность человека, его свобода от жесткой зависимости перед постоянно меняющимися ситуациями.

И.В. Силуянова рассматривает духовность как способ жизнедеятельности человека и дает следующее определение: «Духовность – это способность человека сознательно управлять собой и своим поведением, осмысленно регулировать свою деятельность» [13, с 102]. Однако, по ее мнению, овладение механизмом управления собой может иметь задачу приспособления, адаптации к деятельности, к комплексу ее жестких материальных условий. Поэтому духовность, видимо, это «управление собой с целью достижения максимальной независимости от этих условий, с целью сопротивления и активного воздействия на них с помощью смыслоподчиненных ценностей и идеалов» [там же, 102].

В.А. Черкасов под духовностью понимает «потребность и способность личности к творчеству в различных сферах культуры (материальной, духовной, соционормативной); потребность и способность «быть для других»; потребность в свободе, потребность в самореализации, способность к самообразованию и саморазвитию (результат педагогической деятельности)» [15, с.30].

Четвертое направление имеет религиозный характер и содержит изначальное понимание духовности. Понятие «дух» в рамках данного направления идентично понятию «Бог». Бог – это абсолютная чистота, абсолютная любовь. В нем нет зла, греха. Духовен тот, кто в наибольшей степени воспринимает Бога, кто ему уподобился. Первое условие принятия Бога – осознанное видение себя: кто я? Каков я на самом деле? Бездуховен тот, кто не смотрит внутрь себя, кто не видит в себе зла (греха), поскольку у такого человека нет внутренних стимулов к самопознанию, к самосовершенствованию. Основные характеристики православной духовности – смирение (осознание своего недостойнства перед Высшим Началом бытия) и любовь (как высшая способность человека).

А.В. Усова, Н.А. Усова и др. связывают различия в трактовке категории «духовность» с определенным мировоззрением: мифологическим, религиозным

или философским. При этом они справедливо замечают: «Современную теорию и практику не могут удовлетворить положения о духовном, трактовка которых зависит не от сути вопроса, а от приверженности того или иного автора к тому или иному методу исследования, к той или иной мировоззренческой, идеологической, политической ориентации. В итоге получается картина, где всякий образованный человек признает существование духовности личности, однако в чем состоит ее сущность, как она проявляется, как ее развивать, воспитывать, и правомерна ли постановка вопроса в таком ракурсе, на эти вопросы современная наука о человеке пока не дает ясных ответов» [14, с.165].

Таким образом, рассматривая вышеназванные направления в исследованиях содержания понятия «духовность», можно сделать вывод о сложности и многоплановости этого явления в нашей жизни. Ряд исследователей делают попытку найти общее и различие в светском и религиозном понимании духовности. Так, Т.И. Петракова называет следующие положения, объединяющие позиции науки и религии: «Обращение человека к высшим ценностям как основополагающим ориентирам его духовного бытия, признание у него смысла жизни как нормального (здорового) духовного состояния, выделение категории совести как показателя проявления духовной жизни, признание необходимости переживания человеком высоких нравственных чувств как побудителей собственного духовного становления и саморазвития» [10, с.43]. К различному в понимании духовности она справедливо относит наличие духовного идеала в религии (Бог) и отсутствие такового в светских науках (или наличие лишь на уровне собирательного образа).



Духовность – слово, производное от слова дух. В науке дух – это нечто до конца непознанное, неизученное, закрытое от сознания человека. Это явление исследуется в основном на уровне гипотез. Кроме того, существуют разрозненные исследования, результаты которых не получили всеобщего признания. Определяя духовность как принадлежность духу, состояние духовного, мы тем самым распространяем

наше незнание и на это понятие. Получается, что в качестве задач воспитания называется свойство личности, не изученное наукой до конца.

Имеем ли мы право произвольно принимать ту или иную точку зрения на понятие «духовность», когда это касается воспитания подрастающего человека, когда это касается судьбы живого человека? Не вступает ли это в противоречие с духовной безопасностью, психическим здоровьем человека?

| |
|--|
| Взаимосвязь духовности и нравственности |
|--|

Прежде чем говорить о взаимосвязи столь сложных, на наш взгляд, понятий интересно проследить происхождение и содержание терминов «этика», «мораль», «нравственность», которые раскрывает в своих трудах А.А. Гусейнов [5, с.9 – 10]. Термин «этика» происходит от древнегреческого слова «ethos» (этос). Первоначально под этосом понималось привычное место совместного проживания, дом, человеческое жилище, звериное логово, птичье гнездо. В последующем этот термин стал обозначать устойчивую природу какого-либо явления, обычай, нрав, характер. Такое изменение смысла поучительно: оно выражает связь между кругом общения человека и его характером. Отталкиваясь от слова «этос» в значении характера, Аристотель образовал прилагательное «этический» для того, чтобы обозначить особый класс человеческих качеств, названных им этическими добродетелями. Для обозначения их совокупности как особой предметной области знаний для выделения самой этой области знаний как науки он ввел термин «этика». Для точного перевода понятия «этический» с греческого на латинский Цицерон сконструировал термин «moralis» (моральный). Он образовал его от слова «mos» (mores – мн. число) – латинского аналога греческого «этос», означавшего характер, темперамент, моду, покрой одежды, обычай. В IV веке н.э. в латинском языке появляется термин «moralitas» (мораль), являющийся прямым аналогом греческого термина «этика».

Оба эти слова входят в новоевропейские языки. Наряду с ними в ряде языков появляются свои собственные слова, обозначающие ту же самую реаль-

ность, которая обобщается в терминах «этика» и «мораль». В русском языке это «нравственность», в немецком – «Sittlichkeit».

В процессе развития культуры за этими словами закрепляется разный смысл: под этикой главным образом подразумевается соответствующая ветвь знания, науки, а под моралью (нравственностью) – изучаемый ею предмет. В этической и педагогической литературе и практике существует довольно распространенный взгляд на мораль как совокупность правил, норм поведения, которые регулируют взаимоотношения людей, их поведение.

Большинство современных исследователей признают наличие в морали двух относительно самостоятельных сфер: морального сознания и нравственной практики. По определению Л.А. Попова, моральное сознание представляет собой «своеобразный сплав чувств, представлений, в котором специфически выражаются наиболее глубокие, основополагающие стороны человеческого существования - отношения индивида с другими людьми, с обществом, с миром в целом» [12, с.48 – 49]. В зависимости от носителя моральное сознание подразделяется на индивидуальное и общественное. Л.А. Попов выделяет три базовых компонента индивидуального морального сознания [там же, 49 – 50]. Первый из них – понятия, представления о добре и зле, долге, совести, о высших ценностях и др., что составляет рациональную часть морального сознания. Еще Сократ и Платон подчеркивали важную роль разума в нравственной жизни человека. Именно разум вырабатывает нравственную стратегию жизни человека, анализирует ту или иную ситуацию, тактику конкретных действий. Разум в определенных ситуациях может «обуздывать» страсти. «Блажен, когда все страсти у разума во власти», – гласит народная пословица. Однако всегда ли нам приятен человек, который живет одним рассудком? Не является ли он олицетворением холодности и даже равнодушия? Кроме того, в жизни встречаются ситуации, когда недостаток информации или времени не позволяет нам принять правильное решение. Здесь на помощь разуму приходят нравственные чувства (совести, долга, справедливости и т.д.) – второй компонент индивидуального нравственного сознания.

Роль чувств велика в нравственной жизни человека. В них аккумулируется его нравственный опыт. Именно они улавливают оттенки поступков, ситуаций, являются мощным стимулятором тех или иных действий, перевода намерений в конкретные поступки. Для нравственной жизни необходима гармония разума и чувств.

Третий компонент морального сознания – воля, которая проявляется в стойкости, решительности, в определенном психическом настрое и готовности на конкретные поступки. Мораль существует не только в виде морального сознания. Нравственные чувства и представления проявляются в самых разнообразных действиях, в которых и выражается отношение к другим людям, обществу в целом, наконец, к самому себе. Л.А. Попов выделяет следующие особенности нравственных отношений:

- в процессе этих отношений воплощаются нравственные ценности, жизнь индивида соотносится с высшими ценностями;
- нравственные отношения возникают не стихийно, а целенаправленно, сознательно, свободно;
- нравственные отношения не существуют, как правило, сами по себе, а являются компонентом, стороной отношений – хозяйственных, политических, религиозных и т.д. [12, с.52 – 53].

Для понимания сущности морали далеко не последнюю роль играет и выявление ее функций. В этике выделяют пять функций морали: оценочную (сущее сопоставляется с должным), познавательную (получение знаний о внутреннем мире как своем собственном, так и других людей), мировоззренческую (мир рассматривается через призму моральных понятий), воспитательную (способствует становлению личности человека), регулятивную (направляет помыслы и действия отдельного человека).

По существу мораль относится к сфере должного, она указывает, как должен поступать человек. Нравственность в ряде случаев рассматривается как синоним морали, но зачастую эти понятия разводятся. Мораль относится к сфере должного, идеального и выступает совокупностью требований к поведению

человека. Нравственность же относится к сфере реального и отражает суть его поступков в реальном опыте жизни семьи, народа, государства. В связи с вышесказанным нормы морали по отношению к личности зачастую носят внешний характер. Человек строит свои отношения с окружающими не в зависимости от требований своей совести, а потому что так требуют нормы морали в той или иной ситуации. И только духовные ценности, их значение, наделение их личностным смыслом позволяют придать морали универсальный характер, применять ее предписания в различных жизненных ситуациях. Думается, именно ценности являются связующим звеном в содержании понятий «духовность» и «нравственность».



Проанализируйте русскую народную пословицу «Нравом хорош, да норовом негож».

Степень духовности человека почти невозможно оценить извне в силу непроницаемости души для внешнего взора. Нравственность же – это характер отношения человека к окружающему миру, в первую очередь к другому человеку, обществу. Она оценивается по поступкам человека, хотя внутренние мотивы их по большей части остаются скрытыми от других. Поэтому не все нравственные деяния могут быть одновременно и действительно духовными, то есть совершенными из бескорыстных побуждений добра или ради добра [9, с.45].

Т.И. Петракова считает, что между понятиями «духовность» и «нравственность» существует не только семантическая, но и онтологическая связь: «Нормы и принципы нравственности получают идейное обоснование и выражение в идеалах добра и зла, являющимися категориями духовности... Если духовность характеризует высшие, «вертикальные» устремления личности, то нравственность – это сфера «горизонтальных» устремлений: отношений с людьми и обществом» [10, с.63 – 65]. Классическая формула «дух творит себе формы», являясь выражением соотношения между духовным состоянием человека и его деятельностью, считает Т.И. Петракова, имеет принципиальное значение для уяснения специфики духовно-нравственного воспитания, поскольку из нее ста-

новится очевидным, что дух может реализоваться не только в духовной практике, но и в реальных человеческих поступках, творениях культуры, в высоком эмоциональном переживании [там же, с.65].

Таким образом, духовность и нравственность, на наш взгляд, взаимосвязаны: духовность привносит смысл в нормы морали, а нравственность является одной из ступеней восхождения человека к духовности.

Библиографический список

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т. – М.: Мысль, 1984. – Т. 4. – 860 с.
2. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // Мир философии: Человек. Общество. Культура: В 2 ч. – М., 1991. – Ч.2. – С. 48 – 56.
3. Бueva Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры // Вопр. философии. – 1996. – № 12. – С. 3 – 9.
4. Гегель Г. Философия духа // Соч. – М., 1956. – Т.3. – С. 16.
5. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учеб. – М.: Гардарики, 2002. – 472 с.
6. Дмитриева Н.Г. Основы духовно-нравственного воспитания // Нач. шк. – 1994. – № 4. – С. 47 – 50.
7. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопр. психологии. – 1998. – № 3. – С. 104 - 114.
8. Коваль Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1997.
9. Осипов А.И. Православное понимание смысла жизни. – Киев, 2001. – 239 с.
10. Петракова Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999.
11. Плотин. Избранные трактаты: Антология мировой философии. – М., 1969. – Т. 1. – Ч. 1. – С. 538 – 554.
12. Попов Л.А. Этика: Курс лекций. – М.: Центр, 1998. – 160 с.

13. Силуянова И.В. Духовность как способ жизнедеятельности человека //Филос. науки. – 1990. – № 12. – С. 100 – 104.
14. Усова А.В., Усова Н.А. Философское мировоззрение: принципиальные подходы к содержанию категории «духовность» //Проблема сущности человека и типа личности: Материалы II-й и III-й регион. межвуз. конф. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 163 – 173.
15. Черкасов В.А. Духовность как педагогическое понятие (аспект светской духовности) //Проблема сущности человека и типа личности: Материалы I-й регион. межвуз. науч.-практ. конф., 20 дек. 2000 г., Челябинск. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 27 – 31.

ЛЕКЦИЯ 2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭТОЙ ТЕМЫ

- вы познакомитесь с философскими идеями, психологическими и педагогическими теориями и положениями, лежащими в основе современных взглядов представителей различных направлений в науке на духовно-нравственное воспитание;
- определите для себя, какие из этих положений, идей могут найти применение в современной школе.

**Пути духовно-
нравственного воспитания
личности в трудах русских
религиозных мыслителей**

Этико-педагогическая тематика и, в частности, духовно-нравственное воспитание в большей мере нашли свое отражение в русской религиозной философии. Решение вопросов духовно-нравственного воспитания многие философы России XIX – XX веков связывали с понятием «соборность». В своих подходах к идеалам и путям воспитания они обращались к осмысле-

нию и трансформации этого понятия, которое содержалось в Православном Символе Веры, переведенном Кириллом и Мефодием с греческого на славянский язык в IX веке. Постигшая в результате грехопадения человека раздробленность его внутреннего мира, полагали они, еще более углубленная западноевропейским рационализмом и индивидуализмом, может быть преодолена лишь путем приобщения личности к свободному единению людей – «соборности». Первое поколение русских религиозных мыслителей (К.С. Аксаков, И.В. Киреевский, А.С. Хомяков и др.) коренным началом духовной жизни русского народа считало православие и крестьянскую общину. Именно эти начала, по их мнению, определили некоторые характерные черты русской национальной культуры – направленность личности на то, чтобы осознать себя в общении с другими, проявляя соучастие и солидарность по отношению к ним.

Так, *А.С. Хомяков* [20] говорил о Церкви как о свободном единении людей на основе любви, движимых общим стремлением к познанию истины. Он сделал важный вывод о том, что для достижения «истинного знания» необходимо «соборование многих» – общая и освящаемая любовью совместная познавательная работа.

Соборность – от слова «соборный» – совершаемый всеми вместе, сообща; всеобщий, совместный.

Идея «соборности» раскрывалась в русской философии не только с позиции анализа и обобщения соборного опыта Церкви, но и в контексте основанного на свободном единении людей идеала социальной жизни, который соединялся с образом цельной личности. Самоподавляющему индивидуализму западного типа *К.С. Аксаков* [1] и его единомышленники противопоставили доминирующее в крестьянской жизни «хоровое начало», поскольку, по их мнению, личность в общине не подавлена, но «свободна в ней, как в хоре». Такое «хоровое начало», полагали они, сохраняет своеобразие личности, дает ей простор и, не подавляя, включает в то же время в целое, как в хоре.

На закате XIX века *В.С. Соловьев* [15], размышляя о человечестве как «положительном всеединстве», отметил, что слияние отдельных личностей в социальную общность может быть осуществлено лишь на основе всеобщей соли-

дарности и любви, и предполагает поэтому достаточно зрелое индивидуальное самосознание. Как бы продолжая эту мысль, Н.А. Бердяев [3;4] выделял в движении человечества два пути: путь восхождения, на котором человек обретает духовную силу, и путь нисхождения, когда человек вспоминает об оставшихся внизу духовно слабых и возвращается, чтобы поделиться с ними духовными ценностями, помочь им в их восхождении.

В трактате «Оправдание добра» В.С. Соловьев проблемы нравственного воспитания рассмотрел в контексте своей теории всеединства. Он подчеркивает, что добрая нравственность пронизывает и природу, и общество, и каждого человека в отдельности, высказывает очень важную для практики воспитания мысль: добрые цели нравственного воспитания должны достигаться добрыми методами. К сожалению, она в настоящее время зачастую заменяется своим антитепом: цель оправдывает средства. Суть воспитательного воздействия – помочь личности самостоятельно совершить выбор между добром и злом в пользу праведного пути. Моральный закон В.С. Соловьев сформулировал следующим образом: «Принцип человеческого достоинства, или безусловное значение каждого лица, в силу чего общество определяется как внутреннее, свободное согласие всех, - вот единственная нравственная норма» [15]. У него в центре морального поведения стоит активно выбирающий добро индивид. Это сближает его воззрения с нравственным учением И. Канта. Однако в этике Канта человек замыкается в самом себе, а в этике Соловьева нравственное воспитание непременно соборно, т.е. вплетено в общественную жизнь, включено во всеединый процесс восхождения к абсолютному добру. Осуществление добра, милосердия и пр. для других людей есть важнейшее условие вступления человека на путь духовно-нравственного совершенствования личности.

Одна из главных задач нравственного воспитания – воодушевить воспитанника на добрые дела, опираясь на добрые начала внутри самого человека. Такое воздействие необходимо, ибо в сочетании с умом и совестью, оно приводит не просто к внешнему хорошему поведению, а к жизни в самом добре.

Именно эта внутренняя жизнь в добре является главным источником целостного совершенствования человека.

В.В. Зеньковский [7] главной задачей воспитания считал развитие в ребенке сил добра, внутренне ему присущих. Классическое воззрение на человека как существо гармоническое, а также на выдвигаемую задачу гармонического развития всех сторон личности, он считал ошибочным. Духовность, которая в зачаточной форме присуща ребенку уже с первых дней его жизни, в своей моральной сфере заключает добро и зло. При осуществлении всестороннего гармонического воспитания зло в человеке будет возрастать вместе с добром, и в перспективе может заглушить дар добра. Поэтому *В.В. Зеньковский* делает вывод о бесперспективности такого воспитания. По его мнению, человек построен внутри себя не гармонично, а иерархично. Основным элементом в этой иерархической структуре он назвал сердце, связанное с божественными основами мира. *В.В. Зеньковский* убежден, что воздействие на сознание, этическое просвещение не сделают ребенка нравственным. Дети часто совершают злые поступки, прекрасно сознавая, что это зло. Он видит источник зла в воле человека. Свободная воля человека ведет его то по дороге зла, то по пути добра. Таким образом, делает он вывод, педагогическое решение одно – воспитывать способность пользоваться даром свободы. Для этого необходимо найти пути, методики соединения в душе ребенка свободы с добром, с духовно-нравственными ценностями.

Развивая понятие соборности, *В.В. Зеньковский* в качестве «естественной» соборности называл семью. Однако считал, что это первичное соборное единение, как правило, духовно неустойчиво, двойственно, поэтому в семье так часто проявляется зло. В связи с этим высшее проявление соборности видел в Православной Церкви, «где человеческая стихия сочетается с божественной, где силою Святого Духа освящается и благодатию восполняется человеческое естество» [7]. Он не видел возможности в светских школах реализовать соборность, подобную нравственной силе. Тех педагогов, которые намечали задачу воспитания детей к свободе, но видели ее решение не в Церковной благодатной со-

борности, а в школах, коммунах, домах свободного ребенка (И.И. Горбунов-Посадов, Н.С. Дурылин, К.Н. Вентцель и др.), он называл «романтиками в педагогике», идеям которых не суждено воплотиться в реальной жизни.

В русской религиозной философии уделено особое место учению о христианской любви, о воспитании в человеке особого рода «сердечности», одухотворенности, соединяющих всех по «хоровому» принципу в единое соборное целое при сохранении неповторимости каждой личности и ее ответственности за все зло, что происходит в мире. *С.Л. Франк* [19] высказал идею о воспитании внутренней соборности индивидуальной личности, рассматривающей себя как часть общего, «субстанционального Мы». В этом он усматривал основной путь духовно-нравственного восхождения, утверждая, что это отвечает национальным чертам русского народа. Отдельный человек спастись, т.е. духовно возвыситься, «обожиться», не может. Моральные отношения, таким образом, строятся на соборно-коллективистской основе при соблюдении полного равноправия всех индивидуальностей, входящих в это коллективное «Мы».

Русские религиозные мыслители вышли также на разработку проблемы самосозидания личности. С их точки зрения, самосозидание осуществляется на основе природных сил человека, но силой Бога. По существу, это постоянная борьба с самим собой, которую нельзя вести, опираясь только на свои собственные природные способности, на естественную свободу поступков. Самосозидание, по *В.С. Соловьеву*, пролегает через осознание личностью своей несовершенности, через стыд, который при этом играет роль гуманистической сердцевины личности, является источником умеренности, порядочности, чистоты. Личность творческая, духовно зреющая находится в постоянном нравственном беспокойстве за свои дела, чувства, мысли. Она непрерывно осуществляет над собой суд с позиций своего идеала, Бога.

Проблеме самосозидания духовного человека посвящена книга *Н.А. Бердяева* «Самопознание». По его убеждению, источник развития человека коренится в «дарах свободы». Это не только опыт свободы выбора между добром и злом, осуществление воспитанником под руководством наставника доб-

рых дел, но, прежде всего, созидание в себе самом добра, ответственность за свое духовное восхождение. Философ считает, что погруженность человека лишь в собственную природу лишает его возможности истинного самосозидания. Его средства должны совпадать с целями. Исторически они накоплены в практике духовной жизни святых, подвижников, аскетов, в технике умной молитвы, практике обретения внутренней свободы, соборности духа и т.п.

Своеобразным руководством к самосозиданию нравственно-духовного человека является книга *Н.О. Лосского* «Условия абсолютного добра. Основы этики». В ней разработана система религиозно-нравственных ценностей, которая может лечь в основу совершенствования человека, стать эталоном, позволяющим выверять правильность своих помыслов и дел. Н.О. Лосский видел цели духовного созидания человека в развитии по направлению к Абсолютному Совершенному существу. Термин «абсолютные ценности» философ использует для того, чтобы подчеркнуть мысль о невозможности определить человеческие ценности, исходя из современного состояния человека и человечества, что необходимо подняться выше человеческого, к Абсолюту. Опора на абсолютные ценности и борьба с отрицательными есть основа самосозидания. Совесть он называет важнейшей нравственной категорией и наиболее глубокой чертой личности – голосом Божиим, звучащем в человеке и направляющем его путь к идеалу самосозидания.

Абсолют – философское понятие, обозначающее вечный, бесконечный, совершенный и неизменный субъект.

Проблему духовно-нравственного восхождения человека, пожалуй, наиболее полно и основательно решал *И.А. Ильин*. Он создал свою концепцию духовного самосовершенствования личности, раскрыв ее в таких трудах, как «Религиозный смысл философии», «О сопротивлении злу силою», «Путь духовного обновления», «Аксиомы религиозного опыта», «Путь к очевидности» и др. И.А. Ильин утверждал мысль, характерную для большинства русских религиозных мыслителей, что опора в образовании человека лишь на земные человеческие ценности – дело глупейшее, поскольку лишает людей духа и любви, совести, патриотизма, жертвенности, умной дисциплины свободного граждани-

на и т.д. Задача воспитателя, учителя, пастыря – организовать общение ученика с Богом, что и является, по его воззрению, основой формирования чистой, могучей совести, а вследствие этого – и всех добродетелей.

Каждый, кто причастен к воспитанию ребенка, должен пробудить и укрепить в нем духовность инстинкта так, чтобы ребенок был обрадован его пробуждением. Нельзя упустить детство как самую важную пору в формировании духовности человека. И если в детстве не состоится пробуждение духовности, то впоследствии любые уговоры, призывы к совести и угрозы кары могут оказаться бесполезными, ибо эгоизм, имеющий глубокие биологические корни, попросту задушит нераспустившийся инстинкт духовности. «В этом состоит секрет воспитания, его живая тайна. Но именно это и упущено нашей эпохой: последние поколения человечества разучились воспитывать в детях духовность инстинкта и тем открыли для них гибельные пути. Грядущая культура должна понять эту ошибку и обновить свое педагогическое искусство» [8, с.306]. Воспитание человека не должно сводиться к нравоучениям или проповедям. Его основная задача даже не в образовании интеллекта и не в загрузке памяти полезными сведениями, а в пробуждении сердца, считает И.А. Ильин.

Духовное воспитание он связывал с патриотическим воспитанием. Считал, что не кровь сама по себе решает вопрос о родине, а кровь как генетический код духовной традиции. Не территория священна и неприкосновенна сама по себе, а земля, на которой строилась Россия и ее культура. Сам вопрос о родине разрешается в порядке самопознания и добровольного избрания. Можно принудительно и формально причислить человека или целое сообщество людей к какому-нибудь государству, но заставить его любить какую-нибудь страну как свою родину невозможно. Любовь человека к родине, подчеркивал И.А. Ильин, есть дело его духовной свободы, добровольного духовного самоопределения.

Чтобы утвердить любовь к родине, воспитатель должен раскрыть те духовные ценности, которые являются достойным предметом этой любви. Тогда они наполняются внутренним духовным смыслом, ибо ребенок видит в них средство и материал для реализации своего духа.

Изучив вышеприведенный материал и ознакомившись с трудами русских философов, выскажите суждение о том, возможно ли использование их идей в современной практике духовно-нравственного воспитания школьников в светском общеобразовательном учреждении.

Психологические теории морального развития личности

Одним из направлений психологических исследований является изучение вопросов морального развития в онтогенезе. В литературе наиболее известны три теории морального развития.

1. Психоаналитическая доктрина. Концепция морального развития была одним из элементов теории *З. Фрейда*. Основные положения этой доктрины таковы:

- стержневая тенденция индивида – стремление максимизировать удовольствие, реализация влечения, названного либидо;
- принятие набора основных моральных правил происходит в процессе идентификации, суть которого составляет стремление быть похожим на родителей;
- результатом идентификации является возникновение внутренней структуры «супер эго», являющегося набором усвоенных моральных правил, и внутреннее представление родительских требований;
- деятельность «супер эго» сопровождается сильными эмоциями: когда индивид нарушает правила, он испытывает чувство вины и неполноценности, когда следует им – чувство выполненного долга.

Различные разновидности идентификации, понятие о которых ввели в научный оборот продолжатели *З. Фрейда* (идентификация защитная, аналитическая, идентификация с позицией, с отдельными чертами, с ожиданиями, с каким-то лицом), постепенно формируются в ходе развития, не допуская в сознание те импульсы, которые противоречат правилам морали. Поэтому психоанализ связывает моральный прогресс индивида с изменениями в его эмоциональных ус-

тановках по отношению к так называемым значимым лицам и признаваемым ими правилам.

2. Теория Пиаже. По мнению этого ученого, механизм морального развития базируется на активности индивида в области переорганизации ребенком его знания о моральной действительности.

Гетерономия – в этике – выведение нравственности из лежащих вне ее и не зависящих от воли субъекта причин

Стимулятором моральных преобразований являются такие социальные ситуации, в которых индивид может участвовать на принципах партнерства и равноправия. Рецептивный характер взаимодействия со значимым лицом (родители, родственники), а также интеллектуальная незрелость ребенка являются фактором, формирующим гетерономную мораль. Этому способствует познавательный эгоцентризм, состоящий в том, что ребенок не осознает возможности другой оценки действительности, которая отличалась бы от его собственной. По мнению Пиаже, наиболее существенной чертой познания моральной действительности является так называемый реализм, понимаемый как трудность разделения ребенком объективного и субъективного в своих переживаниях. По мере индивидуального развития расширяется и круг социальных контактов, ребенок начинает придерживаться определенных принципов и приспособлять их к различным ситуациям. Будучи результатом взаимного общения, эти новые правила рассматриваются в качестве равноправных по отношению к имевшимся ранее. Отсюда Пиаже делает вывод, что переход к автономной морали и ее формирование затруднены. Условием, способным ускорить этот процесс, по его мнению, является соответствующая атмосфера в доме, равноправие ребенка, помощь ему.

Автономия – в этике – способность личности к самостоятельным ответственным решениям, независимым от внешнего давления и собственных страхов

3. Теория обучения. Главным представителем этого направления, раскрывающего механизм морального развития с помощью центральных понятий теории обучения, является *Г.Й. Айзенк*.

За совершение некоторых асоциальных или антисоциальных действий ребенка наказывают. Повторение этого типа реакции ведет к тому, что те негативные реакции, которые первоначально связывались с наказанием, в дальнейшем возникают сами при одной лишь попытке совершить наказуемое деяние. Поэтому связь нейтрального стимула (чувства, связанные с выполнением запретного действия) со стимулом условным (наказание) высвобождает реакцию, становится безусловным стимулом. Во время наказания родители (взрослые) используют определенные символы, например, говорят ребенку, что он плохо себя вел. Эти символы облегчают прохождение так называемого процесса генерализации, состоящего в том, что способность вызывания данной реакции расширяется, распространяется на стимулы, подобные тому, который стал условным. Последствием обусловленности и генерализации становится то, что все действия, определяемые теми, кто наказывает, как плохие, ассоциируются со страхом, что сдерживает от некоторых действий либо не позволяет продолжать их.

Еще одним следствием, по мнению Айзенка, является то, что у некоторых людей формируется совесть. Однако различие в силе совести он усматривает в общей способности, т.е. у людей с низкой способностью усваивать обусловленность «создание» совести проходит с трудом, а вот у индивидов с повышенной способностью усваивать обусловленность совесть слишком чувствительна, слишком активна, скрупулезна.

Стадии морального развития личности. Американский психолог и педагог Л. Кольберг [2] рассматривает развитие морального сознания как последовательный прогрессивный процесс. Обобщив обширный экспериментальный материал, он выделяет 6 стадий развития, объединяющихся в три уровня.

Первый – доморальный. На этом уровне развития нормы морали для ребенка – нечто внешнее, он выполняет правила, установленные взрослыми, из чисто эгоистических соображений. Первоначально ориентируется на наказание и, чтобы избежать его, ведет себя хорошо (первая стадия). Затем начинает ориентироваться и на поощрение, ожидая получить за свои правильные действия

похвалу или какую-нибудь другую награду (вторая стадия). Если ребенок уверен, что является объектом внимания воспитателя, то нравственное действие будет выполнено. Без свидетелей же малыш легко нарушает нормы поведения. Дети ориентируются на реальные последствия поступков независимо от того, намеренно или ненамеренно совершено действие. За неумышленно нанесенный большой ущерб, по их мнению, все равно должно следовать наказание. На этом уровне дети не могут принять на себя роль другого, встать на его точку зрения.

Второй уровень – конвенциональная мораль (конвенция – договоренность, соглашение). Источник моральных предписаний для ребенка остается внешним. Но он уже стремится вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми. Ориентация в своем поведении на оправдание ожиданий и одобрение других людей характерна для третьей стадии; на авторитет, общественные нормы и законы – для четвертой. Этим определяется, по мнению Л. Кольберга, неустойчивость поведения ребенка, зависимость от внешних влияний. Находясь на этом уровне развития, индивид учитывает мотивы поступков. Неумышленные поступки или действия, совершенные из добрых побуждений, но вызвавшие дурные последствия, не осуждаются. Целостная иерархическая система ценностей еще не сформирована.

Третий уровень – автономная мораль. Моральные нормы и принципы становятся собственным достоянием личности, т.е. внутренними. Поступки определяются не внешним давлением или авторитетом, а своей совестью. Сначала появляется ориентация на принципы собственного благополучия, принятые на себя обязательства перед обществом (пятая стадия), потом – на общечеловеческие этические принципы (шестая стадия). Высшей ценностью признается жизнь человека.

По мнению психологов, все дошкольники и большинство семилетних детей (примерно 70 %) находятся на доморальном уровне развития, который сохраняется у части детей, позже – у 30 % в 10 лет и 10 % – в 13 – 16 лет. Многие дети к 13 годам решают моральные проблемы на втором уровне, им присуща

конвенциональная мораль. Развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные моральные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление. Однако становления формально-логических операций недостаточно: даже интеллектуально развитые взрослые люди могут не иметь автономной морали. Что же касается подростков, то только 10 % из них поднимаются до высшего уровня морального сознания.

**Сущность и факторы
духовно-нравственного
воспитания в светской
педагогике**

Проблема духовно-нравственного воспитания в светской педагогике нашла свое отражение только в последние годы. Традиционно в педагогической литературе духовное и нравственное воспитание рассматривались параллельно. Более широко была представлена проблема нравственного воспитания, духовное отмечалось в основном фрагментарно, внутри отдельных направлений, во взаимосвязи с эстетическим и нравственным воспитанием.

Полное и последовательное отражение теория нравственного воспитания нашла в трудах Б.Т. Лихачева, И.А. Каирова, И.С. Марьенко, В.А. Сухомлинского и др. Они рассматривали его как процесс организации всей жизни школьников (деятельности, отношений, общения), соответствующей нормам общечеловеческой морали, с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. В качестве результата целостного процесса они называли формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения.

Основополагающей базовой категорией нравственного воспитания является понятие нравственного чувства – постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий. Нормы морали преобразуются в субъективную нравственность только благодаря их чувственному усвоению ребенком. Нравственность для него, прежде всего, живое чувство, переживание глубокого удовлетворения или, напротив, дискомфорта, страдания, физического отвращения, самоосуждения и горького раская-

ния. Нравственное чувство является системообразующим началом человеческой нравственности.

Такая оценка нравственного чувства, по мнению Б.Т. Лихачева [10], не означает пренебрежения нравственным сознанием. Развитое нравственное сознание предполагает знание моральных принципов, норм и одновременно постоянное осознание и осмысление своего нравственного положения в обществе, морального состояния, ощущения, чувства, это активный процесс отражения ребенком своих нравственных отношений, состояний. Субъективной движущей силой развития нравственного сознания ученый называет нравственное мышление – процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, их осуществление. Нравственные переживания, мучения совести порождаются единством чувственных состояний, отраженных в сознании, их осмыслением, оценкой, нравственным мышлением. С точки зрения ученого, нравственность личности складывается из субъективно освоенных моральных принципов, которыми она руководствуется в системе отношений и постоянно пульсирующего нравственного мышления.

Б.Т. Лихачев полагал, что нравственные чувства, сознание и мышление являются основой и стимулом проявления нравственной воли, а, следовательно, и нравственного поведения личности. Оно имеет следующую последовательность: жизненная ситуация – порождаемая ею нравственно-чувственное переживание – нравственное осмысление ситуации и мотивов поведения, выбор и принятие решений – волевой стимул – поступок. Дети часто не склонны к глубокому осмыслению ситуации, что приводит их к случайным решениям. Выбор, поведение осуществляется ими под влиянием психологии толпы, случайных внешних воздействий, массовых увлечений, импульсивных стимулов. Неустойчивость мотивов обуславливается силой действия сопутствующих ситуации чувств, например, страха, лишаящего ребенка возможности сделать осознанный выбор и реализовать волевое действие. Б.Т. Лихачев выделил несколько стадий управления ребенком собственным поведением:

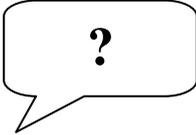
- зависимость поведения от неосознанных внутренних импульсов и внешних воздействий;
- постепенное формирование привычек и привычных форм поведения через эмоциональную подсознательную сферу психики;
- на базе привычного поведения в многообразных жизненных ситуациях, под влиянием целенаправленного педагогического воздействия у ребенка развивается нравственное мышление;
- вместе с ним и с его помощью на базе нравственных чувств, сознания и воли образуются нравственные качества и свойства личности: патриотизм, доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм и др.

Таким образом, вышеизложенное дает четкое представление о сущности и логике нравственного воспитания подрастающего поколения. Однако не все так ясно и просто, как кажется на первый взгляд. В теории и практике нравственно-

Проблема!

го воспитания существует много проблемных вопросов, которые требуют своего разрешения. В первую очередь это соотношение нравственного сознания и нравственного поведения, морального воспитания и общего просвещения, что давно обсуждается в психолого-педагогической литературе. Так, Л.С. Выготский понимал сознание как предварительную форму организации поведения, признавал несомненное воздействие сознания на наше поведение, но подчеркивал отсутствие здесь прямой зависимости. «Мы знаем, что интеллектуальное развитие может соединяться с величайшей безнравственностью и, следовательно, само по себе отнюдь не является гарантией морального поведения. Мы знаем и другое, что моральное поведение может быть блестящим при сильной отсталости ума, что отсталые дети могут проявлять настоящий тонкий ум сердца и, следовательно, умственное развитие не может быть признано даже необходимым условием моральной одаренности. Тем не менее, мы все-таки вправе утверждать, что существует глубокая зависимость между тем и другим, и умственное развитие является благоприятным условием для морального воспитания» [6, с.256]. В работе «Педагогическая пси-

хология» он высказал довольно парадоксальную мысль: «...Следует признать совершенно бесплодными попытки морального обучения, моральной проповеди». И далее: «Всякое выделение нравственного воспитания кажется нам свидетельством известной ненормальности в этой области. Моральное воспитание должно совершенно незаметно раствориться в общих приемах поведения, устанавливаемых и регулируемых социальной средой. Ни ученик, ни учитель не должны замечать, что речь идет о специальном обучении морали» [там же, с.257]. В этом мы полностью с ним согласны. В моральном просвещении должны напрочь отсутствовать назидание и даже увещание. Более эффективным приемом будет совместный (педагога и воспитанника) поиск истины, общих правил поведения и т.п.

?

Следующая проблема нравственного воспитания заключается в определении целесообразности использования запрещающих правил, запрета (табу) в воспитании нравственного поведения. Нравственным поведением всегда будет такое, которое связано со свободным выбором социальных форм поведения. Спиноза говорил, что если человек избегает чего-нибудь на том основании, что оно дурно, то он поступает как раб. Свободный человек, по его мнению, только тот, кто избегает того же самого потому, что нечто другое хорошо. На этом основании Джемс дает совершенно точный прием нравственного воспитания. Надо исходить вовсе не из зла, а из добра: «Постарайтесь же сделать своих учеников свободными людьми, приучайте их действовать везде, где можно, рассматривая вещи с точки зрения добра. Приучите их говорить всегда правду, но для этого не столько показывайте им дурные стороны лжи, сколько возбуждайте в них страстную любовь к честности и правдивости» [6, с.257 – 258]. Одно из педагогических правил воспитания запрещает начинать нравственное требование с частицы «не» или слова «нельзя» (например, «не утаивай в сердце злобу, неприязнь»), аргументируя это тем, что в таком случае дети будут лишены образцов поведения. В результате они знают, что так нельзя себя вести, но не представляют себе, как можно действовать в той или иной ситуации. Согласны ли Вы с этим правилом? Объясните свою позицию, ознако-

мившись с мнением Л.С. Выготского. Есть ли отрицательные последствия исключения из практики воспитания запрещающих правил, правил-табу? «Такого рода педагогика имеет три неоспоримых недостатка. Первый – она никогда не может быть уверена в успехе. Она запугивает слабого, но вызовет сопротивление у сильного и придаст нарушению правила особый ореол силы, смелости и вызова.

Второй недостаток морального воспитания, основанного всегда на несвободе, – оно создает совершенно неправильное представление о моральных ценностях, предписывая нравственному достоинству ценность какого-то богатства, вызывая самолюбование и презрительное отношение ко всем дурным поступкам. Мучительный нравственный конфликт, который описал Андреев в «Тьме», раньше или позже приходится пережить всякому, и для всякого наступает своя пора узнать, что иногда бывает стыдно быть хорошим и богатым, когда рядом существует грозная тьма непросветленной человеческой души. И тогда честный и чистый человек, пылавший весь в горении человеколюбивого подвига, познает унижение и ничтожность своей нравственной чистоты перед тупой проституткой и решает, что если мы бессильны нашими жалкими фонариками осветить тьму, то лучше погасить их и всем полезть в эту тьму.

Наконец, третья опасность заключается в том, что всякое описание проступков, рождая в уме ученика ряд представлений, создает вместе с тем импульс и тенденцию к их реализации. Запомним, что всякое сознание есть начавшееся движение, следовательно, предостерегая наших питомцев от того, чего они не должны делать, мы одновременно фиксируем их внимание на этом поступке и тем самым толкаем к его совершению. Обычное выражение, что запретный плод сладок, заключает в себе много психологической правды и отчасти означает то, о чем говорится здесь. Нет более верного средства толкнуть ребенка на какой-нибудь антиморальный поступок, нежели подробно описать последний» [6, с.259]. «Здесь можно сказать, не боясь впасть в ошибку, что если сознание правильного поступка еще далеко не гарантирует совершение

этого поступка, то сознание неправильного, во всяком случае, содействует ему» [там же, с.260].

Сущность и принципы духовно-нравственного воспитания в православной педагогике

В православной педагогике термин «духовно-нравственное воспитание» используется редко. Чаще всего воспитание определяется как христианское, православное. Этот факт объясняется позицией православных педагогов, утверждающих, что воспитание не может быть не духовным. В связи с этим они видят необходимость подчеркнуть только направленность духовного воспитания, в данном случае – православную.

Задачи и принципы духовного воспитания тесно связаны с христианским учением [14, с.7 – 8].

Первая из них – показать детям и юношам реальный смысл человеческой жизни. С христианской точки зрения он заключается в том, что человек – не просто существо биологическое, смертное. Он имеет самую дорогую из всех ценностей мира – душу, которая не умирает. Смысл жизни состоит в подготовке к вечности. Как достигается этот смысл? Если Бог есть любовь, то человек должен приносить благо всем и каждому из любви к другому, а не по другим причинам.

Вторая задача – воспитание сердца, которое является сосредоточением всех наших чувств и переживаний, нашей любви и ненависти. Прежде чем раскрывать смысл этой задачи, следует пояснить, что в христианстве сердце считается важнейшим органом чувств, мышления и познания, способного воспринимать воздействие Духа Божьего. Мы говорим: «сердце радуется», «скорбит», «рвется от злобы», «горит предчувствием», «в сердце гнездится гнев», «помышления сердца», «не уразумели этого сердцем» и т.д. В православной педагогике считается важным воспитать сердце так, чтобы оно было способно только к любви, к добру и было свободным от зла, неприязни, зависти. Смысл педагогической деятельности по воспитанию сердца – показать прежде всего то, что

христианство называет страстями и грехом, несет человеку страдание; научить бороться со своими страстями, любить, быть доброжелательным со всеми.

Третья задача – воспитание тела. Православные педагоги считают важным обратить внимание воспитанников на неразрывную связь между телом и душой, телом и сердцем. Самый главный момент в воспитании тела состоит в том, чтобы объяснить человеку, что воздержание является тем великим принципом, который дает здоровье и его телу, и его душе. Задача – сделать тело послушным воле человека, чтобы его ум, а не желудок руководил деятельностью.

В православной педагогике, как и в светской, существует множество принципов воспитания. Мы остановимся на принципах, характеризующих православным педагогом и священником Е. Шестуном [21].

В основе первого принципа как требования к педагогическому процессу лежит православный взгляд на человека как на образ и подобие Божие. В Библии не уточняется, в чем именно состоят образ и подобие Божие в человеке. Святые отцы усматривали образ Божий преимущественно в духовной природе человека, в возможности преодолевать свою чувственную природу, допустимости достижения бессмертия, разумности человека, свободе, совести, творческих способностях, способности человека ответить на любовь Божию своею любовью к нему и к его творению, в чувстве ответственности человека за все творения. Образ Божий в людях хоть и затемняется после грехопадения, но все же сохраняется, оставляя возможным спасение человека. Исходя из этого, принцип можно сформулировать следующим образом: отношение педагога к ребенку как к образу и подобию Божию.

В православной педагогике воспитание связано с правильным иерархическим устройством трех сторон человека – духа, души и тела. Духовная жизнь в человеке есть новая, особенная жизнь, но она не обособлена от жизни души и тела. Она определяет новое качество жизни, начало цельности и органической иерархичности в человеке. Духовная жизнь в человеке не есть особенная надпсихическая, а есть жизнь основная, проводниками которой во вне и являются психическая и физическая сферы. Все в человеке соотнесено к духов-

ному началу. Следует подчеркнуть, что примат духовного не подавляет нашей психофизической жизни, не устраняет даже ее собственной закономерности. Из того, что психика и телесная сфера служат проводником и выражением духовного начала, не следует, что у них нет собственной жизни. Она у них не только соотнесена всегда к духовному началу, но может и подчинять его себе, в чем проявляется уже плененность духа влечениям психофизического характера, а значит, возрождающаяся власть греха в человеке. При наличии примата духовной жизни несомненна возможность пленения духа низшими силами, что возможно только в силу целостности человека, в частности, в силу иерархичности его строения, не позволяющей духовной стороне оставаться «чистой» при развитии в человеке его чувственной стороны. Трагичность данной ситуации смягчается в православной педагогике пониманием того, что ничто не может окончательно зачеркнуть образ Божий в человеке, никому никогда не растратить того сокровища, какое заключил Господь в душу человека. Восстановление иерархичности происходит под воздействием Божественной благодати, и это воздействие есть основа и начало богочеловеческого бытия.

В основе второго принципа лежит положение о том, что без воцерковления, без глубокого вхождения в литургическую жизнь не может быть настоящего православного воспитания и образования [21, с.545].

Воспитание может быть правильно поставлено, когда оно понимается как спасение. Только в такой постановке воспитание обретает свой смысл как подготовка к жизни в вечности уже здесь, на земле. В основе православного мирозерцания коренится мысль о невозможности спасения вне Церкви. Воцерковление личности приводит к ее спасению – это и является основной педагогической проблемой.

Сразу оговоримся, что воцерковление православные педагоги понимают шире религиозного воспитания. Воцерковить – значит осветить светом веры весь круг понятий и практической жизни человека, положить в основу жизни не цель развития личности, а цель спасения человеческой души. Спасение не отрицает развития, но лишает его стихийной самоценности. Вне спасения разви-

тие понимается как самореализация, которая, как правило, разжигает страсти и питает человеческую гордость. В рамках спасения развитие реализуется в формах служения и жертвенности.

Воцерковить – научить не только жить, но и мыслить по-христиански, то есть обращаться за руководством, прежде всего, к учению Церкви, а не к науке; преодолеть разлад между мыслью и чувством, плотью и духом, знанием и верой; обрести полноту бытия в мире материальном и мире духовном; не исправлять и формировать, а освящать и преображать личность в Духе Истины и Любви.

Третий принцип – построение жизни по требованиям христианского совершенства. Православная педагогика немыслима без пробуждения глубокого заложенного в человеке чувства греха. По мнению православных педагогов, современная светская школа и общество истребляют в ребенке, юноше, девушке, взрослом человеке сознание греха, само представление о добре и зле. Чувство греха притупляется и у многих людей, считающих себя православными. Вот почему так необходимо с детства воспитывать способность к противлению злу, и не только внешнему, а особенно внутреннему, гнездящемуся в нашем «я».

Для православия во все времена важнейшим основанием, устоем истинной жизни было ее построение по требованиям христианского совершенства. Для православных людей святые, подвижники были образцами жизни по Богу. От понимания жизни как подвига проистекает нравственный аскетизм православия, великая духовная дисциплина. Молитва, пост, почти монашеский строй настоящей православной жизни предполагают восхождение от силы в силу. Однако никогда православная жизнь не была мрачной и угрюмой. В православном миропонимании всегда преобладало живое разумение того, что вечная жизнь уже явлена, уже незримо присутствует в земной жизни. Отсюда удивительная радость, переполняющая человека.

Четвертый принцип – освоение наследия родного края. Понятие «родной край» является одновременно и мистическим, и родовым (родным). Мистическим оно становится через стояние на земле Храма как живого и конкретного

соединения Божественного и человеческого. Храм – это место воссоединения горнего и дольного. Родовым оно является через мистику земли, ибо из этой земли были взяты наши предки. Здесь их могилы и дома. Здесь нынче и мы сами. Из земли вышли, в землю возвратимся телом.

Патриотизм – это прежде всего осознание русской земли как своей, осознание себя ответственным за эту землю, ее благосостояние, это осознание себя в диалоге с живой историей земли. Это, наконец, осознание себя в ряду поколений, способность простить (не осудить) ошибки отцов и дедов и стремление искупить их своей жизнью. Последнее можно назвать выпрямлением пути рода (семьи) и народа в целом. Истинный патриотизм не базируется на ненависти к другим народам, он не носит агрессивного характера. Это сила, которая в Церкви именуется добролюбезной.

Таким образом, общим для светской и православной педагогики является признание духовной составляющей личности, признание свободы личности в самопознании, саморазвитии и самосовершенствовании. А особенным – природное и смысловое значение понятия духовности, соотнесение духовной и нравственной составляющей в структуре личности и, главное, источник развития личности.

Библиографический список

1. Аксаков К.С., Аксаков И.С. Литературная критика. – М., 1981.
2. Анцыферова В. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Лоуренса Кольберга и его школы) // Психология личности. – 1999. – №3. – С. 5 – 17.
3. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М., 1993.
4. Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: Мысль, 1991. – 318 с.
5. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности: Избр. ст. /Ред. Л.И. Новикова и др. – М.: Флинта, 1999. – 311 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

7. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.
8. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М., 1993.
9. Киреевский И.В. Критика и эстетика. – М.: Искусство, 1979. – 439 с.
10. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. – М.: Прометей, 1992. – С. 300 – 319.
11. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. – М., 1991. – 368 с.
12. Нравственное воспитание школьников /Под ред. И.С. Марьенко. – М.: Просвещение, 1969. – 310 с.
13. Нравственное развитие младших школьников в процесс воспитания /Под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. – М.: Педагогика, 1979. – 192 с.
14. Осипов А. Принципы воспитания в христианской педагогике // Воспитание школьников. – 1999. – № 4. – С. 5 – 8.
15. Соловьев В.С. Оправдание добра: Нравственная философия. – М., 1988.
16. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // В.А. Сухомлинский. Избр. произведения: В 5 т. – Киев: Рад. шк., 1979. – Т.3. – С. 466 – 536.
17. Флоренский П.А. Столпы и утверждение истины. – М., 1980.
18. Франк С.Л. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
19. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М., 1992.
20. Хомяков А.С. По поводу отрывков, найденных в бумагах И.В. Киреевского // Филос. науки. – 1991. – № 11.
21. Шестун Е. Православная педагогика. – М.: Православная педагогика, 2001. – С. 28 – 36; 544 – 548.

ЛЕКЦИЯ 3

СУЩНОСТЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДАННОЙ ТЕМЫ

- **вы познакомитесь с различными точками зрения на сущность духовно-нравственного воспитания;**
- **рассмотрите научные подходы к его определению;**
- **сделаете свой профессиональный выбор относительно взглядов на сущность духовно-нравственного воспитания;**
- **изучите психологические механизмы духовно-нравственного воспитания.**

| |
|--|
| <p>Современные взгляды на сущность духовно-нравственного воспитания</p> |
|--|

В последние годы появились диссертационные исследования по проблемам духовно-нравственного воспитания (В.А. Беляевой, Т.П. Грибоедовой, Т.И. Петраковой, З.И. Саласкиной, А.Д. Солдатенкова и др.), работы, отражающие позиции современных православных педагогов (Л.В. Суровой, Е. Шестуна и др.). Ежегодно эти проблемы обсуждаются на Рождественских образовательных чтениях, в 2001 году проведена Всероссийская научно-практическая конференция «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи: проблемы, традиции», появились его новые концепции (А.А. Корзинкина, Р.М. Салимовой и др.). Точки зрения, высказываемые разными авторами при несомненном наличии общих позиций, все же отличаются друг от друга.

А.Д. Солдатенков определяет духовно-нравственное воспитание как «педагогическую деятельность, целенаправленную на формирование духовного мира подрастающего человека, включающего все компоненты личности, в т.ч. ценности религиозной культуры» [17, с. 11]. Т.П. Грибоедова рассматривает духовно-нравственное воспитание как деятельность педагога, направленную на становление нравственности через устремление всей человеческой личности к Идеальной Духовной Сущности на основе осмысления собственных мотивов, ценностей и самоопределения личности в духовной сфере» [8, с. 119]

Т.И. Петракова видит в духовно-нравственном воспитании «процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего воздействия на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира. Это воздействие носит комплексный, интегрированный характер относительно чувств, желаний, мнений личности. Оно опирается на определенную систему ценностей, заложенную в содержание образования и актуализированные определенной позицией педагога [15, с.85]. Его показателями, по ее мнению, могут быть: сформированность духовно-нравственных ценностей, уровень развития самосознания учащихся, реакция на педагогическое воздействие, богатство духовных запросов.

З.И. Саласкина под духовно-нравственным воспитанием понимает «педагогический процесс, направленный на усвоение учащимися нравственных норм и правил, развитие духовных, эстетических и нравственных чувств, формирование высоко нравственного сознания и убеждения, чувство нравственного и умственного превосходства, чистоты, выработку навыков, привычек и умений нравственного поведения» [16, с.72]. Его основной целью она считает переход личности на уровень нравственного саморазвития и самосовершенствования.

В православной педагогике воспитание рассматривается как помощь человеку в открытии духовного мира: «Православное воспитание направлено на создание условий, способствующих рождению духовной жизни и ее развитию в человеке» [19, с.426]. Самым важным условием считается восстановление человеческой природы, ее органической иерархичности под воздействием Божественной благодати в таинстве крещения. Воспитание, по мнению православных педагогов, должно быть направлено на сохранение Божественной благодати и преумножение его даров.

Д.А. Левчук и О.М. Потаповская под духовно-нравственным воспитанием понимают «процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формированию у него:

- нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма);

- нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобивости);
- нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний);
- нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли» [11, с.9 – 10].

Существующие в педагогической литературе определения духовно-нравственного воспитания можно проанализировать с нескольких позиций:

- с позиции соответствия сущности духовности и нравственности;
- с позиций известных научных подходов;
- с позиции интеграции двух понятий «духовное воспитание» и «нравственное воспитание».

Анализ вышеприведенных положений с позиции их соответствия сущности духовности и нравственности позволил сделать вывод: понятие «духовно-нравственное воспитание» не имеет точного толкования, так как существуют различные подходы к определению природы самой духовности. Ее рассматривают и как результат приобщения личности к общечеловеческим, религиозным, этническим ценностям, духовной культуре; и как психическое состояние человека в моменты интеллектуальных озарений, разрешения нравственно трудных конфликтов, опасных для жизни ситуаций; и как способность к саморазвитию, созданию собственного внутреннего мира; и как божественное откровение, и как попытку личности найти высший смысл своего существования, соотнести свою ограниченную во времени жизнь с непреходящими ценностями, с вечностью, Богом.

Рассматривая содержание понятий «духовность», «мораль», «нравственность», мы уже сделали вывод о сложности и многоплановости этих явлений в нашей жизни. В связи с этим в определении сущности духовно-нравственного воспитания, на наш взгляд, должны найти отражение такие проявления духовности, как ориентированность личности на высшие духовные ценности (обще-

человеческие, религиозные, этнические), способность к саморазвитию (правда, здесь необходимо уточнение: способность к какому саморазвитию, в каком направлении, как соотносятся понятия «саморазвитие» и «свобода»); состояние отрешенности от материальной природы человека. Принимая во внимание вторую составляющую термина «духовно-нравственное воспитание», в определении соответствующего понятия необходимо отразить готовность личности следовать принятым ценностям в своей повседневной жизни, в своем реальном поведении.

Рассмотрим определение сущности духовно-нравственного воспитания с позиций различных научных подходов. Понятие подхода имеет весьма широкое значение. В одних источниках он определяется как стратегический принцип или их совокупность, в других отождествляется с определенной мировоззренческой позицией, в третьих соотносится с применением определенного набора процедур и приемов, служащих формой и условием его реализации. Мы придерживаемся позиции Э.Г. Юдина и И.В. Блауберга, определяющих методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [4, с. 74]. В существующих исследованиях понятие «духовно-нравственное воспитание» рассматривается с позиций антропологического, личностно-ориентированного, культурологического и других подходов. Каждый из них задает определенный способ видения, понимания и интерпретации исследуемого понятия.

Для определения сущности духовно-нравственного воспитания с позиций антропологического подхода для нас важны следующие положения:

- ориентация на человека как на цель, субъект, результат и главный критерий эффективности воспитательного процесса;
- исследование человека как целостности, в единстве его внутреннего мира (духовно-нравственного: ценностей, целей, мотивов, жизненных смы-

слов и др.) и внешнего мира (способов выражения духовно-нравственной составляющей);

- признание диалогической природы воспитания;
- взгляд на человека как на субъект своего развития.

Вышеназванные положения христианская антропология наполняет своим содержанием. Ее представителями (К.Д. Ушинским, В.В. Зеньковским и др.) также признается целостность человека, но вводится положение об иерархическом принципе его устройства, о сохранении приоритета духа, разума над плотью при развитии всех его телесных сил и сторон. С позиций христианской антропологии школа должна заботиться обо всех трех сферах реального бытия ребенка. В противном случае «не принятые во внимание и своевременно не удовлетворенные запросы духа компенсируются за счет других сфер. Это приводит к расстройству в иерархии психических сил, а в социальной жизни проявляется как осознанное или неосознанное стремление личности к жестокости, физическому или моральному саморазрушению, которое проявляется в различных аномалиях поведения (грубость, хулиганство, алкоголизм, наркомания и пр.)» [9, с.35]. Подчеркивая особую роль духовной сферы бытия человека, представители христианской антропологии высказывают мысль о том, что духовная жизнь сама по себе не содержит критерия правильности направления ее развития, а включает в себя как светлые, так и темные стороны [9]. Эта мысль, на наш взгляд, обогащает педагогическую антропологию, положительно оценивающую духовную жизнь человека, в то время как ее содержанием могут быть и ценности, чуждые, например, гуманизму.

Таким образом, педагогической и христианской антропологии присущи общие положения, но вторую в значительной мере отличают идея Богоподобия человека, принцип иерархичности строения личности (дух-душа-тело) и особая характеристика духовной жизни. Таким образом, с позиции антропологического подхода исследователям невозможно достичь единства в понимании сущности духовно-нравственного воспитания.

В определении его сущности с позиции культурологического подхода для исследователей особую важность представляют следующие положения:

- организация воспитания как процесса интериоризации (присвоения) и развития личностью достижений культуры (В.И. Андреев и др.);
- взгляд на воспитание как на целенаправленно организованную жизнь ребенка в контексте конкретной культуры (Н.Е. Щуркова и др.);
- исследование личности как субъекта культуры, исторического процесса, собственного развития и творчества (Е.В. Бондаревская и др.);
- понимание содержания образования как отражение содержания культуры (И.Я. Лернер и др.).

Таким образом, каждый из названных выше научных подходов изучает сущность духовно-нравственного воспитания в различных аспектах, тем самым дополняя друг друга, обогащая наше знание. Вместе с тем мы видим необходимость обращения еще к одному научному подходу – интегративному. В философии под интеграцией понимается «сторона развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [18, с.210]. Для нас важна мысль о том, что процессы интеграции могут иметь место не только при возникновении новой системы, но и в рамках уже сложившейся (каковой и является духовно-нравственное воспитание). При этом «в ходе интеграции в системе увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей, взаимодействий между элементами» [там же]. А за отдельными частями интегрированного целого признается различная степень автономии.

Чтобы рассмотреть сущность духовно-нравственного воспитания с позиций интегративного подхода, необходимо выполнить ряд условий. Среди них – возникновение системы связей или увеличение их объема, интенсивности. В этом смысле интеграция зачастую рассматривается как процесс развития системы и отражает ее динамику. Анализ философских аспектов взаимосвязи понятий «духовность» и «нравственность», педагогических аспектов понятий «духовное воспитание» и «нравственное воспитание» показывает, что это условие выполнимо при определении сущности духовно-нравственного воспитания.

Необходимо начать с анализа основных характеристик составляющих его частей – духовного и нравственного воспитания, вычленив поле интеграции, т.е. определяя общее для составляющих компонентов. В первую очередь эта операция касается целеполагания. Цель духовно-нравственного воспитания не является простым сочетанием целей составляющих компонентов, но есть то новое, что порождено их взаимодействием.

Духовное воспитание направлено на создание условий, способствующих рождению духовной жизни и ее развитию в человеке. «Духовную жизнь каждому в себе нужно открыть. Для того чтобы открыть в себе духовный мир и при этом научиться чувствовать и замечать, осмысливать свою внутреннюю жизнь, необходимо «внимать самому себе», нужно ослаблять власть внешних впечатлений, нужны уединение, молчание, крупные переломы в психических навыках и т.д.» [19, с.415].

Размышляя над целями духовного воспитания детей, Ш.А. Амонашвили пишет: «В Душе и сердце Ребенка должны быть поселены: светлые образы, мысли и мечтания – чувство прекрасного, стремление к самопознанию и саморазвитию; ответственность за свои мысли; устремленность к благу; мужество и бесстрашие; чувство заботы и сострадания, радости и восхищения; сознание жизни, смерти и бессмертия...» [1, с.42]. В качестве целей воспитания он называет «необходимость развивать, воспитывать, образовывать духовную жизнь Ребенка» (там же). Названные цели духовного воспитания объединяют позиции православной и светской педагогики. Однако существует различное понимание духовной жизни.

В Философском словаре духовная жизнь общества рассматривается как синоним общественного сознания [18, с.137]. При этом она признается отражением общественного бытия. В структуре общественного сознания философы, как известно, выделяют такие его формы: мораль, религия, искусство, наука, философия. В педагогике одно из ее определений дал Ш.А.Амонашвили: «Духовная жизнь есть высший план бытия, она есть личная принадлежность каждого человека, она закрыта для других, ... она есть та скрытая, нематериализо-

ванная действительность, которая творит как внутреннюю, так и внешнюю, материализованную действительность. Без духовной жизни не было бы той человеческой культуры, которая создавалась веками» [1, с.42].

В.В. Зеньковский выделяет следующие формы духовной жизни ребенка: умственную, религиозную, моральную, эстетическую [9, с.108]. Ее характерной чертой он считает раздвоенность, наличие в ней светлой и темной сторон: «Вместе с ростом добра и света растет само собой и злое, темное в душе – как одновременно с пшеницей растут на поле (в притче Господней) и плевелы. Взаимная сопряженность развития светлого и темного в душе загадочна именно тем, что искушения и соблазны сопровождают все ступени духовного развития, что по мере нашего духовного развития они становятся все тоньше и незаметнее, что возможность падения не оставляет людей даже на вершине добродетели. Оттого вся духовная жизнь, даже на ее высотах, есть некая «невидимая брань»; там, где стихает внутренняя борьба, там наступает, в сущности, духовное усыпление» [9, с.129]. Думается, эти определения взаимообогащают выше-названные отрасли педагогики и свидетельствуют об общих взглядах на цель духовного воспитания.

В качестве целей нравственного воспитания традиционно называются формирование нравственно цельной личности в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения. Развитое нравственное сознание предполагает знание моральных принципов, норм и одновременно постоянное осознание и осмысление своего нравственного положения в обществе, морального состояния, ощущения, чувства. Нравственное сознание – активный процесс отражения ребенком своих нравственных отношений, состояний. Субъективной движущей силой развития нравственного сознания является нравственное мышление – процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, осуществление нравственных выборов. Нравственные переживания, мучения совести порож-

даются единством чувственных состояний, отраженных в сознании, и их осмыслением, оценкой, нравственным мышлением.

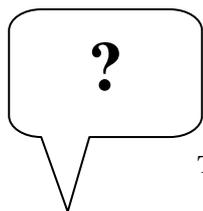
Анализируя вышеназванные цели, мы видим, что в поле интеграции целеполагания лежат положения о создании условий для развития духовной жизни личности и о формировании нравственного сознания. В процессе их взаимодействия и возникает цель духовно-нравственного воспитания – усвоение молодыми людьми значения духовных ценностей, создание условий для нахождения личностного смысла этих ценностей и регулирования нравственного поведения в соответствии с ними.

Аналогичному исследованию подвергнуты принципы духовного и нравственного воспитания. В качестве примера приведем два принципа: 1) обеспечение этической рефлексии учащихся (переживание детьми конструируемых педагогом ситуаций, коллизий, игровых приемов, психологических экспериментов, их нравственное осмысление, соотнесение со своим Я) в нравственном воспитании и 2) построение жизни по требованиям христианского совершенства (воспитание с детства способности к противлению злу, не только внешнему, но и внутреннему, гнездящемуся в нашем «я») – в духовном воспитании. В поле интеграции этих принципов лежит требование создания условий для нравственного саморазвития, самовоспитания личности в соответствии с принятыми духовными ценностями.

В результате исследования основных компонентов вышеназванных направлений воспитания мы пришли к следующему выводу. Духовно-нравственное воспитание – это воспитание, интегрирующее цели, принципы, содержание и методы духовного и нравственного воспитания. Оно направлено на приобщение молодых людей к одной из существующих в обществе системе духовных ценностей (гуманистической, религиозной, этнической), на создание условий для поиска и нахождения ими личностных смыслов этих ценностей, на формирование стремления и готовности действовать в своей повседневной жизни в соответствии с этими ценностями.

В психологии под механизмом понимается закономерная смена состояний какого-либо сложного субстрата, в педагогике – это логическая последовательность процедур, определяющая внутреннее устройство какого-либо педагогического процесса и обеспечивающая его развитие и действие; совокупность способов педагогической деятельности, выстроенная в определенной последовательности и направленная на достижение конкретной цели. В психологии понятие «механизм» относится к психической деятельности или к психическим процессам, в педагогике – к педагогической деятельности или педагогическим процессам. Механизмы следует считать входящими в эти процессы. «Вскрыть механизм чего-либо – это значит проникнуть в его внутреннее устройство, уяснить взаимосвязь и взаимозависимость частей и элементов целого и через это понять и объяснить сущность предмета (процесса), его необходимый закономерный ход и его неизбежное возникновение из тех или иных условий» [5, с.13].

Воспитание как управление процессом формирования личности растущего человека имеет особые психологические механизмы. Механизм трансформации общественных требований в личные убеждения ребенка, т.е. процесс интериоризации раскрыт в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др. отечественных психологов.



В науке не существует единого мнения о том, какие из ниже-названных механизмов присущи духовно-нравственному воспитанию. С позиций своих представлений о сущности духовно-нравственного воспитания выделите психологические механизмы, которые лежат в основе изучаемого нами направления воспитания.

Искусство воспитания, по мнению А.Н. Леонтьева, заключается в использовании такого психологического механизма, как создание правильного сочетания «понимаемых мотивов» и мотивов «реально действующих», а вместе с тем в умении вовремя придать более высокое значение успешному результату деятельности, чтобы этим обеспечить переход и к более высокому типу мотивов, управляющих жизнью личности.

Л.С. Выготский в качестве основного механизма, который гарантирует правильность поведения ребенка, называет механизм игры, т.к. он не является чем-либо посторонним, навязанным ребенку, а лежит в самой его природе. «Нигде поведение ребенка не бывает так регламентировано правилами, как в игре, и нигде оно не принимает такой свободной и нравственно-воспитательной формы. Это не какие-либо формы, продиктованные взрослым ребенку. Напротив, это – естественные ростки будущего нравственного поведения. Ребенок подчиняется правилам игры не потому, что ему грозит наказание или же он боится понести какой-нибудь неуспех или урон, но только потому, что соблюдение правила сулит ему внутреннее удовлетворение игрою, поскольку ребенок действует как часть общего механизма, составленного из играющего коллектива. Несоблюдение правила не грозит ничем иным, как только тем, что игра не удастся, потеряет свой интерес, и это составляет достаточно сильный регулятор поведения ребенка» [6, с.264 – 265].

Кроме того, другими исследователями в качестве механизмов воспитания и развития личности называются:

- идентификация как когнитивное и эмоциональное отождествление себя со взрослыми и сверстниками [14, с.84];
- внушение – особый вид эмоционально-волевого неаргументированного воздействия одного человека на сознание другого [3, с.162 – 166];
- заражение – бессознательная, невольная подверженность индивида определенным психическим состояниям. Оно проявляется не через осознанное принятие этической информации, а через определенное эмоциональное состояние [3, с.162 – 166];
- подражание – воспроизводство индивидом определенных черт, образцов поведения, манер, действий и поступков других людей [3, с.162 – 166];
- рефлексивное принятие и освоение социальных ролей [7, с.308];
- обособление как феномен социогенеза личности, индивидуализирующий поведение, ценностные ориентации и мотивы человека [14, с.92];

- механизм сдвига мотива на цель, позволяющий предмет (идею, цель), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превратить в самостоятельный мотив и вызвать новые мотивы, в том числе и идеальные – стремление к красоте, справедливости и т.д. [14, с.112];

- механизм интериоризации, позволяющий внешнее (существующие в обществе ценности) стать внутренним (ценностными ориентациями личности): всякая функция в культурном развитии личности появляется на «сцену» дважды (сначала как категория интерпсихическая в социальном плане, затем как интрапсихическая в психологическом плане внутри личности) [6, с.281];

- экстериоризация – процесс порождения внешних действий творческим изменением среды, путем создания новых объектов на основе преобразования ряда внутренних структур, сложившихся на основе интериоризации внешней социальной деятельности человека. С помощью экстериоризации реализуются потребности созидания, составляющие основу мотивационно-ценностного отношения личности [6, с.284].

Краткая характеристика вышеназванных механизмов прямо или косвенно свидетельствует об их действии и в сфере духовно-нравственного воспитания.

Необходимо также назвать существующие в современной психолого-педагогической литературе точки зрения на суть механизма приобщения подрастающего поколения к духовным ценностям. А.И. Кирьякова объединяет такие элементы механизма, как поиск, оценка, выбор и проекция в единую цепочку, обеспечивающую весь цикл ориентации подрастающего поколения на высшие ценности [10, с.90 – 91].

В.И. Андреев предлагает следующий механизм: 1) педагогическое стимулирование интереса, показ личной и социальной значимости истинных национальных и общечеловеческих, духовных и материальных ценностей; 2) педагогическая инструментовка, вовлечение воспитанника в различные виды деятельности и общения, где бы он осознал, испытал потребности в достижении, овладении вышеперечисленными ценностями; 3) воспитание, которое на

отдельных этапах переходило бы в самовоспитание, где критерием жизнедеятельности воспитанника стали бы не мнимые, а истинные ценности [2, с.148].

С.И Маслов выстраивает следующую логику присвоения ценностей: эмоциональное приятие ценности (пробуждение адекватных эмоций), ее осознание (акцентирование ценности) и включение в систему ценностных ориентаций ребенка (ценностных сопоставлений) [13, с.162].

Таким образом, сущность духовно-нравственного воспитания определяется и теми психологическими механизмами, которые лежат в его основе.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1998. – 80 с.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Кн. 2. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – 318 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 432 с.
4. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
5. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности. – М.: Педагогика, 1976. – 248 с.
6. Выготский Л.С. Избранные психологические труды. – В 2 т. – М., 1986. – Т.2.
7. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М., 1996.
8. Грибоедова Т.П. Педагогические условия подготовки учителя к духовно-нравственному развитию учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2000.
9. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.
10. Кирьякова А.И. Ориентация школьников на социально-значимые функции: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ленинград, 1991. – 423 с.
11. Левчук Д.Г., Потаповская О.М. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы. – М.: Планета, 2003. – 63 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. - С. 210.

13. Маслов С.И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 302 с.
14. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. Детство, отрочество. – М., 1998.
15. Петракова Т.И. Святоотеческое наследие и проблемы духовно-нравственного воспитания учащихся в современной школе // Духовное наследие Глинской пустыни в современной системе образования: Глинские чтения: Сб. – М., 1999. – 296с.
16. Саласкина З.И. Становление духовно-нравственной личности в условиях национальной татарской гимназии: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 1998.
17. Солдатенков А.Д. Теория и практика духовно-нравственного воспитания школьников: Автореф. ... д-ра. пед. наук. – М., 1998.
18. Философский словарь /Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
19. Шестун Е. Православная педагогика. – М.: Православная педагогика, 2001. – 560 с.

ЛЕКЦИЯ 4

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ

ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДАННОЙ ТЕМЫ

- вы раскроете сущность категорий «ценности», «духовные ценности», «механизмы формирования ценностных ориентаций», «значение» и «личностный смысл» ценностей;
- познакомитесь со значением некоторых ценностей, лежащих в основе воспитания, духовном опыте нашего народа, в психологии, религии, этике;
- определите систему ценностей, к которой вы хотели бы приобщить своих воспитанников.

Проблема!

Подумайте над нижеприведенными словами известного филолога В.Ю. Троицкого [15, с.30] и выскажите свои предположения о том, почему в понимании людей часто искажается первоначальный смысл тех или иных нравственных категорий. «Нравственность: основана на добромъислии, на следовании тому, что считается благом. Те, кто признавали общее благо и стремились к нему из рода в род, стали называться благородными, т.е. рожденными от добрых родителей (от родителей, стремившихся к общему благу – добавлено нами). Благородство являлось понятием нравственным. Но оно не было духовным, ибо стяжать благодать от Бога можно было только через доброделание, через жизнь, проведенную в служении по Божьим заповедям. Отсутствие непосредственного духовного начала было причиной того, что на понятие *благородство* было перенесено то, что определялось земною мерой: оно стало оцениваться зачастую как родовое превосходство, как превосходство «чиновное». Поэтому в некоторых случаях это понятие искажалось корыстной традицией: *благородным* (иногда с раздражением или иронией) называли даже хама, если он принадлежал к семейству или роду, прославившемуся ревностью к добру...».

Основные понятия темы

В качестве одного из проявлений духовного кризиса в современном обществе исследователи называют переоценку ценностей. «Традиционные основы воспитания и образования подменяются «более современными», западными:

- христианские добродетели – общечеловеческими ценностями гуманизма;
- педагогика уважения старших и совместного труда – развитием творческой эгоистической личности;
- целомудрие, воздержание, самоограничение – вседозволенностью и удовлетворением своих потребностей;
- любовь и самопожертвование – западной психологией самоутверждения;
- интерес к отечественной культуре – исключительным интересом к иностранным языкам и иностранным традициям» [11, с.4].

Что же такое ценности? Какие ценности лежат в основе современного воспитания школьников?

Ценности. Существующие определения ценностей можно объединить в три основных группы. Первая из них – функциональная – рассматривает ценность как реальный предмет, полезный субъекту теми или иными свойствами. Её можно было бы назвать утилитарной концепцией ценности, ибо ценность понимается, как способность удовлетворять потребности субъекта и практически отождествляется с материальными или духовными благами. Вторая – оценочная концепция – представляет ее как идеал, познавательное или духовно-практическое отношение к объекту, оценку. Третья концепция, являясь сигнификативной (или значимостной), отождествляет ценность со значимостью.

В педагогической деятельности для нас важно понимание ценности как идеала, принятого личностью, как значимого для нее явления, понятия, установки. При этом следует подчеркнуть, что важнейшей характеристикой ценностей является чувственная основа. Сфера человеческих ценностей принципиально не поддается рационализации. «Что касается моральных ценностей, то они не основываются на теоретических умозаключениях и доказательствах. Любить Родину, чтить отца и мать, могилы и памятники предков (и уважать их веру) – все это не нуждается в обоснованиях...» [10, с.31].

«Ценностное отношение - это устойчивая избирательная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и для отдельного человека» [3, с.31].

Ценностные ориентации – это важнейший фактор мотивации поведения личности, основа ее социальных поступков, влияющая на процесс личностного выбора (2; с.18).

Духовные ценности. Определяя понятие «духовные ценности», следует опереться на следующие особенности духовного:

- непреходящий (вечный), общественный характер духовного;

- устремленность, направленность духовного на должное, идеальное. Еще не состоявшееся, непонятое в рамках наличного бытия, но отвечающее человеческой природе в ее безграничности развития;
- перерастание и «прорыв» духа за пределы рациональности, оптимальности и целесообразности в контексте «своей» цивилизации, актуального социума;
- воспроизводство, «выживаемость», сопротивляемость ценностей духа в неблагоприятных социально-политических условиях и авторитарных общественных системах;
- преодоление гомогенных тенденций в культуре, принципиальная открытость духовного к инновациям и многообразию [7, с.168 – 169].

Духовные ценности – это установки и ориентиры, выступающие в качестве идеала, эталона должного, которые определяют отношение человека к объектам действительности и регулируют его поведение и деятельность.

Несмотря на декларирование в государственных документах приоритета общечеловеческих ценностей, в настоящее время в российском обществе не существует единой системы ценностей, которая могла бы стать основой современного воспитания подрастающего поколения. Это положение нашло свое отражение как в педагогической теории, так и в педагогической практике. Наиболее полно его анализ сделан Н.Д. Никандровым [13]. Он ставит под сомнение правомерность термина «общечеловеческие ценности» (существуют ли ценности, которые принимают все люди, весь род человеческий?) и делает обзор существующих систем ценностей. Вслед за ним приведем некоторые фрагменты из истории человеческой мысли.

Конфуций (551 – 479 гг. до н.э) ввел понятие некоего синтетического качества «жэнь», которое вполне соответствует современной гуманности и проявляется в таких более частных качествах, как справедливость, верность, искренность и др.

В древней Греции сложилось понятие «калогатии» как идеала физического и нравственного совершенства, развитое в учении о воспитании Сократом, Платоном, Аристотелем и другими великими греками.

Многое о нравственных добродетелях сказано в великих религиозных книгах – Библии, Коране и др. Так, по ветхозаветному преданию Бог передал людям через пророка Моисея десять заповедей, четыре из которых определяют отношение человека к Богу, шесть – отношения между людьми: чти отца твоего и мать твою; не убий; не прелюбодействуй; не кради; не лжесвидетельствуй; не пожелай добра ближнего твоего. Восприняв десять заповедей Ветхого Завета, христианство дополнило их учением о любви к ближнему, последовательно изложенным в Нагорной проповеди Иисуса Христа. Поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой – в этом основная, хотя и не вся суть христианской любви как ценности. Эти ценности присутствуют и в Коране: «Аллах любит тех, кто делает добро; Аллах с теми, кто терпеливо сносит (трудности); не делай зла другим и тебе не сделают зла; если творишь добро, творишь добро для своей собственной души; если творишь зло, делаешь это самому себе» [Цит. по: 13, с. 5].

Законы Хаммурапи и Солона, Домострой и различные декларации, которые предшествовали революциям или следовали за ними, так или иначе провозглашали моральные нормы, включая освященные веками ценности.

В последние годы эти попытки предпринимаются и в педагогических трудах. Подходов здесь достаточно много. Так, В.А. Караковский предлагает довольно обобщенный комплекс общечеловеческих ценностей: человек, семья, труд, знания, культура, земля, мир [8]. Н.Е. Щуркова выстраивает следующую иерархию ценностей: природа, человек, общество, образ жизни, достойный человека, который строится на принципах добра, истины, красоты, внутренний мир «Я» [16, с.5]. Другие системы ценностей названы нами в лекции об основных направлениях духовно-нравственного воспитания.

Таким образом, даже эти примеры еще раз подтверждают мысль о неоднозначности понятия «общечеловеческие ценности». Еще один довод – это раз-

личия европейских и российских ценностей. В Европе получили развитие индивидуалистические ценности, а в России – общинные, коллективистские. Именно коллективизм во все времена был основой лучших проявлений русского характера: душевности отношений между людьми, самопожертвования, широты души русского человека.

Следующий довод против термина «общечеловеческие ценности» выдвинули Д.Г. Левчук и О.М. Потаповская: «Опыт показал: попытки формирования нравственных чувств, нравственной позиции на основе общегуманистического подхода и либеральных, «общечеловеческих» ценностей не приводит к успеху. Понятия добра и зла не могут быть представлены в «общечеловеческом смысле», – сами по себе они не являются абсолютными и не содержат нравственной оценки. Сегодня видно, что несостоятельна гуманистическая утопия, связанная с идеализацией Запада и верой в то, что рыночная экономика решит все социальные проблемы, создаст нравственное общество. «Гуманистические плоды» демократии, явленные в наши дни, как и опыт развития человечества на протяжении «безбожного» XX века, подтвердил, что улучшение внешних условий жизни, распространение научных знаний, изменение культурной среды сами по себе не в состоянии нравственно улучшить людей. Либерально-демократические ценности вне четкой системы нравственных координат в эпоху технологического прогресса создают опасность разного рода катастроф, направляющих результаты прогресса против человечества» [11, с.4 – 5].



Какой же должна быть позиция современного педагога в определении системы ценностей, которая стала бы основой воспитания подрастающего поколения? Отвечая на этот вопрос, выскажите свою позицию относительно мнения Н.Д. Никандрова. Он считает более правильной ориентацию на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели воспитания. Такой подход предполагает собственное творчество учителя. Тем более что просто заимствовать какой-то набор ценностей из одного источника, по-видимому, никак не удастся по вполне прагматической причине: разброс мнений будет весьма

велик. Уже древние римляне говорили: «Cave hominem unius libri» (Бойся человека одной книги – лат.).

По мнению Н.Д. Никандрова, сейчас довольно абстрактной выглядит возможность полного «слияния», «переплавки» ценностей различных государств и наций: это смогут решить лишь будущие поколения, и сейчас трудно судить о том, желательна такая «переплавка» или нет. Американцы из-за особенностей своей истории долгое время ориентировались на идею «плавильного тигля», однако сейчас гораздо более популярна идея поликультурности, сохранения многообразия культур при принятии большинством людей некоторых общих базовых ценностей. Возможно, прав Б.С. Гершунский, предложивший для такого случая термин «мозаика ценностей».

Механизмы формирования ценностных ориентаций. В психологии под механизмом понимается закономерная смена состояний какого-либо сложного субстрата, в педагогике - это логическая последовательность процедур, определяющая внутреннее устройство какого-либо педагогического процесса и обеспечивающая его развитие и действие, совокупность способов педагогической деятельности, выстроенная в определенной последовательности и направленная на достижение конкретной цели. В современной психолого-педагогической литературе существует несколько точек зрения на суть этого процесса. А.И. Кирьякова объединяет такие элементы деятельности, как поиск, оценка, выбор и проекция в единую цепочку ценностных механизмов, обеспечивающих весь цикл ориентации подрастающего поколения на высшие ценности [9, с.90-91].

В.И. Андреев предлагает следующий механизм: 1) педагогическое стимулирование интереса, показ личной и социальной значимости истинных национальных и общечеловеческих, духовных и материальных ценностей; 2) педагогическая инструментовка, вовлечение воспитанника в различные виды деятельности и общения, где бы он осознал, испытал потребности в достижении, овладении вышеперечисленными ценностями; 3) воспитание, которое на

отдельных этапах переходило бы в самовоспитание, где критерием жизнедеятельности воспитанника стали бы не мнимые, а истинные ценности [1, с.148].

С.И Маслов выстраивает следующую логику присвоения ценностей: их эмоциональное приятие (пробуждение адекватных эмоций), осознание (акцентирование ценности) и включение в систему ценностных ориентаций ребенка (ценностных сопоставлений) [12, с.162].

Осознание человеком духовных ценностей предполагает как освоение их значения для конкретной общности людей (этнической, религиозной и др.), так и извлечение личностного смысла этих ценностей, который заключает в себе субъективное эмоционально-оценочное отношение к значениям. Значение более объективно, чем смысл, так как в нем аккумулирован опыт деятельности не индивидуальной, а коллективной, в значении объекта отражаются его объективные свойства и связи. Носителями значения являются слово, знаковые системы, схемы, формулы, системы символических образов, язык искусства. Исходя из такого понимания соотношения значения и смысла, можно сделать вывод: чтобы человеку обрести, найти для себя смысл той или иной ценности, он должен знать ее значение в интерпретации различных сообществ. Каково, например, значение понятия «прощение» в лингвистике, психологии, этике, религии?

Значение духовно-нравственных ценностей с точки зрения лингвистики, психологии, этики, религии (на примере прощения)

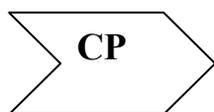
Понятие «прощение» является одним из самых сложных и спорных духовно-нравственных понятий, принимаемых или непринимаемых в качестве ценностей. Наиболее распространенные в быту и литературе возражения против прощения как ценности

закljučаются в следующем:

- Прощение – проявление слабости. Простить того, кто причинил нам вред, значит проявить слабость, показать, что вы не в силах отстоять свое пра-

во на справедливое решение проблемы, возникшей в межличностных отношениях.

- Прощение – проявление стремления к превосходству. Прощающий может использовать свое «милосердие», чтобы возвысить себя над тем, кого он прощает.
- Прощение – противоположность справедливости. Простив, человек лишается возможности добиться справедливости, и, что еще хуже, несправедливость увековечивается.
- Прощение – проявление неуважения к другим. Оно означает, что мы не считаем других ответственными за собственные поступки, не считаем их способными следовать моральным принципам и полагаем, что нечего тратить на них время и силы [Цит. по: 4, с.94 – 95].



Познакомившись с суждениями, возражающими против прощения, на основе изучения содержания данной темы сформулируйте свою позицию.

Лингвистическое значение понятия «прощение»

В.И. Даль показывает взаимосвязь слов «прощать», «простить» со словом «простой», которое имеет значения: «порожний», «пустой», «ничем не занятый». Например, простая – пустая посуда, простая – нетрудная задача и т.п. Простить – делать простым от греха, вины, долга; извинить, отпустить кому-либо провинность, снять с кого-либо обязательство, освободить от кары, от взысканья, примириться сердцем, не питая вражды за обиду, переложить гнев на милость, миловать. [6, с.512 – 514]. К этому значению во взаимосвязи слов «пустой» и «простой» добавим: освободить не только другого человека от вины, но и себя от обиды, вражды, гнева.

Психология прощения

В последние 20 лет большое распространение получили публикации и исследовательские программы, посвященные психологии прощения. «Проявления прощения в общем виде могут определены как решение: 1) отказаться от негативных мыслей, эмоций и поведенческих проявлений в отношении человека,

незаслуженно обидевшего вас; 2) поощрять положительные мысли, эмоции и поведенческие проявления в отношении того же обидчика» [4, с.93].

Психологи рассматривают прощение как нравственный акт, который не может основываться на безнравственных мотивах (стремление к превосходству над другим, неуважение к личности обидчика и т.п.). Мотивами прощения могут быть нравственная, ориентированная на других любовь, смирение, готовность обиженного признать, что и он не без греха, сочувствие и др. В исследованиях приводятся сравнения прощения с примирением, помилованием, псевдопрощением.

Для описания того, как разные люди проходят через процесс прощения, предлагается множество моделей. Их анализ позволил Э.А. Гассину [4, с.97] представить этот процесс как прохождение определенных ступеней, которые не являются жесткими.

Ступени процесса прощения

Фаза открытия

1. Осмысление психологической защиты, признание факта, что обида имела место.
2. Признание наличия гнева с целью избавиться от него, а не поддерживать его в себе.
3. Признание стыда, если это отвечает обстоятельствам.
4. Осознание затраты эмоциональной энергии на нанесение обиды.
5. Осознание личностной вовлеченности в когнитивную «репетицию» обиды (или постоянные мысли о ней).
6. Понимание того, что обиженный сравнивает себя с обидчиком.
7. Понимание того, что обиженный может стать жертвой постоянного негативного изменения.
8. Понимание изменившихся взглядов на справедливость в мире.

Фаза принятия решения

9. Изменение восприятия и новое понимание того, что прежние стратегии избавления от чувства обиды не работают.

10. Готовность рассматривать прощение как предпочтительный выбор.

11. Готовность простить обидчика.

Фаза действия

12. Пересмотр собственных взглядов на обидчика и ситуацию в целом с помощью примеривания на себя различных ролей.

13. Эмпатия по отношению к обидчику.

14. Осознание собственного сочувствия обидчику.

15. «Поглощение» неизбежной боли.

Фаза результата

16. Нахождение личностного смысла для себя и других в страдании и прощении.

17. Понимание собственной потребности в прощении со стороны других в прошлом.

18. Понимание того факта, что человек не изолирован от других.

19. Понимание того, что пережитая обида может изменить цель жизни.

20. Осознание уменьшения негативных и возможного роста позитивных чувств в отношении обидчика [подробнее о содержании каждой ступени см. 4, с.97 – 98].

В дополнение к теоретическому рассмотрению процесса прощения ученые также исследовали развитие понимания людьми концепции прощения. Р. Энрайт, М. Сантос и Р. Аль-Мабук предложили рассматривать шесть стадий понимания прощения.

Стадии понимания прощения

1. Прощение, основанное на мести: я могу простить обидчика, только если я накажу его в мере, пропорциональной моему собственному страданию.

2. Прощение, основанное на возмещении: если я получу обратно то, чего лишился, если мне будут принесены извинения, если, простив, я буду чувствовать себя менее виноватым, тогда я могу простить.

3. Прощение во исполнение ожиданий других: я могу простить, если меня побуждают к этому другие.

4. Прощение во имя требований моей религии.

5. Прощение как средство достижения социальной гармонии: я прощаю потому, что это восстанавливает социальную гармонию и хорошие отношения в обществе.

6. Прощение как любовь: я прощаю без всяких условий, из любви к обидевшему меня, потому что должен испытывать искреннюю любовь к другому человеку, и его ущемляющее меня поведение не отражается на моей любви к нему (Цит. по: 4, с.98).

Кроме того, в психологии исследованы процессы получения прощения и прощения самого себя, причины возникновения обиды, взаимосвязь обиды и вины, обиды и гнева, агрессии и др. [14, с.112 – 118].

Обида возникает из столкновения нашего представления об ожидаемом поведении другого человека, причем близкого человека, с его реальным поведением. Каждая из категорий близких нам людей вызывает в нас некоторые ожидания по поводу того, как они должны вести себя по отношению к нам.

По существу, мы обижаемся, так как считаем, что другой человек жестко запрограммирован нашими ожиданиями, так как отрицаем его право на самостоятельные действия. А если бы мы признали право наших близких самим определять свое поведение, то у нас не было бы оснований обижаться на них. Ведь мы не обижаемся на погоду за то, что она вдруг испортилась и расстроила все наши планы. Мы признаем природу независимой от наших ожиданий. Но откуда берется эта установка на то, что другой человек зависит от нас? Почему мы обижаемся именно на тех, кого любим? Психологи считают, что это идет из

детства. Когда ребенок обижается на родителей, он программирует их поведение в соответствии со своими ожиданиями и наказывает их каждый раз за отклонение от этих ожиданий чувством вины. Ребенок обиделся, плачет, и родители, поскольку они его любят, испытывают вину. Эта вина побуждает к изменению поведения, и они делают то, что нужно ребенку. Кстати, психологи такие реакции считают целесообразными, так как обидчивость ребенка необходима для нормального развития самих родителей. Мы привыкли думать о том, что воспитываем детей, но не замечаем, как они воспитывают нас, наказывая чувством вины за каждую оплошность. На стадии детства это оправданно: ребенок помогает духовному созреванию родителей, то есть превращает их из мужа и жены в папу и маму.

Думается, можно согласиться с психологами в том, что обидчивость ребенка необходима для нормального развития родителей. Но по мере становления личности обидчивость становится инфантильной реакцией на окружение, воспроизведением детства во взрослом. Даже выражение лица обиженного взрослого становится детским и по-детски злым! Поэтому правы те родители, которые постепенно начинают учить детей преодолевать чувство обиды. Посмотрим, как это сделала мама в следующей ситуации. «В 8-м классе учительница незаслуженно обвинила меня в том, что я пользуюсь пудрой. Сделала это она при всем классе. Мне было обидно до слез, потому что совершила это учительница, которую я любила и уважала. Ее поступок я расценила как предательство. Придя домой, дала волю слезам.

Моя мама, подчеркнув, что всем людям свойственно обижаться, дала мне понять, что учительница сделала это не со зла, а просто ошиблась. Мама объяснила мотив поведения: «Пойми, она ведь пожалела твою кожу. Да и, по сути, она была права, хотя и не должна была ставить тебя в неловкую ситуацию перед классом». Потом мама добавила: «Оля, подумай, какую рекламу она тебе сделала! И пусть все знают, какая у тебя нежная и матовая кожа, хоть и не напудренная». Тут я просто рассмеялась. «Я благодарна своей маме за то, что она, прежде всего, сняла стрессовую ситуацию и превратила все в шутку. Я также

благодарна ей за то, что, сделав акцент на ошибке учительницы, мама помогла сохранить любовь и уважение к ней». Думается, здесь комментарии излишни. Родители должны учить детей прощать своих обидчиков.

Во взаимодействии любящих обида у одного дополняется чувством вины у другого. Если я обидел другого человека, то восприятие внешних признаков обиды на его лице начинает меня терзать чувством вины. Причем, если я сам обидчив, т.е. обычно сильно страдаю от обид, то соответственно предполагаю, что обиженный тоже страдает, и это усиливает во мне вину. Замечено, что обидчивые сами страдают от вины больше, чем не обидчивые.

Если в обиде человек еще как-то может справиться с эмоциями, изменив свои ожидания, скорректировав их в направлении реальности, приняв другого таким, как он есть, простив его, то чувство вины не может быть изменено этими актами нашей души. Вина сидит в человеке как заноза. Это мрачный тиран, который терзает душу виновного без пощады. Правда, психологи считают, что чувство вины может быть полезным для незрелых: тогда любящие могут управлять их поведением, не наказывая, а лишь обижаясь. В семьях, основанных на любви, детьми управляют, вызывая периодически чувство вины. Однако, если этот способ воздействия на детей применять слишком часто, то может возникнуть глубокий невроз, который трансформируется в гнев и агрессию.

Итак, обижаясь, человек эксплуатирует любовь другого и управляет его поведением, наказывая чувством вины. При взаимодействии двух людей обида одного обязательно дополняется чувством вины у другого. Если же другой не способен на переживание вины, обида становится бесполезной. Мы не обижаемся на того, кто нас не любит.

Познание эмоции обиды, таким образом, предусматривает выделение своих ожиданий, понимание их происхождения, фиксацию информации о реальном поведении другого и восприятие рассогласования ожиданий и реальности. Тот, кто может это делать, познает сущность своей обиды и умеет управлять ею.

Значение прощения в православии

Основу прощения составляет любовь к другим людям. Недостаточная готовность прощать проистекает из гордости – самого непростительного из человеческих грехов. Гнев также рассматривается как грех, поэтому главная цель духовного роста – способность воспринимать обиды без гнева и признавать собственные грехи. Православная этика требует не подавлять грех, а вырывать его с корнем, проявляя сострадание и смирение. Она также подчеркивает, что прощение легче всего даруется теми, кто прост сердцем. Психологи считают, что прощение и сострадание основываются на понимании обидчика разумом. В противоположность этому в житиях и писаниях православных святых говорится о том, что самое спонтанное и искреннее прощение способны даровать обладающие наибольшей простотой.

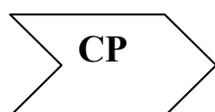
Кроме того, православная традиция предлагает уникальные возможности прощения в виде обрядов, ритуалов и т.п. Это, например, проводимая перед началом Великого поста служба, на которой прихожане и священнослужители просят прощение друг у друга и прощают друг другу обиды. Это может показаться странным, поскольку маловероятно, чтобы каждый прихожанин явно обидел каждого из присутствующих. Однако цель этого ритуала – подчеркнуть теологическую истину: грехи нарушают межличностные отношения в целом. Обряд должен сопровождаться внутренним очищением сердца; он также помогает индивиду понять, что мог незаметно и ненамеренно обидеть других, и простить тех, кто обидел его. Другая православная традиция заключается в том, что умирающий просит и сам дарует прощение перед смертью. Связывая прощение с началом двух великих преобразований (началом Великого поста и началом небесной жизни), православная церковь подчеркивает решающее значение прощения для духовного роста личности и общества.

Значение прощения в этике

В этике прощение рассматривается как элемент милосердия. «Смысл милосердного прощения не просто в забвении причиненного зла. Ведь забыть можно в презрении, равнодушии к тому, кто совершил зло или стремился к

этому. Милосердное прощение означает главным образом отказ от мщения и затем уже примирение. В презрении я не считаю другого достойным своего внимания, в равнодушии я просто не замечаю другого. Прощение – это забвение обиды и согласие на мир. Иными словами, прощая, я признаю другого и в признании принимаю его, располагаясь к нему. В требовании прощения предполагается и другое: не бери на себя право судить других окончательно и навязывать им свое мнение» [5, с.375].

В этике рассматривается парадокс, будоражащий моральное сознание: как прощать то, что воспринимается как непростительное? По существу, требование прощения вступает в противоречие с заповедью любви: простить обиду, нанесенную тебе, можно; но как простить обидчика своей матери, своих детей, своих друзей? В этике это противоречие считается мнимым: прощение не должно быть истолковано как попустительство, ведь есть нечто, в чем нельзя уступать. Но тут же звучат слова сомнения: «Но, может быть, под «нельзя уступать» имеется в виду: не уступать пока живешь, а смысл «последнего прости» и заключается в том, что напоследок мы все-таки прощаем даже непростительное?» [5, с.375 – 376].



Напишите реферат по языковедческим, психологическим, этическим, религиозным источникам, раскрывающий значение одной из духовно-нравственных ценностей (на выбор): любовь, милосердие, истина, терпение, честность, доброта, справедливость, порядочность, вера, надежда, щедрость и др.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Кн. 2. – Казань: Изд-во КПУ, 1998. – 318 с.
2. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. – М., 1978.
3. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии /Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Нов. шк., 1998. – 208 с.

4. Гассин Э.А. Психология прощения //Вопр. психологии. – 1999. – № 4. – С. 93 – 104.
5. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учеб. – М.: Гардарики, 2002. – 472 с.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – В 4 т. – М.: Тера, 1994. –Т.3. – 560 с.
7. Диденко В.Д. Духовная культура: Философия. – М., 1989. – 137 с.
8. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М.: Нов. шк., 1996. – С. 109 – 115.
9. Кирьякова А.И. Ориентация школьников на социально-значимые ценности.: Дис. ...д-ра пед. наук. – Л., 1991. – 423 с.
10. Культура. Нравственность. Религия: Материалы «круглого стола» //Вопр. филос. – 1989. – № 11. – С.32 – 44.
11. Левчук Д.Г., Потаповская О.М. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы. – М.: Планета, 2003. – 63 с.
12. Маслов С.И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: Дис. ...д-ра пед. наук. – М., 2000. – 302 с.
13. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания //Педагогика. – 1998. – № 3 – С. – 10.
14. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
15. Троицкий В.Ю. Духовность слова. – М.: ИТРК, 2001. – 184 с.
16. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 48 с.

ЛЕКЦИЯ 5

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭТОЙ ТЕМЫ

- вы сравните основные направления духовно-нравственного воспитания по следующим критериям: наличие нравственных норм, идеалов; возможность свободного развития личности в рамках предложенных норм; наличие педагогических средств и способов, адекватных сущности ребенка и процессу развития его духовной сферы; включение в процесс духовно-нравственного развития личности элементов самосознания и самоопределения, учет социальных ценностей и индивидуальных потребностей личности;
- сделаете для себя вывод о том, какому из изученных направлений духовно-нравственного воспитания будете следовать в своей педагогической деятельности.

В последние годы специалисты в области духовно–нравственного воспитания отмечают его неоднозначность, разноуровневость, predeterminedенные действующим законодательством, существующими системами ценностей и сложившейся практикой. Так, например, Т.П. Грибоедова [5] выделяет четыре направления педагогической деятельности по духовно–нравственному воспитанию школьников:

- социоцентрическое, ориентированное на условия социума, и, таким образом, зависящее от господствующей идеологии; в рамках данного направления деятельность педагога сводится к передаче норм общественной морали; в системе ценностей приоритетное место занимает общество, его интересы (Э.П. Козлов, И.С. Марьенко и др.);

- гуманистическое, для которого высшей ценностью является человек, его свобода, самореализация, самосознание, самовыражение; в качестве норм, используемых в процессе самоопределения личности, выступают право и общечеловеческие ценности (Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, Б.Т. Лихачев; А.И. Шемшурина, Н.Е. Щуркова и др.);
- этнопедагогическое – человек рассматривается как часть природы, акцент делается на признании врожденного характера всех его качеств, смысл жизни понимается как достижение гармонии с природой (Г.Н. Волков, М.Ю. Новицкая, А.И. Лазарев и др.);
- теоцентрическое направление (в частности, православное), с позиций которого духовное развитие личности невозможно без Бога (А. Владимиров, А.А. Корзинкин, Т.И. Петракова, Л.В. Сурова и др.).

В настоящее время появилось еще одно направление, которое можно обозначить термином «историко-культурологическое». Его главной задачей является воспитание ценностного отношения подрастающего поколения к отечественному духовному наследию. Для его представителей (И.А. Кузьмин, А.В. Камкин и др.) характерно стремление «раскрыть феноменологию отечественной культуры, ее духовный заряд, тексты и смыслы; уроки бытовавшего веками жизненного уклада и духовно-нравственных ценностей русского народа» [10, с. 42]. Таким образом, даже краткая характеристика вышеназванных направлений подчеркивает сложность стоящего перед педагогами и их воспитанниками выбора.

Задание для выполнения в ходе лекции. Названные направления духовно-нравственного воспитания школьников имеют как специфические особенности, так и сходные черты. Для их соотнесения заполните табл. 1.

| |
|--|
| Социоцентрическое направление |
|--|

Характеристика социоцентрического направления зависит от социально-исторических условий развития страны. Специфическими особенностями этого направ-

ления являются разные типы социальной ориентации: с 1917 г. до начала XXI века – это ориентация на условия советского социума, в настоящее время – на условия общества переходного периода.

Таблица 1.

Компоненты системы духовно-нравственного развития личности в разных направлениях педагогической деятельности

| Компоненты | Социоцентрическое направление | Гуманистическое направление | Теоцентрическое направление | Этнопедагогическое направление | Историко-культурологическое направление |
|----------------------|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|---|
| Цель | | | | | |
| Идеал | | | | | |
| Потребности | | | | | |
| Ценностные установки | | | | | |
| Методы | | | | | |
| Процесс развития | | | | | |

Методологическим основанием воспитания для социоцентрического направления был и остается диалектический материализм. Его основные положения: первичность материи и вторичность сознания (духа), бытие как единственный источник развития личности, отрицание значимости духа в развитии личности, «сущность человека не есть абстракт, присущий каждому отдельному индивиду, она есть совокупность всех общественных отношений» [13, с. 128]. В социоцентрическом направлении человек рассматривается как объект воспитательного воздействия. Существование души ставится под сомнение. Акцент делается на социализации детей, освоении ими общественных норм, на усилении связи воспитания с производством, жизнью.

Вместе с развитием материалистической парадигмы набирает силу противоположная ей тенденция – предельная идеализация жизни. Советская педагогика, как оценивает эту ситуацию В.В. Зеньковский, «контрабандно присвоила себе черты романтизма и даже идеализма» [8, с. 121]. Марксистско-ленинская философия как методологическое основание педагогики породила идеалы, ценности, для которых индивидуальные материальные ценности не имели существенного значения, зато общественная собственность, общественная идея, общественные интересы были выше личных. Воспитание по существу является идейно-нравственным. Понятие духовности преимущественно используется по отношению не к отдельному человеку, а к обществу целом и подразумевает исключительно интеллектуальную сферу и область культуры. В качестве критериев, определяющих уровень духовности личности, называются «идеологическая подкованность» [16, с. 233], политическая грамотность, способность ставить общественные интересы выше личных; отсутствие склонности к материальным благам и погруженности в бытовые проблемы [12, с. 67], уровень развития интеллекта.

К высшим потребностям в структуре личности в данном педагогическом направлении относятся:

- идеальная потребность познания – мира, себя, смысла жизни;
- социальная потребность в справедливости – «для других» [1, с. 9].

Г.Н. Волков, например, выделяет как высшую фазу развития потребностной сферы человека гражданскую потребность, отражающую стремление личности видеть свое место в обществе, приносить ему пользу и процветание [1, с. 75 – 76].

В социоцентрическом направлении в качестве идеала с начала 60-х годов XX века выступал «Моральный кодекс строителя коммунизма», в настоящее время идеал отражен в различных программах воспитания. В качестве его методов используются этическая беседа, убеждение, пропаганда, требование, поощрение и наказание, важнейшим средством являются общественное мнение,

коллектив. При этом нормами взаимоотношений в коллективе зачастую являются требования к другим, нетерпимость к их недостаткам, преобладание общественных интересов над индивидуальными, подчинение меньшинства большинству (принцип демократического централизма), отсутствие закрытости, каких-либо «границ» в общении, контроль над мыслями, чувствами и поступками членов коллектива.

Критическую оценку социоцентрическому направлению дала Т.П. Грибоедова: «Данная педагогическая модель, ориентированная лишь на социализацию человека, на внешнее бытие, а не внутренний мир, закрывала возможность осознанного духовного саморазвития, что в итоге тормозило и внешнюю творческую активность и самостоятельность человека» [5, с. 42]. Она считает, что задача формирования внутренней духовной опоры на абсолютные ценности не ставилась. В таком случае, как показывает опыт нашей страны, при разрушении социального идеала (как внешней «формы»), личность, в большинстве случаев, начинает ориентироваться на сугубо индивидуалистический, эгоистический уровень существования, что в настоящее время трактуется как состояние «бездуховности». Современные педагогические технологии, ставящие перед собой конечной целью социализацию личности, по сути, идут по тому же пути, воспитывая личность на основе относительных социальных норм, не дающих достаточной опоры для жизни в нестабильных условиях [5, с. 62].

| |
|--|
| Гуманистическое направление |
|--|

Гуманистическое направление в педагогике, как и в общественном сознании, исторически получало наибольшее развитие в периоды, следовавшие за особенно жестким подавлением человеческой личности господствующей идеологией и моралью. Так, после периода мрачного средневековья, подавлявшего в человеке все естественное, своеобразное, личностное, наступает эпоха Возрождения, когда приоритет отдается величию духа, самосознанию личности, силе воли, физическому совершенству. В России XIX века после периода крепостного права в обществе, когда в педагогике считалась нормой муштра, схоластика,

палочная дисциплина, наступил период, характеризующийся необходимостью учета индивидуальных особенностей учащихся, стремлением к «свободному воспитанию» (К.Вентцель, Л. Толстой и др.). Второй волной гуманизма в нашей стране стал период так называемой хрущевской оттепели. В педагогике его связывают с именами И.П. Иванова, Ю.П. Азарова, В.А. Сухомлинского, который был наиболее ярким представителем этой эпохи в нашей стране. Он вплотную подошел к духовной составляющей человеческой личности.

Гуманистическое направление педагогической деятельности, возникнув как противодействие социоцентрической, технократической ориентации общественной жизни, стремилось вытеснить прежнюю дидактоцентрическую парадигму образования. Для раскрытия этой идеи, ее осознания и осуществления привлекались труды западных психологов К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Бернса и др. Более ощутимым процесс гуманизации стал в 90-е годы XX века. Ведущее место в отечественной педагогике заняли идеи Ш.А. Амонашвили, О.С. Газмана, В.А. Караковского, А.В. Мудрика, А.Н. Тубельского и др.

Высшей ценностью в гуманистическом направлении стал сам человек. Если в социоцентрической парадигме источником его развития, так или иначе рассматривалась социальная среда, то в гуманистической среде – лишь условие развития. Источником же выступает сам человек, его внутренняя духовная сущность. Ведущим процессом становится не социализация, а индивидуализация, где «первичен индивид, вторично общество, человек – цель, общество – средство» [3, с. 28]. Ценностью являются также самореализация, самосознание, самовыражение, самоопределение и т.д. Гуманистическая педагогика изначально рассматривает ребенка как уникальную духовную «самость» и ставит задачу помощи ему как «субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности (самодетельности), свободного поведения (жизнедеятельности)» [9, с. 17 – 19]. И результат такого развития – свободоспособность личности, понимаемая как «способность к автономному, неконформистскому существованию, способность независимо, самостоятельно строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познанное жизненное предназначение,

осуществляя собственный индивидуальный (особый) выбор» [3, с. 30]. Таким образом, представители гуманистической педагогики признают возможность осознанного «акта духовного самостроения». Если в социоцентрическом направлении человек направляет свою активность на преобразование среды, то в гуманистическом – на себя и строительство собственного духовного мира в соответствии с собственным выбором.

Проблема!

Однако при анализе основных положений гуманистической парадигмы возникает ряд нерешенных проблем. Прежде всего, это проблема направленности духовного развития, определяемой самой личностью. Распространенным является мнение о том, что наличие духовной жизни, духовного развития автоматически характеризует человека с положительной стороны. Однако существуют и другие точки зрения. Так, например, В.В. Зеньковский считает характерной чертой духовной жизни человека раздвоенность, наличие в ней светлой и темной сторон: «Вместе с ростом добра и света растет само собой и злое, темное в душе – как одновременно с пшеницей растут на поле (в притче Господней) и плевелы. Взаимная сопряженность развития светлого и темного в душе загадочна именно тем, что искушения и соблазны сопровождают все ступени духовного развития, что по мере нашего духовного развития они становятся все тоньше и незаметнее, что возможность падения не оставляет людей даже на вершине добродетели. Оттого вся духовная жизнь, даже на ее высотах, есть некая «невидимая брань»; там, где стихает внутренняя борьба, там наступает, в сущности, духовное усыпление» [8, с. 129].

Серьезные размышления вызывают выводы диссертационного исследования Т.П. Грибоедовой: в гуманистической парадигме принципиально нет единой согласованной нормы. Действительно, в ее рамках существует несколько систем ценностей. Например, в качестве общечеловеческих ценностей В.А. Карамковский называет следующие: Земля, Культура, Отечество, Мир, Труд, Семья, Знание, Человек; Б.Т. Лихачев – Вера, Надежда, Любовь, Совесть, Истина. Параллельное существование нескольких систем ценностей объясняется приоритетом идей саморазвития, самоопределения, самовыражения личности. В

данном случае целью является личность, способная строить свою жизнедеятельность на основе самостоятельно выбранных оснований, независимо от давления социума. В качестве ценностной установки выступает самодетерминация личности, развитие ее «из себя самой». При этом, как справедливо отмечает Т.П. Грибоедова, не учитывается то обстоятельство, что на человека, освободившегося от давления социума, воздействует собственная психобиологическая сущность, внутренняя, неуправляемая стихия, от которой он не умеет защищаться [5, с. 50].

Гуманистическая парадигма, по мнению Т.П. Грибоедовой, «необходима, как один элемент: познание себя, своих потребностей и мотивов, но недостаточна, т.к. для процесса развития личности в любой парадигме принципиальным является самоопределение, а, значит, необходимо существование, как минимум, двух сторон: потребностной и нормативной (для их соотнесения). Приучив ребенка к «самодетерминации», трудно затем доказать ему необходимость соблюдения даже «общечеловеческих норм», если это ему не выгодно по той или иной причине» [5, с. 51]. Таким образом, однозначную оценку существования в современной светской педагогической теории и практике нескольких систем ценностей дать достаточно затруднительно. Какую позицию занимаете вы в вопросе существования нескольких систем ценностей?



Мы рассматриваем самоопределение относительно духовной сферы и путей духовно-нравственного развития личности. «При полном отсутствии каких-либо норм в данном виде деятельности выбор, по сути, ничем не ограничен. Ребенок с равной степенью вероятности может выбрать как фундаментальную религию, так и тоталитарную секту. Сегодня появилось огромное количество духовных течений, каждое из которых претендует на знание пути, движение по которому приведет, по словам их сторонников, к росту духовности личности. При этом они действительно занимаются разного рода воздействиями на духовную и душевную сферу личности. Результаты такого воздействия бывают очень разными: от развития экстрасенсорных возможностей человека и неожи-

данного появления у него способностей, прежде не наблюдавшихся, до психических отклонений и изменений в сознании личности» [5, с. 48]. Приведем еще одно высказывание, требующее наших размышлений: «Было бы насмешкой над ребенком, если бы во имя свободы мы перестали бы помогать ему телесно развиваться в те годы, когда он беспомощен. Таким же извращением понятия свободы является то положение, в котором ребенка оставляют без всякого участия в его религиозной сфере, искусственно ее изолируют от всей иной духовной жизни, развивающейся при активной помощи со стороны взрослых» [7, с. 89].



Как вы относитесь к мнению о необходимости помощи, вмешательства взрослых в духовное развитие, выбор ребенка? Какими могут быть формы этой помощи? В чем может выражаться эта помощь?

Таким образом, декларируемой целью гуманистического направления является свободоспособная личность, т.е. личность, способная строить свою жизнедеятельность на основе самостоятельно выбранных оснований, независимо от давления социума и других людей. В качестве ценностной установки выступает самодетерминация личности, развитие ее «из себя самой». При этом единого направления духовного развития не предполагается.

Теоцентрическое направление (на примере православного)

В православной традиции понятие «духовность» рассматривается как производное от слова «дух» и включает в себя все, относящееся к Богу, к душе. С точки зрения христианской антропологии человек есть единство трех сущностей: тела, души, духа, отношения между которыми строго иерархичны: ведущая роль отводится духовной составляющей. Таким образом, в отличие от светской педагогики, православная признает не гармоничность (равноценность, рядоположенность всех составляющих), а ее иерархичность.

Ключевыми для духовно-нравственного развития ребенка являются понятия добра и зла, связанные с понятием греха. Добром, добродетелью считается все, что приводит человека к Богу (любовь к людям, милосердие, смирение, терпение, вера и т.д.). Причем считается, что для распознавания добра и зла

верным показателем является не столько цель, сколько средства, избираемые для ее достижения. Родителей предостерегают от любви к детям, которая ради их блага пренебрегает высшими принципами. «Подготовив детей для Неба и Бога, вы найдете в них радость и утешение и здесь, на земле» [15, с. 141]. Таким образом, идеал воспитания в православной педагогике находится во вне земной жизни, он связан с именем Иисуса Христа, явившем собой пример «свободного и сознательного отношения к Богу, людям, природе и жизни» [15, с. 47].

В развитии личности в православной педагогике придается огромное значение проблеме свободы. Поскольку ребенок с точки зрения христианской антропологии в одинаковой степени тянется к добру и злу, и внутренне свобода «изнутри нас не связана с добром», то невозможно принудительно привести ребенка к добру, и вся воспитательная работа может быть сведена к нулю «этим началом свободы» [7, с. 33]. В связи с этим цель воспитания В.В. Зеньковский определяет как развитие в ребенке сил добра, обеспечение его связи со свободой.

В православной педагогике существует единая система духовных ценностей. Этот факт часто позволяет педагогу сделать вывод о том, что православие не дает человеку возможность выбора. Однако и здесь возможность для самоопределения есть: «Бог дает человеку свободу в его собственность как некий источник, владея которым человек способен творчески себя раскрыть, проявить и осуществить. Хотя все в мире подчинено закону необходимости, человек, благодаря свободе, не подчинен ему окончательно. Он виновник своего становления, так как обладает свободой. В его власти изменять и направлять процесс своего формирования и развития. Он сам является причиной своего состояния. Пользуясь даром свободы, человек сообщает смысл процессу своего становления, предпочитая тот или иной закон существования... Свобода – самая глубокая нравственная основа личности, ее исключительная привилегия и неотъемлемый дар» [9, с. 106].

Духовное развитие человека с позиций православной педагогики невозможно без Бога: человек по своей природе слаб и использует свой интеллект,

скорее, на удовлетворение физиологических потребностей, чем на развитие потребностей духовных: «если нет Бога, то все позволено». Поэтому человек, стремящийся к духовному развитию, должен постоянно находиться в состоянии «раскаянного сердца». В христианской педагогике рекомендуется внушать детям как можно чаще, чтобы они «слушались голоса своей совести, который, в противном случае, жестоко будет наказывать за пренебрежение к себе», приучать ребенка делать ежедневный «обзор своей жизни» на предмет того, «не оскорбил ли он Бога, не обидел ли в чем ближних своих, не ленился ли учиться, не допустил ли пресыщения» [21, 125 – 126].

Иоанн Кронштадтский указывает, что в «момент раскаяния устанавливается живая связь с Богом, и нет другого пути к духовному восхождению» [21, с. 127]. Здесь находит свое объяснение один из загадочнейших парадоксов воспитания, хорошо знакомый учителям: торжество добродетели в поведении часто вообще не говорит о наличии высокой духовности человека, а «лишь усиливает темный полюс» в духовности. И наоборот, грехи и падения, приводящие к раскаянию, оказываются условием духовного совершенствования [7, с. 129 – 130]. «Сделайте так, чтобы наказание за поступок были не вне, а внутри виновника, и вы дойдете до идеала нравственного воспитания» [18, с. 89]. На человеке никогда не ставится «крест», как бы низко он не пал, за ним признается до конца дней его жизни возможность очищения и обращения к Богу, а значит и духовного развития.

В целом процесс духовного развития личности, несмотря на некоторые, казалось бы, достаточно жесткие регламентации жизнедеятельности, был таинством. Регламентируется преимущественно внешнее бытие. Внутренняя жизнь человека оставлена «божественному благоволению». Это область сокровенного, открывающаяся только в искренней молитве, исповеди перед лицом Бога.

Анализ общего и особенного в гуманистическом и теоцентрическом направлениях показывает, что у них много общего:

- признание возможности индивидуального развития личности, ее внутренней свободы;

- принятие, как следствие свободы, личности ребенка такой, какой она есть, терпимость к инаковости другого;
- предоставление ребенку права на ошибку;
- оптимистическое восприятие ребенка и отношение к нему, исходящее, правда, из разных оснований: в православном направлении – из уверенности в том, что грех человеческий не может затмить «образ Божий в душе, который, как последняя глубина, и есть главное, чем живет и держится человек» [8], в гуманистическом направлении – из уверенности в «доброй природе человеческой индивидуальности» [5, с. 63].

В числе отличий гуманистического и теоцентрического направлений следует отметить различия в системах ценностей. На основе анализа философской литературы Т.И. Петракова выделяет следующие отличия:

- гуманистическая система отвергает христианское понимание греха (зла), объясняя его несовершенством общественного устройства; провозглашая человека высшей ценностью, гуманизм подменяет христианский идеал Богочеловека идеалом человекабога;
- в системе христианских ценностей из двух основных заповедей («Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всей душою твоей, и всем разумением твоим, и всю крепостию твоею»; «Возлюби ближнего твоего, как самого себя») [Евангелие от Марка 12, с. 30 – 31] первая является главнейшей, служа тем основанием, на котором человек строит свои отношения с другими людьми и с миром в целом. Она является и наиболее трудной, ставя человека в зависимость, подчинение Богу, в отличие от отношений равноправия (с другими людьми) или отношения господства (над миром природы) [17, с. 26].

Кроме того, следует напомнить о таком факте, как отсутствие в гуманистическом направлении согласованного представления о содержании общечеловеческих ценностей.

В качестве принципиального отличия этих направлений следует отметить и различие в содержании понятия «свобода». И в гуманистическом, и в теоцен-

трическом направлениях она понимается как некоторый отказ от довлеющих над личностью социальных норм, требований морали, общественного мнения («не важно, что скажут люди, я буду поступать так, как считаю нужным»). При этом в первом направлении роль регулятора поведения человека выполняют его собственные потребности, желания и интересы, а «излишняя» свобода личности, которая может быть использована в ущерб другим, ограничена правом как внешним регулятором. Во втором направлении право не имеет такого значения, так как основным регулятором поведения считается совесть человека («пусть это будет на его совести», «Бог ему судья» и т.д.), свобода же личности представляет собой самостоятельный осознанный выбор пути «смирения», подчинения себя Божественной воле и Божественным заповедям, необходимости отвечать за свои поступки перед Богом, что является, таким образом, внутренним регулятором поведения человека.

| |
|---|
| Этнопедагогическое направление |
|---|

Обращение системы образования к культурно-историческим ценностям приобрело в последние годы особую актуальность в связи с потребностью современного общества в национальной, культурно-исторической идентичности населения и культурно-экологической адекватности системы образования культурному наследию страны, состоянию и содержанию культурных, нравственных и духовных традиций, разделяемых разными группами населения [4, с. 8]. Эта необходимость оправдана как с точки зрения здравого смысла человека, оказавшегося в сложнейшей ситуации выбора дальнейшего направления собственного развития, так и с точки зрения современной социальной науки, утверждающей на основе исследования феномена общественного развития, что в процессе выхода на более высокий качественный уровень, наибольшего результата можно достичь, опираясь именно на национальную идею. С этой точки зрения большое значение имеют исследования Дж. Гасфилда в период «японского чуда» (60-е гг. XX века), позволившие сделать вывод о большом значении опоры на традиционные ценности для развития страны.

Рассматривая понятие российской культуры, невозможно не заметить деление ее на два, отличающихся друг от друга, культурных слоя: дохристианский и христианский. Многие исследователи признают наличие «двоеверия» в России, предполагающего присутствие в мировоззрении россиян как язычества, так и православного мировосприятия. Так, например, А.С. Метелягин [14, с. 11] выделяет несколько аспектов, характерных для российской народной педагогики: философский, в соответствии с которым национальные духовные ценности детерминированы религиозным мировоззрением (высшая ценность – Бог, затем – Родина, потом – мать и отец, наконец, - я сам и другие люди); культурологический, заключающийся в особом построении годового круга праздников и ритуалов (зачастую имеющих в своей основе языческую подоплеку); этнопсихологический, заключающийся в особом складе личности (приоритет духовного над материальным, коллективно-соборного над индивидуально-личным, скептическое отношение русского человека к закону и власти, широкая толерантность в этнических, мировоззренческих, бытовых планах, широта натуры и т.д.).

В этнопедагогическом направлении человек рассматривается как часть природы и акцент делается на признании врожденного характера всех его качеств; смысл жизни понимается как достижение гармонии с природой. Целью его является выживание рода на основе интуитивно и эмпирически найденных путей гармонизации внешнего и внутреннего миров личности [2, с. 64]. В рамках данного направления у личности нет возможности быть субъектом собственного развития, т.к. его сторонниками культивируется определенная зависимость человека от внешних сил, суть которых не всегда понятна. Их надо «задабривать», совершая определенные ритуалы. На первый план выдвигается коллективный способ существования, при котором проще противостоять внешней стихии, но при котором индивидуальное развитие подчинено коллективному. Вместе с тем в основе воспитания лежали и христианские понятия: земля – Божия, скотина – Божья тварь, лес, вода, звери, рыбы – все создано Творцом, поэтому исключено небрежное или хищническое отношение при использова-

нии этих даров. Семья считалась малой церковью, отец семейства (батюшка) отвечал перед Богом и людьми за всех чад и домочадцев. Он обязан был доносить смысл нравственных проповедей, которые произносились по воскресеньям в Церкви, до своей семьи. Большое значение придавалось соблюдению постов, развивающих внутреннюю, нравственную дисциплину, укрепляющих силу воли, развивающих умение ограничивать себя, соблюдать запрет [6, с. 4].

«Познай свой народ, – говорил К.Д. Ушинский, – и ты станешь человеком». Наш земляк, известный филолог А.И. Лазарев по-своему раскрывает эту мысль: «Познать свой народ – означает изучить его традиции. Человек вне традиции – манкурт, то есть лицо без памяти. Дерево без корней. И, наоборот, память делает человека человеком. Память о доме, о родителях, о предках, о всех, кто сотворил города и машины, мосты и дороги, кто отстоял Родину в боях... . Знание нравов и обычаев русского народа оказывает неоценимую помощь в понимании многих моментов в истории различных сословий и слоев, поколений и судеб отдельных людей, позволяет высветить нити, связывающие прошлое с настоящим, а главное дает возможность восстановить социально-историческую память» [20, с. 95].

Освоение школьниками огромного пласта народной культуры: народного эпоса, сказаний, пословиц, поговорок, декоративно-прикладного искусства, музыки, танца и т.п. способствует духовному развитию личности. Эпос – средоточие и хранилище многих традиций народа, его мудрости, ибо в нем отразился его трудовой, эстетический, духовный опыт. Он, как историческая память народа, дает нам возможность раскрыть красоту подлинных национальных традиций, связанных с такими духовно-нравственными понятиями, как патриотизм, любовь к труду, доблесть, человеческое достоинство, честь и др. Эпос ценен для нас тем, что в его многообразных художественных творениях нашли воплощение такие кардинальные темы, как тяга к счастливой и свободной жизни, идея защиты родной земли, тема любви к родине и труду, стремление к дружбе и добрососедству с другими народами и др.

Следует отметить, что вышеназванное «двоеверие» фактически присутствует и в современном этнопедагогическом направлении духовно-нравственного воспитания.

**Историко-
культурологическое
направление**

Основными принципами государственной политики в области образования в соответствии с Законом «Об образовании» являются гуманистический характер образования, его светский характер, свобода и плюрализм, приоритет общечеловеческих ценностей, демократический, государственно-общественный характер управления и др. Эти принципы, в частности, требуют от содержания общего светского образования свободы мировоззренческого самоопределения обучающихся, свободного выбора взглядов и убеждений, бытующих в обществе. Такие условия могут быть созданы только в режиме диалога мировоззрений и культур, представления в содержании общего образования всех социально значимых мировоззренческих и теоретических позиций, опоры содержания общего образования на исторически сложившиеся в российском обществе традиционные национальные духовные и культурные ценности.

В соответствии с вышеназванными принципами задачами историко-культурного направления являются:

- приобретение культурологических знаний, необходимых для личностной самоидентификации и формирования мировоззрения;
- содействие формированию целостной картины мира, понимания содержания жизни человека и общества, адекватного современному уровню знаний и культуры;
- реализация прав учащихся на свободное мировоззренческое самоопределение при получении общего образования, свободный выбор взглядов и убеждений с учетом разнообразия мировоззренческих подходов в обучении и др.

Подробнее данное направление будет охарактеризовано в теме «Современные программы духовно-нравственного воспитания».

Таким образом, знания характерных особенностей каждого из выше названных направлений деятельности педагога по духовно-нравственному воспитанию школьников могут способствовать сознательному профессиональному и мировоззренческому самоопределению слушателей спецкурса.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М., 1999. – 168 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика современного образования //Мир образования. – 1997. – № 2.
3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь к гуманистической цивилизации XXI века //Новые ценности образования. – М., 1996. — Вып.6.– 196 с.
4. Генисаретский О. Образовательные политики, инновационно ориентированное управление и характер очередного этапа реформы //Управление школой. – 1997. – № 37.
5. Грибоедова Т.П. Педагогические условия подготовки учителя к духовно-нравственному развитию учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2000.
6. Громыко М.М. Православие в жизни русского крестьянства //Живая старина. – 1994. – № 3.
7. Зеньковский В.В. О педагогическом интеллектуализме //Пед. наследие русского зарубежья. – М., 1993. – 267 с.
8. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993. – 224 с.
9. Ильин Г.Д. Культуросообразность как смыслообразующий принцип системы непрерывного образования и основы проектированного образования //Проблемы психологии образования. – М., 1992. – 117 с.
10. Истоковедение: В 2 т. /Под ред. И.А. Кузьмина, Л.П. Сильвестрова. – М.: Технол. шк. бизнеса, 2001.
11. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М.: Нов. шк., 1996. – С. 109 – 115.

12. Калинин М.И. О коммунистическом воспитании: Избранные статьи и речи. – М., 1956. – 310 с.
13. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – Изд. 2. – М., 1955. Т.3.– 629 с.
14. Метелягин А.С. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников сельской школы на традициях русской народной культуры: Автореф... канд. пед. наук. – М., 1996.
15. Митрополит Владимир (Богоявленский) О причине дурного воспитания в наше время // Православное воспитание детей. – М., 1997. – 80 с.
16. Нравственное воспитание школьников / Под ред. И.С. Марьенко. – М., 1969. – 310 с.
17. Петракова Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: Дис. ...д-ра. пед. наук. – М., 1999.
18. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – Кн. 1-2. – М., 1952. – 484 с.
19. Платон (Игумнов), архимандрит. Православное нравственное богословие. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994.
20. Лазарев А.И. Народоведение: Программа (Пояснительная записка) // XXI век – эпоха духовно-нравственного просвещения: Сб. – Челябинск, 2002. – 211 с.
21. Опыты православной педагогики. – М.: Лит. учеба, 1993. – №5 – 6. – 240 с.

ЛЕКЦИЯ 6

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОГРАММЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО

ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭТОЙ ТЕМЫ

- вы узнаете о существующих программах духовно-нравственного воспитания школьников;
- определите их взаимосвязь с одним из направлений деятельности педагога по духовно-нравственному воспитанию;
- сравните содержание изученных программ и сделайте свой профессиональный выбор.

В настоящее время существует несколько программ духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста: «Народоведение» А.И. Лазарева, «Введение в народоведение» М.Ю. Новицкой, «Нравственное воспитание на основе православия» Г.А. Алексеевой, «Мироведение» Л.В. Суровой, «Сначала – слово» Н.В. Веселовской, «Духовно-нравственные и культурные традиции русского народа» Л.И. Романовой, «Почему мы так говорим? (Библейская история и родной язык)» Е.Ф. Крутых; «Истоки», – программа, основанная на социокультурном системном подходе к истокам в образовании. Кроме того, разработаны программы на основе принципа преемственности (1 – 11 классы): «Основы этической культуры» А.И. Шемшуриной, «Основы православной культуры», рекомендованная Министерством образования, «Введение в предание» Л.В. Суровой и др.

Программа «Истоки»

Главными целями курса «Истоки» (И.А. Кузьмин, А.В. Камкин, Н.В. Котельникова) являются развитие духовности учащихся, приобщение их к истокам общечеловеческих ценностей, в результате чего происходит, как считают авторы, формирование социокультурной основы личности, основы самоопределения и самоутверждения. Задачи:

- дать ребенку первый опыт относительно целостного и системного восприятия внутреннего мира человека;

- посредством совместной деятельности ученика и его семьи, направляемой учителем, подвести к первым размышлениям об истоках духовности и нравственности в человеке;
- продолжить формирование в детях ощущения этнического и социокультурного родства с окружающим социумом, уверенности в том, что это родство создает возможность самореализации [3, с. 61].

Он содержит темы, в которые заложены такие нравственные понятия, как верность, правда, честь, согласие, терпение, послушание, милосердие, доброта, покаяние, ум и разум, истина, знания и мудрость. Например, программа второго класса имеет 4 раздела: «Родной очаг», «Родные просторы», «Труд земной», «Труд души». Каждый из них содержит соответствующие темы: «Имя и доброе качество», «Родовое дерево», «За что я благодарен своим родителям», «Поле и школа», «Почему родные просторы значимы для человека?», «Полевые работы», «Мастера-плотники», «Какое бывает слово», «Смысл праздников», «Храм души» и др. Программа третьего класса включает разделы «Вера», «Надежда», «Любовь», «София».

Тексты соответствующего пособия [2] помогают школьникам найти ответы на такие вопросы, как: почему нам всем нужна надежда, какая надежда не умирает, как согласие надежде помогает, почему терпение и надежда вместе идут, с чего начинается любовь к ближнему, как любовь соединяет, жалеет и терпит, что значит иметь милость в сердце, зачем нужны добрые слова, как покаяние любви учит? и т.п. Их достоинством являются следование православным традициям русского народа, доступность для младших школьников, наличие интересных сюжетов, вызывающих эмоциональный отклик и др. Упущением, на наш взгляд, являются готовые ответы на поставленные выше вопросы, что вступает в противоречие с особенностями выбранного авторами подхода к духовно-нравственному воспитанию.

В основе социокультурного системного подхода профессора И.А. Кузьмина лежит идея активного воспитания, ключом к реализации которой являются активные формы обучения. Ценности вырабатываются только самостоятельно,

они не могут быть привнесены кем-то извне. Это результат активной деятельности самого ребенка. «Задача педагога – создать условия для присвоения ценностей, организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы обеспечить их высокую познавательную активность, эффективное общение друг с другом. Необходима активная работа разума и души ребенка, необходимы специальные усилия, чтобы процесс освоения социокультурного опыта был не стихийным, а системным и глубоким» [5, с. 3].

Программы воспитания основ этической культуры школьников

Специализированный этический курс занятий с детьми с 1 по 11 класс «Основы этической культуры» разработан под руководством А.И. Шемшуриной. С 1 по 8 класс предмет этики называется «Этическая грамматика» и выполняет функцию постепенного погружения детей в мир этических понятий и категорий. Курс 9 класса – «Этика». Он рассчитан на уже подготовленных к изучению предмета этики школьников. В 10 классе в эту логическую цепочку этического образования введен курс «История развития этической мысли», а в 11 – «История развития русской этической мысли», методически выстроенный как диалоги с философами.

«Этическая грамматика» имеет четыре раздела, каждый из которых в соответствии с возрастными особенностями детей от класса к классу последовательно расширяет и углубляет их этические знания. Первый раздел посвящен этике общения. Он призван раскрывать взаимозависимость внутреннего и внешнего в этике поведения людей по отношению к окружающим. В его рамках изучаются такие темы, как «Доброе слово, что ясный день», «Чего в других не любишь, того и сам не делай», «Каждый интересен», «Оглянись внимательно вокруг», «Роскошь и нищета общения» и др. Главная идея этого раздела – в основе общения людей должны лежать доброжелательность и уважение друг к другу.

Содержание второго раздела связано с этикетом, правилами хорошего тона, с помощью которых человек находит внешнее выражение своего доброжелательного отношения к окружающим. Дети получают навыки поведения в гос-

тях, за столом, в театре, изучают специфические знаки внимания младших к старшим, мужчин к женщинам и т.д. В качестве примера можно назвать такие темы, как «Повседневный этикет», «Лес, речка, луг, где можно отдохнуть», «Как решать семейные проблемы», «Дома и в гостях», «Когда какое слово молвить», «Азы народного этикета» и др.

Третий раздел рассматривает нормы этики, регулирующие отношения с окружающими. Он призван способствовать развитию эмоциональной отзывчивости на переживания другого человека, созданию условий для воспитания самоуважения, чувства собственного достоинства, проявлению эмпатии, сопереживания и предполагает возрастание интереса ребенка к своей внутренней жизни, своим качествам, сопоставлению себя с другими людьми. Эти задачи призваны решать такие темы, как «Подари другому радость», «Душа – это наше творение», «Чью старость утешил?», «Умей быть щедрым», «Праздник благодарности», «Если слышать голос совести» и др.

В четвертом разделе предметом специального внимания становятся жизненные ситуации и проблемы жизни коллектива. Назначение проводимых занятий в рамках этого раздела – анализ и самоанализ поступков, чувств, реакций детей, обогащение эмоционального мира ребенка. Этому содействуют такие темы, как «Если радость на всех одна», «Советуем друг другу», «Дружба начинается с улыбки», «Я, ТЫ, МЫ», «Сберечь обязаны различье, данное природой» и др.

Полностью с содержанием программы можно познакомиться, прочитав книгу А.И. Шемшуриной «Основы этической культуры» [9]. В качестве примера приведем фрагмент занятия в 9 классе по теме «Добро есть жизнь»:

- Как вы думаете, что есть человеческая жизнь?
- Каково ваше отношение к жизни как таковой – как благу или как испытанию?
- Аристотель относился к понятию бытия как творящей активности. А вы как? Раз вам суждено быть, должны ли вы осознанно творить свою жизнь?

- Если не творить самому, то жизнь, как течение реки, понесет человека по своей воле. Так что выбор невелик. Задумайтесь и сделайте его: творить свою жизнь или плыть по течению.

- Спрогнозируйте перспективу своей жизни согласно выбору (работа выполняется на листочках).

- Что в этой перспективе вы рассматриваете как блага?

- Аристотель разделил блага человеческой жизни на три группы: блага внешние, духовные и телесные. Углубитесь в ваш прогноз: какая группа преобладает?

- Попробуйте теперь осознать, почему?

- Философ Митродор (ученик Эпикура) утверждал, что «то, что находится внутри нас, более влияет на наше счастье, чем то, что вытекает из вещей внешнего мира». Можно ли сегодня утверждать это?

- А известный философ Шопенгауэр, как бы продолжая эту мысль, уже в другом столетии говорил: «Мир, в котором живет человек, зависит, прежде всего, от того, как его данный человек понимает».

Задумаемся над его словами и постараемся соотнести их со своими мыслями: «Различие в богатстве, в чине отводят каждому особую роль, но отнюдь не ею обуславливается распределение внутреннего счастья и довольствия».

- Чем же? Как вы думаете? [9, с. 84 – 86].

Программа «Нравственное воспитание на основе Православия»

Программа «Нравственное воспитание на основе православия» разработана Галиной Григорьевной Алексеевой и предназначена для воскресных школ. Она рассчитана на три года обучения: первый год – урок нравственного воспитания на основе православия, второй и третий годы – христианская история русского народа. Цели программы сформулированы очень сжато:

- обрести понятие «человек» и осознать высоту его предназначения;
- обрести навык советоваться со своей совестью перед любым делом;
- обрести жажду жить по совести.

Образовательной задачей программы является усвоение детьми младшего школьного возраста понятий «совесть», «душа», «порядочность», «нравы», «нравственность», «вера», «надежда», «любовь», «род», «семья», «Родина», «имя», «праздники», «радость», «внимание», «талант», «прощение».

В качестве развивающей задачи выступает пробуждение интереса к полученным знаниям и желание практически реализовать их.

Воспитательная задача заключается в воспитании ответственности за свою жизнь, жизнь своих близких, за судьбу Родины.

Содержание программы реализуется в таких формах, как: лекционный курс, практические работы, экскурсии, встречи с родителями, служителями церкви, проведение православных праздников, участие в таинствах православной церкви, участие в молебнах.

Содержание всех занятий носит, конечно же, религиозный характер. В качестве примера приведем занятие по теме «Грех». Оно раскрывает детям это понятие с точки зрения отношения человека с Богом. «Грех есть беззаконие против закона любви к Богу и людям. Грех есть промах мимо цели. Мимо какой цели промахнулся человек? Быть добрым человеком, которого любит Бог и хорошие люди. Последовательные стадии греха: стремление – желание – привычка – порок – страсть. Три источника греха: от собственной плоти человека, от мира и от дьявола. Два колодца, из которых человек черпает силы для своих дел, слов, мыслей. Первый: «я хочу» – «по собственной воле». Второй: по совести – «по – Божьи».

Думается, несмотря на явно религиозную направленность содержания приведенной темы, его высокий духовный смысл должен привлечь внимание и педагога светского общеобразовательного учреждения. Чтобы раскрыть сущность любого понятия, очень важно обратиться к его исконному значению, пониманию. Приведенное выше суждение: «Грех – это промах против цели» дает нам возможность поразмышлять, порассуждать, найти ответ на вопрос: «Мимо какой цели промахнулся человек?» Не менее полезно, на наш, взгляд обсудить со школьниками ответ на этот вопрос, который дают верующие люди: «Человек

промахнулся мимо цели – быть добрым человеком, которого любит Бог и хорошие люди». Важно выяснить, как понимают эти слова дети, как к ним относятся, видят ли в них полезные для себя мысли, могут ли привести примеры, их конкретизирующие. Конечно, при обсуждении такого рода необходима деликатность и осторожность, чтобы не обидеть верующих детей и не оказать давление на учащихся, не приобщенных к религии. Цель таких бесед, думается, должна заключаться в побуждении детей к духовному осмыслению своих действий, поступков.



Согласны ли Вы с высказанным мнением? Обоснуйте свою позицию.

На втором году изучается курс «Христианская история народа русского». Он состоит из двух частей: «Княжеская Русь» и «Самодержавие». Его главную цель Г.Г. Алексеева определяет как воспитание совестливого гражданина своего Отечества. Эта цель конкретизируется в задачах:

- пробудить совестливые движения в сердце;
- дать направленность воле желать делать добро;
- обрести навык перед любым делом советоваться со своей совестью.

Основную часть занятия составляют рассуждения учащихся о судьбах Отечества. В данном случае исторический сюжет является только средством, а не целью. Возникновению у школьников мыслей способствуют вопросы, предлагаемые Г.Г. Алексеевой, которые носят ярко выраженную нравственную направленность. Обсуждая изучаемые события, они размышляют над вопросами:

- почему так произошло;
- что случилось с сердцем главного исторического лица, когда он был такого возраста, как сейчас ребята;
- почему так важно с детства наблюдать за своим сердцем, за всеми сердечными движениями;
- какими христианскими добродетелями обладал данный исторический персонаж, каковы его поступки;
- каковы последствия нарушения христианских заповедей.

| |
|----------------------------------|
| Программа «Народоведение» |
|----------------------------------|

Программа А.И. Лазарева «Народоведение» призвана помочь школьникам познакомиться с традициями и обычаями русского народа. Курс «Народоведение»

задуман как своеобразный предмет не только по содержанию, но и по форме. По мнению автора, традиции должны войти в человека как естество, стать его душой, плотью, проявиться в привычках, во всей системе общественного и семейного поведения. «Чем незаметнее для самого обучающегося войдут в него нужные навыки и привычки, нравственные и эстетические представления, тем полезнее будет курс «Народоведение». Как в старом крестьянском быту сын перенимал у хорошего отца его умения, привычки, даже манеру разговора, не испытывая при этом никакого насилия, натаскивания, тем более – нудных поучений, давящей морализации, так и уроки народоведения должны быть уроками жизни, где теория и практика неразличимо слиты и образуют единый и своеобразный фон. Этот фон – игра и творчество» [7, с. 95 – 96]. Автор программы полагает, что создать такой фон помогает фольклор. Его главное достоинство состоит в том, что человек с самого раннего возраста поставлен в условия, когда он незаметно для самого себя включается в процесс активного художественного творчества (и не только художественного). Выбранный А.И. Лазаревым подход помогает сразу решить несколько педагогических задач: вводит школьников в мир народной жизни (имитирует старый народный быт); создает атмосферу игры, благодаря чему материал по народоведению усваивается легко, непринужденно, но вместе с тем основательно; стимулирует практическую художественную деятельность детей, развивает их музыкальный слух, пластику, культуру и живость устной речи.

Программа «Народоведение» призвана решить ряд образовательно-воспитательных задач. Среди них:

- приобщение детей к вековым традициям своего народа с целью формирования у них патриотического чувства, а также других гражданских качеств, всегда ценившихся народом, – трудолюбия, честности, доброты;

- развитие умственных и физических способностей у детей средствами народной педагогики;
- подготовка подрастающего поколения к самостоятельной жизни, к роли отца-матери, мужа-жены, хозяина-хозяйки своего дома, своей родной земли;
- воспитание у детей любви к своему родному краю, ощущения исторической преемственности поколений;
- направление творческой деятельности учащихся на освоение традиционной культуры своего народа, выработку у них иммунитета к разным проявлениям псевдокультуры и др.

В содержание программы «Народоведение» входят знания по традиционному «домострою», о родовых (базовых) видах трудовой деятельности человека, прикладном искусстве русского народа, принципах создания народной одежды, сильных и слабых сторонах народной медицины, соотношении фольклора и религии, об историческом и патриотическом содержании фольклора, традиционной праздничной культуре народа и др. В качестве примера приведем такие темы, как: «Братская любовь пуще каменных стен», «Дружно не грузно, а врозь хоть брось», «Родословное дерево», «Именины», «Обиды калечат, а песни лечат», «На свет родился – с людьми породнился», «Мама – работница, мама – заботница», «Отец со мной – в доме покой» и т.п.

| |
|---------------------------------------|
| <p>Программа «Мироведение»</p> |
|---------------------------------------|

В основе программы Л.В. Суровой «Мироведение» лежит системный подход. Главную цель христианского образования школьников автор видит в том, чтобы способствовать формированию целостного мировоззрения у ребенка, которое дало бы ему возможность реально осуществлять единство мира, взаимосвязанность всех внешних и внутренних процессов жизни. Такой подход заслуживает одобрения. Дело в том, что традиционное обучение, разнопредметность в начальной школе приводят к дроблению, расчленению единой картины мира на части, отдельные элементы, которые младшему школьнику очень сложно самостоятельно интегрировать в своем сознании. Общеизвестно, что ничто так не подавляет творческих мыслительных способностей человека, как знание большого коли-

чества верных, но разрозненных фактов. Фрагментарные знания никогда не смогут в сознании ребенка срастись в целостную картину мира, и он невольно окажется в положении человека, который за «деревьями не видит леса». Своей программой Л.В. Сухова делает попытку помочь ребенку создать в своем сознании единую структурную модель мира, «вживить» в ум «пространственную решетку» ключевых понятий. Судя по обоснованию программы, сделанному ею, она придерживается идеи развивающего образования. Понятия, по ее мнению, не могут быть просто сообщены, они должны быть выведены из всего имеющегося опыта ребенка, из сопоставления уже знакомого с новым опытом, соотнесены с живым наблюдением, личными впечатлениями ребенка. Именно через понятие строится его внутренний мир, происходит освоение духовного пространства жизни, постижение нравственного закона. Но любой закон при этом должен быть не внешним императивом, а внутренним открытием. Только тогда, как справедливо утверждает она, можно надеяться на пробуждение личного нравственного чувства, совести.

В курсе «Мироведение» представлена выбранная автором «лестница» понятий: мир, смысл жизни, свобода человека, два пути жизни, церковь, любовь, добро, благодарение, братство, семья, человечество и искусство, религия и искусство. Достоинством избранного Л.В. Суровой подхода является возможность реализации межпредметных связей. Автор в объяснительной записке описывает их осуществление. «Темы «Мироведения» были началом общего разговора, который в той или иной мере продолжался на других уроках. От общего переходили к частному, обращались к отдельным областям человеческих знаний, к отдельным фактам жизни, все время связывая их между собой, пытаюсь определить их место в общей картине мира. История и природоведение расширяли курс «Мироведение» конкретными примерами. Изучение русского языка и математики строилось на наблюдении. Ребятам предлагалось сначала самим обнаружить те или иные закономерности и попытаться сделать первичные обобщения, затем уже учитель уточнял их открытия. По литературе в программных произведениях акцентировались моменты, иллюстрирующие и раз-

вивающие положения «Мироведения», подбирались необходимые дополнительные материалы» [8, с. 105]. Таким образом, сделана заслуживающая внимания попытка создания единой образовательной программы на основе курса «Мироведение».

Еще одно достоинство программы – ее спиралевидное построение. Внутри блоков и во всей последовательности курса запланированы повторы и возвраты к уже освоенным понятиям, что позволяет их актуализировать, и ученики оказываются погруженными в ту среду, которую познавали в последнее время. Однако одного осмысления окружающего мира недостаточно. Ребенку нужно ощутить себя в этом мире, найти свой путь и учиться им идти. Эта мысль заявлена в программе, но, на наш взгляд, недостаточно детализирована.

Цель курса «Мироведение» – познакомить ребенка с жизнью в свете христианского предания. Рассказать о мире, Боге, человеке, раскрыть многообразие жизни, дать ощутить свободу выбора человека и ответственность его за свои дела. Ввести ребенка в духовную проблематику, объяснить основные догматические положения православной церкви, связать их с каждодневной жизнью ребенка, подготовить его к таинственной жизни в Церкви. Таким образом, полная реализация этой программы в светской школе невозможна. Тем не менее она будет полезна и педагогу светской школы. Содержание многих занятий способствует именно духовному, внутреннему росту человека, позволяет найти доводы для собственного самосовершенствования. В качестве примера приведем фрагменты занятия на тему «Послушание».

«Что же такое послушание?

Наш мир устроен так, что мы многое узнаем для себя через слушание, через внимание. Это начало любого хорошего дела. Сначала надо послушать, вникнуть, понять, что происходит вокруг, что тебе говорят, потом уже начинать что-то делать.

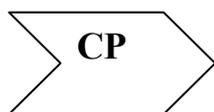
А замечали ли вы в себе когда-нибудь дух протеста, нежелание слушать кого бы то ни было?

Понаблюдайте за собой, что бывает, когда в нас действует этот дух противления и противоречия? Какие бывают потом последствия?

Самые разрушительные. Когда мы хотим все делать непременно по-своему, ничего хорошего не получается, возникают большие и малые раздоры. Иногда человек из-за своего упрямства даже сворачивает с правильного пути.

Важно, как мы сами относимся ко всему этому. Считаем ли мы это добром, или понимаем, что это дух споров и раздоров, дух-смутьян. Он все путает в жизни, всему мешает. Боремся ли мы с ним?

Послушание противоположно этому духу раздоров. Оно несет с собой дух мира. Послушание – это не пассивное выполнение чьих-то указаний» [8, с. 163 – 164].



Познакомьтесь с фрагментом беседы митрополита Антония Сурожского на тему свободы и послушания, текст которого вы найдете в приложении, и подумайте, можно ли его использовать в духовно-нравственном воспитании школьников.

Программа «Основы православной культуры»

В октябре 2002 года опубликовано письмо Министерства образования РФ № 14-52-876 ИН/16 от 22.10.2002 г., рекомендующее введение в образовательные программы школ факультативного курса «Православная культура», преподавание которого должно осуществляться на добровольной основе и в соответствии со светским принципом образования. В связи с этим изучение православной культуры в государственных и муниципальных образовательных учреждениях не может сопровождаться совершением религиозных обрядов, отправлением религиозного культа, требовать от учащихся и их родителей православной религиозной самоидентификации в любой форме и препятствовать их свободному мировоззренческому или конфессиональному самоопределению, предусматривать обязательное участие обучаемых в религиозных службах, преследовать в качестве образовательной цели вовлечение учащихся и их родителей в религиозную организацию.

По отношению к содержанию общего социально-исторического образования, а также религиоведения как области фактических исторических и социологических знаний о религии и религиозной культуре, изучение «Основ православной культуры» в средней школе, по замыслу авторов, является тематическим этноконфессиональным расширением, ориентированным на углубленное ознакомление учащихся с православной христианской культурой в России как частью национальной культурной традиции. Спецификой курса является ориентация его содержания на образовательно-воспитательные задачи, обеспечивающие не только накопление учащимися рациональных знаний о религии, но и приобщение их к конкретному типу культуры, формирование и развитие социального опыта и навыков социального взаимодействия представителей разных национальностей и конфессий в условиях единого российского государства. В соответствии с этим, изучение православной культуры в процессе общего среднего образования направлено на достижение следующих конкретных целей. В сфере личностной самореализации учащихся:

- приобретение культурологических знаний, необходимых для личностной самоидентификации и формирования мировоззрения; содействие формированию целостной картины мира;

- воспитание гражданственности, патриотизма, культуры межнационального общения, любви к Родине, семье и согражданам;

- содействие формированию нравственной, эстетической, правовой, экологической культуры школьников;

- формирование ориентации на непреходящие духовно-нравственные ценности национальной российской культуры;

- реализация прав учащихся на свободное мировоззренческое самоопределение при получении общего образования, свободный выбор взглядов и убеждений с учетом разнообразия мировоззренческих подходов в обучении и др.

В сфере социализации учащихся в современном российском обществе:

- приобретение знаний, необходимых для ориентации в современном российском обществе, раскрытие этноконфессиональной структуры российского

общества, особенностей культуры и образа жизни основных этноконфессиональных групп населения России;

- формирование навыков социального партнерства в современном российском обществе, навыков сотрудничества, толерантности, способствующих укреплению социального единства российского общества и др.

В сфере интеграции учащихся в культурное пространство России:

- формирование культурологической компетентности учащихся общеобразовательной школы в области знаний об истории традиционной православной культуры России в историческом прошлом и в современности;

- выработка высокого ценностного отношения к духовному, историческому и культурному наследию русского и других народов России;

- воспитание уважения к предкам, историческому прошлому нашей страны и государства, народов России как основы просвещенного российского патриотизма и гражданственности.

Объем знаний, изучаемых в процессе преподавания предмета «Православная культура», формируется из трех блоков в соответствии со ступенями полного среднего образования. Содержание блоков выстраивается на материале семи образовательных линий:

1. Историко-культурное содержание Библии.
2. Основы православной этической культуры.
3. Православие в истории искусств, литературы и письменности.
4. История православной культурной традиции России.
5. Основы православной философской мысли.
6. Региональный и школьный компонент образования.

В качестве примера приведем содержание некоторых образовательных линий. 1) «Основы православной этической культуры» (2-й уровень) включают следующие темы: «Человек как образ и подобие Божие. Отличие человека от других живых существ. Душа и тело человека. Понятие совести человека. Брак в православном понимании. Благоразумная любовь к каждому из членов семьи. Ответственность человека в кругу семьи. Свобода воли (выбора) человека. Ос-

новные вредные привычки. Добрые привычки. Отношение человека к неодушевленному тварному миру». 2) «Основы православной философии» содержат следующие элементы знаний: «Общее понятие культуры как способа и результатов взаимодействия человека с окружающей средой. Мировоззрение (картина мира) как духовная основа культуры. Религия и философия. Религиозно-философские идеалы Библии. Религиозно-философское наследие отцов Церкви. Русская религиозно-философская мысль XI — XX вв. Православное понимание происхождения мира. Понятие «Бог». Понятие «духовная жизнь». Идеи творения и Божественного Откровения. Жизнь человека — дар Божий. Смысл и ценность человеческой жизни. Христианское понимание смерти. Православное понимание счастья. Понятия веры и надежды».

Рамки лекции не позволяют дать развернутую характеристику существующих программ духовно-нравственного воспитания школьников. Но и приведенные примеры, думается, дают возможность будущим педагогам осуществить свой профессиональный выбор. Более подробную информацию можно получить, изучив литературу, указанную в библиографическом списке.

Библиографический список

1. Алексеева Г.Г. Нравственное воспитание на основах православия. – Саратов, 2000.
2. Бандяк О.А. Истоки. 2 класс: Метод. пособие. – М.: Технол. шк. бизнеса, 2000. – 80 с.
3. Истоковедение: В 2 т. /Под ред. И.А. Кузьмина, Л.П. Сильвестрова. – М.: Технол. шк. бизнеса, 2001. – 2 т.
4. Лазарев А.И. Народоведение: О русском народе, его обычаях и художественном творчестве: Учеб. для общеобр. школ, гимназий, лицеев: В 3 т. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1997.
5. Камкин А.В. Истоки. – М.: Технол. шк. бизнеса, 1999. – 112 с.

6. Новицкая М.Ю. Факультативный курс «Введение в народоведение» для трехлетней и четырехлетней начальной школы // Нач. шк. – 1994. – № 7. – С. 62 – 66.
7. «Сначала полюби, потом научи» // XXI век – эпоха духовно-нравственного просвещения: Сб. – Челябинск, 2002. – С. 95 – 190.
8. Сурова Л.В. Православная школа сегодня. – М., 1996. – 495 с.
9. Шемшурина А.И. Основы этической культуры: Кн. для учителя. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 112 с.

ЛЕКЦИЯ 7

ПРАКТИКА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДАННОЙ ТЕМЫ

- **вы познакомитесь с современным опытом духовно-нравственного воспитания школьников;**
- **соотнесете данный опыт с основными направлениями духовно-нравственного воспитания.**

| |
|---|
| Воспитание на народных традициях |
|---|

Проект интеллектуальной игры «Русский мир» родился в 2000 году и в настоящее время приобрел статус общегородской игры. Его автор Олег Павлович Евдак, преподаватель Института дополнительных творческих профессий ЧГПУ. Он считает, что чувство патриотизма у современной молодежи есть, только «скрыто под мощной коркой, которую постепенно надо счищать». Именно это и призвана сделать интеллектуальная игра «Русский мир». Она вся пронизана русским духом. Команды называются дружинами, капитаны – воеводами, игровые туры – поединками и боями. Через всю игру проходит традиционное для русского человека число три: дружины разделены на тройки, игра состоит из трех поединков, в каждом из которых по три боя, и проходит в три этапа: школьный, районный, городской.

В ней много ритуальных моментов, которые позволяют игрокам с гордостью осознавать свою принадлежность к русскому народу: дружины выходят на поле под звуки старинных русских маршей, поднимаются флаги России и игры «Русский мир» (основой для флага игры стал Андреевский стяг). Победитель награждается орденом бантом, а в последнем, творческом конкурсе игры – Георгиевским бантом.

В содержании игры отражены семь составляющих русской культуры: история, литература, искусство, православные духовные ценности, фольклор, праздники, обряды и обычаи, русская материальная культура.

В отличие от современных телевизионных интеллектуальных игр «Русский мир» – игра командная. На первый план выходит понятие «мы», в почете – коллективное решение, совет, чувство дружбы, взаимопомощь. Это тоже является отражением особенностей русской культуры – Россия страна соборная.

| |
|--|
| <p>Воспитание этической культуры школьников</p> |
|--|

Система воспитания этической культуры школьников, разработанная А.И. Шемшуриной [10], построена на логической взаимосвязи трех структурных компонентов:

- этический курс теоретико-практических занятий с детьми как специальный учебный предмет, построенный на инновационной методике с сюжетно-ролевой основой;
- повседневная педагогически инструментированная методика «этического заряда», построенная на сочетании этической установки на доброжелательность и уважение к другим с формами предупреждения конфликтной ситуации и достойного выхода из них;
- общеколлективная внеклассная деятельность с этической направленностью, специально ориентированная на включение всех учащихся в этический диалог, общение, взаимодействие.

Центральный системообразующий компонент предлагаемой системы – специализированный курс занятий «Основы этической культуры» для учащихся 1-11 классов, рассматриваемый как самостоятельный учебный предмет. Он

позволяет им обобщать имеющиеся и получаемые учащимися в процессе всей учебно-воспитательной работы знания о человеке, человеческих отношениях в обществе на основе суммарных знаний об общечеловеческих ценностях, правилах культуры поведения, психологии общения; призван донести до разума учеников не только содержательную сторону этических понятий, но и историю возникновения и развития этической мысли; способствует проникновению педагога в мир отношений и общения детей, является инструментом опосредованного влияния на коллектив и индивидуальный мир развивающейся личности школьника. С этой целью в методическом построении и педагогической инструментровке занятий с детьми следует добиваться единства и взаимосвязи знания, чувства, поведения, приоритетности субъективного начала в разнообразном процессе просвещения, деятельности, игры, творчества.

Этический заряд – это эмоциональный импульс доброжелательно начатого учебного дня для младших школьников, недели – для подростков и старшеклассников. Педагог с оптимистических позиций прогнозирует поведение ребят, их отношения в коллективе. Это своеобразная психологическая установка, ориентирующая школьников на доброжелательность, уважение к окружающим и друг к другу, на добрый эмоциональный климат взаимоотношений.

Этический заряд – это и итоговая моральная «пятиминутка» в конце дня у младших школьников, недели – у более старших ребят. Она посвящается анализу нравственных конфликтов с целью совместного поиска путей их предотвращения и определения достойного способа выхода из них. Педагог терпеливо учит школьников находить корректные способы реагирования на недостойное поведение других, настойчиво культивирует умение детей простить, проявить снисходительность и благородство.

Третьим компонентом системы является внеурочная деятельность с этической направленностью. Она осуществляется в процессе разностороннего общения, взаимодействия, взаимовлияния учащихся, в основе которого педагогом определена нравственная перспектива, предусмотрена возможность ситуации успеха для каждого, созданы условия для этической рефлексии. Композиционно

построить такую деятельность А.И. Шемшурина предлагает в виде театрализованного представления-диалога по разным темам и сюжетам. В начальных классах – в качестве «школы вежливости» («Доброе слово, что ясный день», «Ежели вы вежливы», «Сказка – ложь, да в ней намек»); в подростковых классах – как этические диалоги («Золотое слово народной мудрости», «Своя земля и в горсти мила», «Как наше слово отзовется»), как дискуссионный клуб общения («Ищи себя, пока не встретишь», «Судьба и Родина едины»); в старших классах – как вечера этических размышлений, романтические беседы при свечах, разговоры у костра, встречи в литературной гостиной («Живу я в мире только раз», «Интеллигент – это русское понятие», «Доброе имя дороже сокровищ мира»).

Внутри такой деятельности заложена возможность познания другого человека и самого себя, развития средств такого познания: умения сравнивать, анализировать и обобщать поступки товарища и собственные, видеть их этическое значение и оценивать его. Чем ярче и композиционно разнообразнее построена данная деятельность, тем большее влияние она оказывает на эмоциональную сторону личности, тем эффективнее результат.

Уроки духовной жизни

Описание уроков духовной жизни в Школе жизни Ш.А. Амонашвили следует предварить его словами о ее сущности. «Человек без духовной жизни не существует. От качества, содержания, направленности духовной жизни по сути своей должно зависеть качество самой личности человека. В своей духовной жизни человек строит миры и разрушает их, творит добро и зло, страдает и торжествует, возвышается и падает, находит силы и теряет силы, рождается и умирает. Духовная жизнь есть высший план бытия, она есть личная принадлежность каждого человека, она закрыта для других. От самого человека зависит, насколько он откроется другим, доверит другим свои сокровенные помыслы, переживания, мечтания, планы и т.д. Она есть та скрытая, нематериализованная действительность, которая творит как внутреннюю, так и внешнюю, материализованную действительность. Без духовной жизни

не было бы той человеческой культуры, которая создавалась веками. Источник духовной жизни человек несет в себе от рождения как главное качество духа, однако это качество может быть более или менее совершенно. Отсюда исключительная необходимость развигать, воспитывать, образовывать духовную жизнь Ребенка» [1, с. 42]. Он предлагает систему уроков со следующей тематикой: «Что такое духовная жизнь человека?», «Человек – кто он? Зачем и для кого рождается? Что значит – чело-век?», «Миссия каждого отдельного человека в земной жизни», «Сердце – дом духа», «Какие бывают сердца у людей?», «Как воспитывать свое сердце?», «Переживания сердца. Предчувствие сердца. Сердечность», «Жизнь и смерть – приход человека в земную жизнь и уход из жизни. Что такое воплощение? Бессмертие?», «Какие религии существуют? К чему они призывают людей?», «Важность уберечь ноосферу от загрязнения темными, злыми мыслеформами и мыслеобразами, обогатить ее светлыми и добрыми детищами человеческого мышления. Человек ответствен за свои мысли» и т.п.

Основные способы проведения уроков духовной жизни: беседы, рассказы учителя, свободные обсуждения, высказывания, аналитические суждения с привлечением собственного опыта, чтение легенд, анализ литературных произведений, мечтания о полетах в дальние миры, о строительстве своих городов, государств; размышления о самом себе, близких и родных, добре и зле в жизни людей, об улучшении жизни; обращение к своему сердцу; занятия по саморазвитию умения видеть сердцем, принимать сердцем, понимать сердцем, любить сердцем, болеть душой; повседневная практика посылки добрых и благих мыслей близким и родным, людям планеты, детям Земли; запись сновидений, ведение дневниковых записей о своих переживаниях, философствование.

Активные формы обучения в реализации программы «Истоки»

Основным технологическим инструментарием по реализации активных форм обучения на основе программы «Истоки» [5] является тренинг, который рассматривается здесь как шаг, ступенька в приобретении социокультурного опыта, который приобретается путем собственных усилий, он идет не

только от учителя к ученику, но и от ученика к ученику. Система тренингов, разработанных к каждой теме, позволит учащимся, как считают авторы, усвоить основные понятия курса, включить их в систему своего жизненного опыта; освоить грамматику общения, испытать радость от совместного успеха; научиться управлять своей деятельностью.

Поскольку наличие тренингов является отличительной особенностью программы «Истоки», то остановимся на них подробнее. Тренинг подразделяется на этапы: подготовительный, основной (индивидуальный, в паре, в группе), рефлексия.

Подготовительный этап тренинга необходим для создания атмосферы доверия, взаимоуважения, а также для мотивации детей на предстоящую работу. Педагог на доступном примере раскрывает значимость предстоящей для них деятельности, ее важный смысл. Общеизвестно: то, что значимо, интересно выполняется детьми с чувством и удовольствием. Педагог может использовать различные средства влияния на психологический климат: музыкальное оформление, соответствующий теме визуальный ряд, интерьер, знаки внимания и т.д. На данном этапе важно выразить надежду на успех («У вас все получится», «Если возникнут трудности, мы разберемся вместе»).

На основном этапе активная роль принадлежит самим детям. Педагог наблюдает за их самостоятельной работой, анализирует успехи и неудачи в общении, здесь возможны микроконфликты, которые могут отрицательно сказаться на развитии группы. Поэтому важно контролировать ситуацию, вовремя прийти на помощь, подвести к компромиссу, взаимной обоюдной уступке, апеллируя к достоинствам детей, призывая к совместному поиску выхода из ситуации.

На заключительном этапе (рефлексия) педагог и дети анализируют и оценивают результаты работы. При анализе акцент делается на положительных результатах, определяется то, чему предстоит научиться в будущем.

В качестве примера приведем содержание тренинга «Ресурсный круг», который рассчитан на всю группу. Тема занятия «Имя».

1. Подготовительный этап. Все сидят в круге. Педагог рассказывает о значении имени для человека, взаимосвязи имени и внутреннего мира. Далее детям сообщается задание: необходимо назвать свое имя и одно из добрых качеств, характеризующих тебя.
2. Основной этап. Первый в круге называет свое имя и доброе качество, передает слово сидящему слева. Второй человек повторяет имя и доброе качество своего соседа справа, говорит о себе и передает слово сидящему рядом. Третий в круге повторяет имена и добрые качества предыдущих детей, называет свое имя и доброе качество, передает эстафету дальше. Последний в круге, педагог, воспроизводит всю информацию, обращаясь к каждому ученику, и завершает словом о себе.
3. Рефлексия. Педагог предлагает детям рассказать о своих чувствах, которые возникали во время разговора в круге. Он задает такие, например, вопросы: Какие моменты были особенно приятны? Что значимого узнали о себе и о других? Затем он подводит итог работы, акцентируя внимание на позитивном.

Тренинг достигнет цели (формирование мотивации на взаимодействие), если участие в нем вызовет добрые чувства друг к другу.

Еще один пример тренинга – ресурсный круг «За что я благодарен своим родителям».

1. Подготовительный этап. Дети встают в круг. Педагог произносит слова, настраивающие на тему разговора, или задает вопросы, не требующие развернутого ответа. Например:

- Кто является самым близким человеком для вас?
- Нужно ли благодарить родителей за заботу о вас?
- Вспомните, чему научила вас мама, каким добрым опытом поделился папа?
- За что каждый из нас благодарен родителям?

Первым в круге может начать педагог, приведя образец ответа.

2. Основной этап. Первый, стоящий в круге, отвечает на вопрос и передает слово стоящему слева. Второй человек дает свой ответ на поставленный вопрос и передает эстафету дальше. Высказываются все желающие.

Учитель подводит итог, выделяя наиболее глубокие и точные высказывания. Подчеркивает важность проделанной работы и выражает надежду, что эти слова благодарности учащиеся скажут своим родителям.

3. Рефлексия. Ребята высказываются о работе в круге. Можно предложить вопросы типа:

- Что было интересно для вас?
- В чем значимость данного разговора?
- О чем задумались?
- Приятным ли было общение?

Педагог предлагает взяться за руки и поблагодарить друг друга за общение.

Особенности тренинга:

1. Оптимальный состав учащихся в ресурсном круге – 15-16 человек.

2. Перед началом работы учитель напоминает детям о том, что важно внимательно слушать друг друга, поддерживать выступающего взглядом. Необходимо предупредить детей, что их ответы могут совпадать, повторение не является ошибкой.

3. Возможно, что изначально часть детей будут молчаливыми, поэтому нужно помочь ребенку начать говорить или попросить высказаться после занятия. Это необходимо для того, чтобы дети быстрее преодолели барьер в коммуникации и включились в общение.

4. В ресурсном круге педагог лояльно относится к «неправильным» ответам учащихся. Необходимо в любом высказывании найти рациональное зерно, помочь ему продолжить мысль в верном направлении.

**Из опыта проведения
занятий по духовно-
нравственному вос-
питанию детей**

В муниципальном дошкольном образова-
тельном учреждении № 398 г. Челябинска педаго-
гом Т.Г. Феоктистовой проводятся занятия, на-
правленные на духовно-нравственное воспитание

дошкольников, в соответствии с разработанной программой [4]¹. Ее основными задачами являются: формирование элементарных нравственных представлений на основе ознакомления с их духовным значением (честь, семья, любовь, добро, совесть, верность и др.); воспитание положительного отношения к духовно-нравственным ценностям, желания поступать в соответствии с ними; обогащение опыта нравственного поведения детей на основе применения правила «поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы другие поступали с тобою»; формирование нравственных умений и привычек (умение справедливо оценивать поступки людей, быть послушными, вежливыми, со всеми приветливыми, доброжелательными и др.).

Программа носит тематический характер. Ее основными темами являются: «Имя», «Семья», «Слово», «Совесть», «Благодарность и недовольство», «Добро и зло», «Щедрость и жадность», «Правда и ложь», «Доброжелательность и зависть», «Милосердие и жестокость», «Верность и предательство», «Прощение и обида» и др. В процессе реализации этих тем у детей формируются представления о важнейших нравственных ценностях и их антиподах, что позволяет подготовить ребенка к самостоятельному осознанному выбору.

Занятия состоят из нескольких этапов. На первом этапе, целью которого является создание атмосферы благожелательности, доверия и любви, проводятся ритуалы приветствия, включающие пожелания друг другу любви, здоровья, открытого любящего сердца (круг пожеланий и благодарения).

На втором этапе происходит знакомство детей с историями, сказками, притчами, сказаниями через чтение, рассказывание, театрализацию сюжета. Содержание соответствует теме и задачам данного занятия. При этом демонстрируются слайды, репродукции, звучит музыка. Далее детям предлагаются

¹ Эта программа может быть использована и в начальной школе.

вопросы для размышления, обсуждения, помогающие более глубоко вникнуть в смысл темы занятия. Нравственные рассуждения, своеобразие взглядов, самопознание – главное на этом этапе. Педагог должен дать ученикам почувствовать, что к их мыслям, мнению относятся с уважением, вдумчиво формирует умение передать в слове свои ощущения, переживания, вырабатывает желание и умение быть лучше.

Третий этап предполагает побуждение ребенка к положительным поступкам через проведение специальных игр, разыгрывание этюдов нравственного содержания, повторение круга пожеланий и благодарения, предложения выполнить дома практическое задание по применению нравственных правил.

Сфера нравственности требует очень гибкого тонкого подхода, поэтому структура занятий может меняться, а этапы сливаться, менять свою последовательность и даже выделяться в самостоятельное занятие. Приведенные в программе методические разработки некоторых занятий дают более полное представление о методике их проведения. В качестве примера приведем занятие по теме «Щедрость и жадность».

Основная идея: проявляя щедрость, мы делаем благо для других и для себя, т.к. приобретаем радость в душе, любовь, доброту. От жадности можно избавиться, если отдавать, не считая, не думая о сделанном добре.

Цели занятия: сформировать представление о щедрости и жадности, желание быть щедрым; приучать детей избегать жадности.

Основные знания: щедрый человек – милостивый, милосердный на помощь, заботу. Жадность – скупость, нескромность в своих желаниях, присвоение чего-либо себе одному. Значение русской пословицы «Не хвались серебром, хвались добром».

Ход занятия

I. Круг пожеланий и благодарений.

II. Чтение и обсуждение новеллы В.А. Сухомлинского «Мамин арбуз».

Летом мама оставляет на хозяйстве семилетнего Костика. Сама идет на целый день на работу, а ему приказывает: «Сиди дома, корми кур, полей капусту в огороде, когда жара спадет».

Сегодня у Костика день выдался и счастливый и трудный. Счастливый, потому что утром, как только мама ушла на работу, пришел дед Матвей и принес два арбуза. На бахче арбузы были еще зеленые, Костик это хорошо знал. Он долго расспрашивал деда Матвея, где же он взял эти два арбуза, а дед молчал и только улыбался.

- Вот твой, - показал дед на меньший арбуз, – а это – мамин. Конечно, другому и быть не может: мама большая – ей арбуз побольше.
- Сейчас разрезать твой арбуз или ты сам разрежешь? – спросил дед Матвей.
- Сейчас, дедушка, сейчас, – с нетерпением попросил Костик. Дед разрезал арбуз. Он был красный и душистый.

Костик смаковал, ел медленно, старался продлить удовольствие, а дед сидел и молча иногда усмехался. Усмешка деда была какая-то странная – невеселая.

Дед ушел. Кости доел арбуз. Еще раз обгрыз корочки. Пошел гулять, вернулся. Хотел еще раз обгрызть корочки, но обгрызать больше было уже нечего.

Мамин арбуз лежал на столе. Костик старался не смотреть на него, но время от времени будто кто-то поворачивал его голову к арбузу.

Чтобы не смотреть на арбуз, Костик пошел во двор. Дал курам ячмень, вытащил ведро воды из колодца.

Его неудержимо тянуло в хату. Он открыл дверь, сел возле стола, дотронулся до арбуза.

«А если половинку съесть?» – подумалось ему. Но от этой мысли Костику стало стыдно. Он вспомнил невеселую дедушкину усмешку. Ведь невеселой она была потому, что он не угостил дедушку – не дал ему ни одной дольки.

От стыда Костик ушел из дома. Он пошел в сад и сел под шелковицей. Там он долго сидел и смотрел на белые тучи в голубом небе.

Проснулся Костик вечером. Солнце садилось за горизонт.

«Скоро и мама придет», – подумал Костик.

Когда мама подходила к дому, Костик вынес навстречу ей арбуз.

– Это Вам, мама, – радостно сказал он.

Мама разрешила арбуз и радостно приглашает:

– Ешь, Костик.

– Нет, это Вам, мама. – отвечает Костик. – Ешьте, пожалуйста.

Такого внимания мама еще не знала. Она с удивлением посмотрела в радостные глаза сына и взяла ломтик арбуза.

[См.: Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике. – М.: Педагогика, 1990. – С. 287 – 288].

– Что такое «усмехаться»?

– Почему усмешка деда была какая-то странная – невеселая?

– Трудно ли было Костику отказаться от того, чтобы не попробовать мамин арбуз? Что ему помогло? (чувство стыда).

– Отчего у Костика были такие радостные глаза, когда мама взяла ломтик арбуза? (он смог победить желание, свою жадность).

III. Ознакомление детей с правилами воспитания в себе щедрости.

А вы хотите научиться побеждать в себе жадность? Для этого надо следовать следующим правилам:

1. Учим себя отдавать, делиться сначала с другом, который тебе нравится, с родными и близкими, а затем с незнакомым человеком.
2. Делимся немногим и, оказывается, совсем можем не страдать.
3. Никогда никому не говорим о том, что поделились с кем-нибудь. Учимся молчать о сделанном добре.
4. Жадность все любит считать. А если будем считать, сколько отдали, никогда от нее не избавимся.

IV. Решение с детьми житейских ситуаций.

– Петя принес в детский сад новую игрушку – самосвал. Всем детям хотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа,

выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя.... Что сделал Петя?
Почему?

- Саша потерял варежки, и на прогулке у него сильно замерзли руки. Тогда дети ... Что сделали дети? Почему?

V. Побуждение к практическому действию. Педагог предлагает детям попробовать выполнять правила щедрости дома и в кругу своих друзей, приучать себя делиться с другими тем, что имеешь.

Групповые дела как средство духовно-нравственного воспитания

Групповое дело Н.Е Щуркова [2; 11] трактует как занятие группы детей определенным видом деятельности, в контексте которой совершает поступок каждый ее участник. Главная его особенность – это постоянное духовное усилие ребенка: его интеллекта, воли, творческих сил, ориентировки, памяти, внимания и других психических процессов.

Смысл организации группового дела с детьми состоит в проживании фрагмента своей жизни на ином уровне, более высоком, чем это происходит в повседневности. И дело тут не в отрыве от конкретной реальности, а в надситуативности, в умении подняться над житейской ситуацией, бросить на нее взгляд философа, отдать себе отчет в собственном отношении к происходящему, понять смысл происходящего.

Вот групповое дело «Магазин одной покупки». Дети входят в «зал покупок», рассматривают карточки с названиями товаров: «магнитофон», «велосипед», «спортивный костюм», «блок жевательной резинки», «кроссовки» и т.п. Совершив покупку, идут в «зал размышлений», читают на оборотной стороне карточки, чем придется платить за купленный товар: «Теперь мама не сможет купить себе новое платье», «Все станут смотреть на твои ноги и не взглянут на лицо», «Придется каждое утро возить младшего брата в детский сад» и т.д.

Игра веселая, но психологически напряженная, как, впрочем, все групповые дела, предлагаемые Н.Е. Щурковой [11]. Хотя решение ситуативной задачи умозрительное и, возможно, школьник в реальной повседневности поступит иначе, но здесь и сейчас он поднимается над обыденностью и размышляет о

своих связях с другими людьми, о смысле своих поступков. Проживание ситуации происходит на границе игры и не-игры, веселого и серьезного, реального и вымышленного. Удовольствие, сопровождающее игровое действие, эмоционально окрашивает прожитые минуты, и тогда зарождается желание жить так, как ты жил «здесь и сейчас».

Н.Е. Щуркова называет следующие требования к поведению педагога при проведении групповых дел:

- необходимо выявлять социальное значение деятельности детей (зачем мы это делаем? какое влияние это оказывает на ход общественной жизни?);
- обязательно следует помочь детям увидеть личностный смысл производимого (как это сказывается на твоей жизни?);
- надо направлять внимание учеников на связь с другими людьми, подчеркивая, что только вместе с другими каждый человек способен достигать желаемого;
- нужно инструментовать право на свободный выбор каждым участником группового дела так, чтобы школьник ощущал себя субъектом поведения (если кто-то не хочет...; тот, кому кажется, что...; мы имеем право сделать по-другому...);
- очень хорошо, если по окончании групповой работы педагог предоставляет возможность высказать суждение о самочувствии, впечатлении, желаниях, оценке проделанного (что понравилось? что надо было сделать иначе? как я себя чувствовал сначала и потом?);
- учитель должен уметь внешне выражать личностное отношение, пленяя, заражая, вовлекая ребят в сферу ценностных переживаний, транслировать для них свое «Я», предъявляя им реальность вполне определенной ценности;
- необходимы дополнительные профессиональные усилия воспитателя для творческого раскрепощения каждого участника групповой работы, чтобы могла проявиться индивидуальность ребенка, чтобы он смог выразить свою субъектность, приобретая опыт свободного волеизъявления; для

этого следует снять страх перед предстоящим делом, вселять уверенность в человеческие способности, сдерживать нетерпеливость детей, обураваемых желанием немедленного результата, освободить их от внутренней цензуры и сковывающего конформизма [2, с. 95 – 96].

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Изд. дом Амонашвили, 1998. – 80 с.
2. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии /Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Нов. шк., 1998. –208 с.
3. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня /Под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 336 с.
4. Духовно-нравственное воспитание старших дошкольников: Метод. реком. для воспитателей дошкольных образовательных учреждений /Сост. Н.П. Шитякова, Т.Г. Феоктистова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 74 с.
5. Истоковедение: В 2 т. /Под ред. И.А. Кузьмина, Л.П. Сильвестрова. – М.: Технол. шк. бизнеса, 2001. – 2 т.
6. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М.: Нов. шк., 1996. – С. 109 – 115.
7. Мартышин В. Уроки добротолубия //Воспитание школьников. – 1998. – № 3. – С. 26 – 30; № 4. – С. 27 – 28; № 5. – С.19 – 24.
8. Русская православно-ориентированная школа: Традиции, настоящее и будущее /Сост. С.Ф. Иванова. – М.: Изд-во «Паломник», 1999. – 255 с.
9. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике. – М.: Просвещение, 1990.
10. Шемшурина А.И. Основы этической культуры. – М.: Владос, 1999. – 112 с.
11. Щуркова Н.Е. Собрание пестрых дел. – М.: Нов. шк., 1994. – 96 с.
12. Я иду на урок в начальную школу: Основы православной культуры: Кн. для учителя. – М.: Изд-во «Первое сентября», 2001. – 256 с.
13. Янушкявичюс Р.В., Янушкявичене О.Л. Основы нравственности: Беседы по этике для старшеклассников. – М.: Прогресс, 1998. – 459 с.

ЛЕКЦИЯ 8

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭТОЙ ТЕМЫ

- **вы познакомитесь с основными особенностями духовно-нравственного развития дошкольников и младших школьников, самостоятельно изучите его особенности в подростковом и юношеском возрасте;**
- **научитесь объяснять поведение, отношения детей с точки зрения особенностей их духовно-нравственного развития.**

Результаты современных психологических исследований говорят о том, что сензитивные периоды характерны не только для обучения, но и для воспитания отдельных черт личности. В эти периоды «определенные стороны личности выдвигаются в центр развития, они растут особенно успешно. До и после этого они сдвигаются на периферию развития» [5, с. 97]. В сензитивные периоды формирующаяся личность особо восприимчива к воздействиям определенного типа (напр.: внушение, уважение, убеждение и т.д.). Если подобные воздействия применены в соответствующем периоде, они оставляют неизгладимые следы.

Исследователи, работающие над проблемой выявления сензитивных периодов нравственного развития, отмечают, что вопрос ставится не в общем плане: какой период наиболее важен для нравственного развития, а конкретно: важен в каком отношении, для формирования каких элементов нравственного сознания, поведения, каких качеств личности.

**Духовно-нравственное
развитие дошкольников**

Для овладения основами нравственности необходим определенный уровень психического развития, соответствующий объем знаний, некоторый жизненный опыт и т.д. Первые «моральные инстанции» формируются у детей дошкольного возраста (4-7 лет). Большая внушаемость, подражатель-

ность, эмоциональная восприимчивость делают дошкольный возраст особенно благоприятным для развития нравственных чувств. Вместе с тем необходимо отметить, что при усвоении нравственных ценностей дошкольником еще очень мало используется сопоставление и осмысление их с точки зрения имеющегося у него жизненного опыта и знаний: опыт недостаточен, знания бедны, критичность мышления еще не развита, система моральной ориентировки во многом авторитарна.

По мнению Л. Кольберга, дошкольники находятся на доморальном уровне развития. Нормы морали для ребенка, находящегося на этом уровне, – нечто внешнее. Он выполняет правила, установленные взрослыми, из чисто эгоистических соображений. Первоначально он ориентируется на наказание и ведет себя хорошо, чтобы его избежать, затем начинает ориентироваться и на поощрение, одобрение, ожидая получить за свои правильные действия похвалу или какую-нибудь другую награду.

В соответствии с теорией Э. Эриксона дошкольные годы характеризуются в плане развития личности интересом ребенка к исследованию и апробированию собственных возможностей в поведении (т.е. в деятельности и контактах с окружающими) с тем, чтобы исследовать, «какой я», «каким я могу быть». Обладая еще недостаточным опытом поведения, он пристально наблюдает за окружающими и имитирует их поведение, стремится принимать участие в их деятельности. Приобретение инициативы проявляется не только в этом. Глубинно оно зависит от расширения возможностей развивающегося сознания. Это приводит к тому, что ребенок больше не является руководимым, управляемым только извне, его поведение становится в значительной мере самоуправляемым. Доказательством служат свидетельства квалифицированных наблюдений того, что дети способны испытывать чувство вины за мысли и воображаемые поступки, которых в действительности они не совершали. Однако нельзя твердо сказать, что стадии раз и навсегда привязаны к определенному возрасту, что индивид не может перейти на более высокую стадию при организованном соответствующим образом педагогическом процессе – это путь более опти-

мального формирования высших когнитивных структур и высших структур морального сознания, который должен найти педагог. В принципиальном плане против этого положения не возражают и западные ученые. У Кольберга, например, не постулируется четкая привязанность стадии к возрасту. Он говорит только о жестком порядке прохождения стадий, невозможности пропустить в развитии какую-либо стадию, «перепрыгнуть» через нее.

В дошкольном возрасте начинают складываться и укрепляться моральные установки и психологические свойства личности, выражающие ее отношение к другим людям: общительность, справедливость, стремление доминировать, эгоизм и т.д. Это осуществляется в основном через эмоциональные механизмы сознания, так как в детстве (прежде всего дошкольном) развитие эмоционального отношения к жизни опережает развитие моральных знаний, рациональной стороны морального сознания. И это нужно умело использовать для становления и развития не только нравственных чувств, но и других элементов нравственной структуры личности.

Мир эмоций и чувств формируется в сравнительно раннем возрасте, и если какие-то фундаментально важные для морали эмоции не сложились, очень мало надежд на то, что этот пробел будет восполнен в будущем, ибо опыт свидетельствует о необратимости развития ребенка на разных этапах. Поэтому отнюдь не преувеличением звучат слова выдающегося советского педагога В.А. Сухомлинского: «Добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а человечность, доброта, ласка, доброжелательность рождаются в труде, заботах, волнениях о красоте окружающего мира. Добрые чувства, эмоциональная культура – это средоточие человечности. Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь, потому что это подлинно человеческое утверждается в душе одновременно с познанием и чувствованием тончайших оттенков родного слова. В детстве человек должен пройти эмоциональную школу – школу воспитания добрых чувств» [16, с. 200].

Нравственные проявления чувства стыда наблюдаются очень рано – уже в младшем дошкольном возрасте. «При этом наблюдается такая эволюция этого

чувства: если у младших дошкольников чувство стыда за свои поступки появлялось лишь тогда, когда их непосредственно пристыдят, и было непроизвольной отрицательной эмоциональной реакцией на осуждение со стороны взрослых, то у старших дошкольников наблюдаются самостоятельные проявления чувства стыда» [12, с. 120-121]. Однако и в том и в другом случае чувство стыда возникает, когда другие люди становятся свидетелями морально осуждаемых поступков данного человека.

Эмпатия как способность эмоционально воспринимать другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами в дошкольном возрасте имеет свои особенности. Пятилетние дети, по утверждению В.В. Абраменковой [1], способны и к острым переживаниям зависти и к ярким проявлениям сочувствия. Причем как зависть, так и сострадание воплощаются в поступках: если ребенок завидует, он может пожаловаться, если страдает, может поделиться самым дорогим для себя, чтобы утешить. Пятилетний ребенок способен воспроизвести переживания других людей, что проявляется в ролевой игре, связать их с определенными действиями. Несмотря на то, что в дошкольном возрасте у детей развивается способность встать в позицию другого человека, эмоционально отзываться на то, что они не пережили сами, тем не менее их восприятие переживаний другого человека еще ограничено рамками собственного опыта, кругом общения. Психика дошкольника центрирована: его собственное видение мира в значительной степени отождествляется со всей реальностью.

В дошкольном возрасте накапливается определенный нравственный опыт. Он связан с формированием дружеских взаимоотношений в различных видах деятельности, детской взаимопомощью. О.С. Богданова, И.А. Каиров [11] выявили три уровня морального поведения дошкольников в области взаимопомощи. При высоком уровне в поведении ребенка сочетаются знания, воля, эмоции. Наиболее типичен средний уровень, характерная черта которого – неустойчивость поведения детей: они не могут постоянно проявлять доброжелательное и отзывчивое отношение к своему товарищу, бывают не чутки,

грубы, их поведение зависит от конкретной ситуации. Низкий уровень развития морального поведения выражается в том, что дети бывают равнодушны к своим сверстникам. К концу дошкольного детства возникает элементарная самооценка качеств, которые имеют достаточно очевидные внешние показатели.

В этот возрастной период появляется соподчинение мотивов, зарождается моральная мотивация. «В процессе развития ребенка, – пишет в своем фундаментальном исследовании Л.И. Божович, – выполнение норм поведения, благодаря постоянной связи этого выполнения с положительными эмоциональными переживаниями, начинает восприниматься ребенком как нечто само по себе положительное. Стремление следовать требованиям взрослых, а также усвоенным правилам и нормам начинает выступать для ребенка - дошкольника в форме некоторой обобщенной категории, которую можно было бы обозначить словом «надо». Это и есть та первая моральная мотивационная инстанция, которой начинает руководствоваться ребенок и которая выступает для него не только в соответствующем знании, ... но и в непосредственном переживании необходимости поступать именно так, а не иначе» [4, с. 243-244].

Старшие дошкольники могут подавлять непосредственные желания и побуждения, руководствуясь мотивами морального содержания, однако уже предпочитают не делать что-то под влиянием ограничительных мотивов: запрета взрослых, наказания. «Собственное слово» действует сильнее, чем запрет взрослого. Приобретает значение для детей и общественное мнение. Присутствие других ребят заставляет дошкольников сдерживать свои непосредственные желания. Моральные мотивы превращаются в реально действующие, хотя обладают еще малой потенциальной силой. Прекрасной иллюстрацией вышесказанного является описание эксперимента, проведенного Е.В. Субботским [15, с. 32 – 48]. Его цель – изучение способности ребенка к моральному поступку.

Эксперимент начинался с обучения малышей конкретному действию: необходимо было переложить из ведра в банку три шарика от пинг-понга с помощью вогнутой лопаточки. После того как ребенок осваивал это действие, ему рассказывали историю про мальчика, которого взрослый попросил переложить шари-

ки такой же лопаткой, а за это обещал конфету: «Взрослый положил конфету на стол и ушел. Мальчик хотел переложить шарики лопаткой, но у него не получилось. Тогда он переложил их рукой, хотя и знал, что это запрещено, съел конфету, а когда взрослый вернулся, сказал, что переложил лопаткой». Затем с ребенком обсуждают такие вопросы, как: «Хорошо ли поступил мальчик?», «А как бы ты поступил на его месте?». Выслушав ответы ребенка, поговорив о чем-либо постороннем, его вновь просят переложить шарики лопаткой. При этом экспериментатор незаметно подменяет вогнутую лопатку слегка выпуклой, чтобы шарики скатывались с нее. За выполнение он обещает награду (марку или конфету) и под благовидным предлогом выходит из комнаты, чтобы понаблюдать за действиями малыша. Оказалось, что все дети от 3 до 7 лет на словах осуждают поступок героя истории. На деле же многие переключаются шарики руками, прекрасно понимая: нет доказательств – не виноват. Правда, большинство детей все же сдержало себя. Но окончательный вывод о моральных мотивах такого поведения детей делать еще рано. Можно предположить, что малыш опасается, как бы взрослый не узнал о поступке. И это сдерживает его.

Для чистоты эксперимента проводится второй этап. Теперь задание выполняется в присутствии ребенка, проявившего моральные качества. Процитируем Е.В. Субботского: «Вот проходит минута, другая... и ребенок, выполняющий задание, не выдерживает. Шарик мгновенно переключивается в банку. Ребенок-наблюдатель, оторвавшись от книги, как зачарованный, глядит на дерзкий поступок сверстника. Иногда делает ему замечания: «А руками нельзя». Войдем в комнату: «Ну, как, переложил?» Конечно, маленький нарушитель будет убеждать нас в том, что все сделал правильно. Что ж, не будем подвергать это сомнению. «Ну, лопаткой – так лопаткой. Молодец, бери конфету». Добившись своей цели, ребенок уходит. А мы, повернувшись к «наблюдателю», вновь предлагаем ему выполнить задание: «Попробуй еще раз, может, получится». Покидаем комнату.

Вот и наступил решающий момент. Если раньше у ребенка и были опасения перед взрослым, то теперь их нет. Ведь малыш видел: взрослый не станет допытываться, как выполнено задание. Он поверит на слово. А значит, бояться нечего. Тут-то и выяснится, соблюдал ли малыш условие из чисто моральных соображений, или просто боялся наказания» [15, с. 34].

В результате второго этапа эксперимента число детей, соблюдающих заданное условие, резко упало. Из сотен детей 3 – 5 лет условие выполнили лишь 19 %; среди детей 6 – 7 лет таких значительно больше, но все же не так много – 29 %.

Е.В. Субботский на основе проведенного эксперимента делает вывод о наличии двух типов морального поведения у дошкольников: 1) соблюдение норм из соображений личной выгоды. Страх перед наказанием, стремление выглядеть перед людьми в лучшем свете – вот мотивы такого поведения. Не будет этих мотивов, не будет контроля со стороны взрослого – и моральная норма потеряет для ребенка свое значение; 2) осознанное или неосознанное стремление человека сохранить свое достоинство, свою честь. Такое поведение не зависит от внешнего контроля. Как видим, сделанные Е.В. Субботским выводы совпадают с характеристикой первого уровня нравственного развития, данной Л. Кольбергом, и его выводом об отсутствии жесткой зависимости уровня нравственного развития от возраста.

Оценивая полученные результаты, необходимо отметить, что испытуемые стоят лишь на пороге нравственного развития и в их жизни многое еще может измениться. Следует упомянуть об одном из педагогических выводов, сделанных исследователем в ходе эксперимента. На последнем этапе эксперимента дети, нарушившие моральную норму, получили возможность выступить в роли воспитателя. Они всеми силами старались убедить своих сверстников не нарушать правила выполнения задания. И когда им вновь предложили выполнить задание в одиночестве, больше половины из них не нарушили условия. Не значит ли это, что потребность выполнять те или иные правила возникает у

ребенка не тогда, когда его заставляют это делать, а тогда, когда он сам становится в положение взрослого, воспитателя, проводника и защитника этих норм?

Особенности духовного развития дошкольников в свете христианской антропологии раскрыл в своих трудах В.В. Зеньковский. К духовной жизни ребенка он относит умственную, религиозную, моральную и эстетическую. В умственной жизни детей проявляется стремление проникать в сферу смыслов, овладевать ими и жить ими. То, что дитя не просто живет в мире, не просто ориентируется в нем и приспосабливается к нему, но любит мир, живет горячим и страстным к нему интересом, стимулирующим всю психическую жизнь ребенка, свидетельствует об идущей в ребенке духовной жизни, зажигающей его душу влечением к Бесконечности [8, с. 108]. Влечение к смысловой сфере, стремление познать мир в целом, по его мнению, является началом и движущей силой религиозного сознания ребенка. Мир для него не есть набор случайных и отдельных фактов, он весь пронизан смысловыми лучами, исходящими из какой-то точки. Это есть, прежде всего, религиозное переживание, и притом основное. Что смысловая основа мира, источник светоносных излучений есть Существо, Верховное и Благое – это не требует доказательства для ребенка: необходимо лишь оформить то, что заключено в означенной интуиции [8, с. 109]. Здесь заключен, бесспорно, один из аспектов евангельского учения о детской душе, зовущего нас уподобиться детям. Разумеется, речь идет именно о духовной чистоте и ясности детской души, а не об их представлениях о Боге.

Обращенность детской души к Богу, ее чистота и непосредственность свидетельствуют о том, что в детской душе изначальное раздвоение в духовной сфере еще не достигает плана сознания, что со стороны сознания еще не исходит ничего, что усиливало бы или подчеркивало возможность роста личности в противопоставлении себя, своей самости Богу. Наивный эгоцентризм ребенка в эту пору не мешает ни развитию живого интереса к окружающему миру, ни простоте и серьезности обращения души к Богу. Все это не значит, что детская душа целостна в своей глубине, что ей чуждо различение добра и зла. К детской душе (в раннем возрасте) больше, чем какой-либо другой поре в нашем разви-

тии, относится притча Господня о пшенице и плевелах. Увы, растут на ниве детской души и плевелы, в таком странном, для нас часто совершенно непонятном и загадочном соседстве с добром и правдой, что именно к раннему детству нельзя подойти правильно без учения о восхождении греха к самой софийной основе в человеке, о «первородной» греховности. Дитя, конечно, наивно и в добре и во зле, моральное сознание еще не связывает путей добра и зла с волей, со свободным решением, но вкус к злу уже есть налицо [8, с. 110 – 111]. Надо сказать, что с точки зрения светской науки это непонятное сочетание добра и зла объясняется недостаточным социальным опытом дошкольника, ситуативностью его поведения. Отметим для себя, что и в высказываниях В.В. Зеньковского есть точка опоры для педагогического оптимизма. Имеется в виду замечание о том, что зло в этом возрасте еще не связано с волей, со свободным решением. Кстати, в этом факте содержится и объяснение другому факту. Ребенок поймет наказание за дурной поступок, но не может понять наказания за дурную мысль, за влечение к злу.

С христианской точки зрения образ Божий сияет в ребенке свободнее, заметнее именно в силу того, что его моральное или аморальное поведение еще не стало субъектом свободы. «Тайна свободы развернется позже, когда дитя сознает, что его влечения, желания и замыслы исходят от него самого, когда оно поймет, что оно несет ответственность за свою собственную глубину, за свое сердце, желания и замыслы. Свобода в ребенке есть, он фактически выбирает в глубине своей между добром и злом, но не осознает этой свободы, не относит этих глубинных движений сердца к тому центру личности, каким является пока эмпирическое «я» [8, с. 111].

«Духовная жизнь раннего детства поразительна тем, что «греховное» в ней еще ничтожно мало – не по своему объему или значительности, а по периферийности в составе всего, чем занята духовная жизнь. Дитя вживается в духовный мир, который своей светлой бесконечностью обвивает детскую душу. Не зная ни умом, ни в слове, что в нем зреет, дитя дышит этим дыханием бесконечности – просто, беспечно, наивно, но и непосредственно, живо, глубоко-

ко. Сознание мало связано с этим миром духовности и все больше и больше, хотя еще в границах наивного эгоцентризма, уходит во внешний мир, чтобы затем совсем сдаться ему в плен, а рядом для духовной жизни ребенка просто и легко открывается благодатная бесконечность, безмолвная и не именуемая, но светлая и близкая. Это есть пора своеобразного скрытого дуализма, прелюдия к драматической внутренней борьбе между двумя питательными источниками человека – Вечностью и тварным бытием, но в эту пору этот внутренний дуализм, это существование рядом двух путей жизни не замечается ребенком и не таит в себе никаких взаимно ослабляющих начал» [8, с. 111-112]. Именно это, по мнению исследователя, и означает евангельское указание на тип детства как духовную задачу для взрослых: пребывание в тварном мире и даже служение ему ни в малейшей степени не должно ослаблять или затруднять окрыленность духовной жизни, цветение в нас духовной силы. Евангелие восхваляет, конечно, не наивность, а внутреннюю гармонию двух жизней, их творческое и живое равновесие у детей.

Отметим для себя, что в высказываниях В.В. Зеньковского есть точка опоры для педагогического оптимизма. Имеется в виду замечание о том, что зло в этом возрасте еще не связано с волей, со свободным решением. Кстати, здесь содержится объяснение и другому факту. Ребенок поймет наказание за дурной поступок, но не может понять наказания за дурную мысль, за влечение к злу.

«Опытное познание силы (силы решать и решаться), которая в нас призвана распоряжаться свободой, растет медленно. То, что Церковь не считает дитя ответственным за свои поступки до 7 лет – почему дитя и не нуждается в покаянии, – не означает того, что у ребенка нет грехов. Лишь опыт свободы, некоторая ее мера, давая в руки ребенка силу выбора, начинает «странствование по мукам», начинает драматическую борьбу добра и зла уже не над нами, а в нас [8, с. 113].

Итак, в дошкольном возрасте происходит огромный скачок в психическом развитии ребенка.

**Духовно-нравственное
развитие младших школь-
ников**

Каждый последующий этап нравственно-го развития личности знаменуется новым увеличением ее нравственных возможностей. Так,

если дошкольный возраст можно охарактеризовать как период эмоциональной активности, то младший школьный возраст можно назвать периодом интеллектуальной активности. Данный возраст – это тот этап развития личности, который является по преимуществу этапом накопления знаний и приобретения опыта, в том числе и нравственных знаний, нравственного опыта.

Отечественные педагоги и психологи (Г.С Абрамова, Л.И. Божович и др.) объясняют сензитивность младшего школьного возраста к усвоению норм нравственности психическими новообразованиями данного возраста. Во-первых, это интенсивное развитие познавательной активности. Развивается вторая сигнальная система, связанная с абстрактным мышлением и речью, что приводит детей к усвоению материала не только на уровне представлений, но и на уровне теоретических понятий. Во-вторых, произвольность психических процессов, формирование волевых усилий, новый уровень потребностно-мотивационной сферы ребенка позволяет ему действовать под влиянием не только непосредственных импульсов, но и руководствоваться сознательно поставленными целями, нравственными требованиями и чувствами.

В-третьих, у младших школьников формируется способность к сознательному руководству собственным поведением. Возникают относительно устойчивые формы поведения и деятельности. В-четвертых, они проявляют интерес к коллективу, его традициям, к различным видам коллективной деятельности; начинают формироваться такие качества, как моральное чувство товарищества, ответственности за класс, сочувствия. И, наконец, формируется личностная рефлексия, которая предполагает знание себя, осознанность своих взаимоотношений с окружающими, анализ оснований своих действий, поступков, свое отношение к духовным ценностям.

Все вышеназванные новообразования нашли свое отражение в нравственном развитии младших школьников. *В этом возрасте формируются не только*

нравственные представления, но и нравственные понятия. По мнению О.С. Богдановой и А.И. Каирова, все нравственные нормы доступны для усвоения детьми [11, с. 115]. В этом смысле нет «взрослых» и «детских» норм. Тем не менее зачастую программы нравственного воспитания и проводимые в школе мероприятия отличаются поверхностным изложением нравственных понятий и норм. Они ограничиваются ознакомлением детей с внешней стороной моральных норм, не затрагивая их сущности. Результатом такого подхода к развитию нравственного сознания ребенка является преобладание в начальной школе мероприятий типа «Путешествие в страну Вежливости», «Ежели вы вежливы» и, соответственно, неосознанное выполнение или невыполнение нравственных норм. Включение в программы воспитания таких понятий, как «совесть», «зависть», «прощение», «осуждение», «милосердие» и др. позволяет педагогам-практикам помочь детям понять глубинное значение тех или иных нравственных норм. Об этом свидетельствуют ответы детей в ходе проведенных исследований. Одни в ситуации, когда необходимо отреагировать на успех другого ребенка, говорят: «Я знаю, что это зависть, но я хотел бы, чтобы меня так же похвалили». Другие, обсуждая с педагогом вопрос о том, можно ли осуждать близких людей, проникновенно отвечают: «Осуждать нельзя, но сказать о том, что друг поступил неправильно, надо. Сказать надо по-доброму, от чистого сердца, с добрыми чувствами. Так, чтобы друг понял, что мы ему желаем добра».

Несомненно, уровень усвоения понятий зависит от возраста воспитанников. По свидетельству А.А. Люблинской, многие моральные понятия, которыми дети оперируют с ранних лет, часто неправильно или неточно понимают даже 10–12-летние школьники [9]. Дети определяют смелого человека как сильного, добрым называют хорошего, щедрым – веселого. Справедливый тот, кто внимателен, добр, ласков. Это во многом связано с тем, что самостоятельно младшим школьникам очень трудно выделить суть нравственного явления: во-первых, оно выступает в комплексе с другими нравственными явлениями и очень редко – в обособленном виде, во-вторых, оно проявляется в самых

разнообразных действиях и суждениях разных людей. Распутать клубок отношений, чтобы оценить, какое нравственное качество личности выступило в конкретном случае как существенное – справедливость или бездушие, доброта или хитрость – слишком трудная задача для младших школьников с их ограниченным жизненным опытом. Трудность усвоения нравственных понятий вызвана и тем, что многие из них меняют оценочное отношение субъекта в зависимости от тех условий, в которых оно проявляется тем или другим человеком. Обманывать плохо, но обмануть безнадежно больного человека, сказав, что он поправляется, с точки зрения некоторых людей, – хорошо. Смелость – хорошее качество, но если человек не подчиняется приказу, данному всем, и действует самовольно, то его смелость оценивается отрицательно.

Для большинства детей младшего школьного возраста характерно отсутствие умения дифференцировать нравственные понятия. Давая характеристику человеку, чаще всего они используют два наиболее общих понятия – «хороший» и «плохой», затрудняясь в их конкретизации. Так, например, в исследовании О.С. Богдановой и И.А. Каирова детям было дано задание выбрать из четырех слов (хороший, справедливый, плохой, несправедливый) то слово, которое наиболее точно характеризует поступок одного из героев рассказа В. Осеевой «Перышко». Большинство младших школьников воспользовалось терминами «хороший» и «плохой» в зависимости от общей оценки поведения мальчика. Однако, как показывает практика, целенаправленная работа педагога по расширению словарного запаса детей меняет данную ситуацию.

У младших школьников нет того негативного отношения к нормам морали, которое проявляют младшие подростки. У них не возникают сомнения в необходимости и безусловности нравственных правил, они хорошо их запоминают и все хотят их выполнять. Младшие школьники сами моралисты. Они бескомпромиссны в нравственных требованиях к другим. Замеченное ими отклонение от выполнения нравственного правила вызывает осуждение в детском коллективе. Нередко поступок и требуемое детьми наказание по своей тяжести не соответствуют друг другу. Например, мальчик не дал посмотреть свою тетрадь

однокласснику, боясь, что тот ее испачкает (причем такой случай уже был раньше). Товарищи тут же обвинили его в жадности и пожаловались учительнице.

В зависимости от реально существующих потребностей, мотивов, установок младшие школьники могут по-разному видеть нравственный смысл своих и чужих поступков. Например, при осуждении за обиду, нанесенную товарищу, один переживает стыд за свой поступок (был несправедлив, сделал больно другому, не смог сдержаться), другой – чувство страха перед наказанием (вдруг учитель расскажет родителям), третий считает осуждение несправедливым, потому что он просто отомстил однокласснику. Ребенок вкладывает свой собственный смысл в жизненную ситуацию, и учитель, желающий управлять развитием детей, должен понимать эти «смыслы», чтобы иметь возможность строить педагогически целесообразные отношения.

С точки зрения В.П. Сазонова, в младшем школьном возрасте создаются условия для возникновения у детей нравственных потребностей [14]. Во-первых, происходит интенсивное усвоение нравственных требований. Во-вторых, вступая в классный коллектив, младший школьник начинает считаться с мнением других людей, интересоваться их делами, видит нужды окружающих, стремится помочь им, желает сотрудничать с ними. В раннем школьном возрасте, по мнению ученого наиболее актуальна потребность в защите. Состояние эмоциональной близости, тепла, единства с окружающими, родителями, педагогами, сверстниками рождает у ребенка ощущение психологического комфорта, радости, готовности воспринимать все влияние среды.

Базовая, первичная установка личности – позаботиться о самой себе. Пока весь организм, его плоть, сознание не выполняют эту установку, личность не будет развиваться. Особенно это состояние важно до 6 – 7 лет, когда формируется мироощущение человека, т.е. неосознаваемое, инстинктивное восприятие мира. Если ребенок решит, что мир злой, он «закроется» от него. Поэтому гуманность взаимоотношений важна в школе, доброта окружающих – не пожелание, а необходимое педагогическое требование к организации жизни ребенка.

У младшего школьника появляются постоянные интересы, длительные товарищеские отношения, основанные на этих общих, уже достаточно прочных интересах.

Л.И. Божович [4] характеризует развитие эмоциональной сферы младшего школьника и формирование у него моральных чувств. Эмоции младшего школьника, по ее мнению, являются более сложными, глубокими и устойчивыми, чем эмоции дошкольника. Впечатление меньшей эмоциональности младшего школьника возникает по той причине, что чем старше ребенок, тем лучше он умеет управлять своими эмоциями и способен подчинять свое поведение не только непосредственным эмоциональным побуждениям, но и сознательно поставленным задачам. В младшем школьном возрасте изменяется общий характер эмоций – их содержательная сторона, их устойчивость и т.п.; не только возникают новые эмоции, но и те эмоции, которые имели место в дошкольном детстве, изменяют свой характер и содержание. В этом возрасте происходит особенно интенсивное формирование моральных чувств ребенка, что означает и формирование моральной стороны его личности. В основе формирования моральных чувств лежит опыт общественного поведения. Для того чтобы жить и действовать в учебно-трудовом коллективе, необходимо овладеть более сложными правилами общественного поведения, более сложными нормами общественной морали, которые должны быть связаны у детей с непосредственными моральными переживаниями. Недостаточно, чтобы ребенок знал, как с точки зрения общественных требований следует поступить в том или другом случае, необходимо, чтобы он непосредственно чувствовал, что надо поступить именно так, а не иначе, чтобы он испытывал чувство неловкости и стыда, если он поступил плохо, и чувство спокойной, чистой совести в том случае, если он поступил правильно. «Моральные чувства и моральные нормы поведения глубоко усваиваются ребенком, становятся для него внутренне своими только в том случае, если они опираются на содержание его жизни и деятельности, являются необходимым условием его бытия и, таким образом, приобретают для него конкретный жизненный смысл» [4, с. 35].

С.И. Маслов утверждает, что потребность ребенка в эмоциональных переживаниях аналогична всем другим потребностям. Эмоциональные переживания способствуют формированию у младших школьников отношения к ценностям, качествам личности, поступкам. А.А. Люблинская [9] говорила о существовании разрыва между знаниями и отношением. Ребенок правильно определяет нравственные понятия, однако сам не испытывает положительных чувств к благородству и честности или отрицательных чувств к трусости и лживости. Также существует разрыв между отношением и действием. Например, ребенок знает, что нужно в первую очередь приготовить домашнее задание, но он прерывает свою домашнюю работу и убегает с товарищами играть в футбол, хотя отлично понимает, что поступает плохо. Здесь сказывается неумение младшего школьника произвольно тормозить свои желания.

Л.И. Рувинский считает, что в младшем школьном возрасте зарождаются моральные качества, которые воплощают в себе те или иные моральные нормы, но эти качества еще слабо выражены. У детей этого возраста недостаточно развито самосознание, поэтому они не могут осознать свои качества и соотнести их со своими поступками, в отношении же других людей могут. Умение видеть причину поступков в самом себе вырабатывается только в подростковом возрасте.

О.С. Богданова и И.А. Каиров [11] утверждают, что нравственное развитие поведения младших школьников идет от простого подражания и совершения поступков по прямой или косвенной просьбе к действиям по убеждению. Поведение детей становится все более независимым от личных отношений. Сначала ребенок проявляет справедливость и товарищество по отношению к своим друзьям, а затем распространяет их на всех членов коллектива. Увеличивается количество ситуаций, в которых он сознательно действует согласно усвоенной нравственной норме. Сначала такое поведение проявляется в простых и повторяющихся ситуациях, а затем в новых условиях, незнакомых для него. Возрастает самостоятельность в принятии решения о выборе поступка.

Систематически предъявляя требования к нравственной стороне поведения ребенка, учитель тем самым определяет образец поведения, которому надо следовать. При этом взрослый представляет всю сложность и противоречивость следования образцу, когда внешне один и тот же поступок может быть положительно оценен в одной ситуации и отрицательно в другой. Например, взрослый понимает, что выручку человека можно расценивать и как сознательное следование нравственному принципу товарищества, и как проявление беспринципности и круговой поруки. У ребенка понимание ситуации другое. Он сам не может разобраться в многоплановости следованию нравственному правилу, а взрослый нередко не усложняет эту разноплановость, предъявляя внешне противоречивые требования к его взаимоотношениям с другими детьми. В одном случае он требует, одобряет, поощряет, когда ребенок, например, на уроках поможет другому или делится с ним учебными принадлежностями, а в другом случае (вдруг для ребенка) запрещает помогать или делиться своими вещами и оценивает такое поведение отрицательно.

В исследовании О.С. Богдановой и И.А. Каирова приводится анализ протоколов 20 уроков учительницы 1 класса. Специально прерывая учебную работу, высказывала детям требование, просьбу, совет помочь товарищу – 5 раз; совет не помогать товарищу – 5 раз; совет не общаться с товарищем (даже когда это разрешено) – 6 раз; просьбу оценить поступок другого – 2 раза; требование не шуметь – 9 раз; угрозу пожаловаться родителям – 6 раз. Предъявляя требования, она не раскрывала их значения для установления товарищеских взаимоотношений в классе или делала это мимоходом. Например, запрещая первоклассникам давать девочке ручку, она говорила ей: «Нет ручки, пиши карандашом, мы тебя и так каждый день выручаем, хватит». Дети же не понимали, почему «хватит выручать», когда перед этим много говорилось о благородстве ребят, владеющих этим качеством. Советуя, запрещая, прося, требуя какого-то действия, учитель не выделял основного мотива товарищеских поступков по отношению к другому – сделать товарищу лучше, действовать в его интересах. В одном случае это может выглядеть как помощь действием или просто

сочувствием, сопереживанием, а в другом отказ от помощи выступает как стремление помочь ребенку задуматься над своим поведением.

По меткому выражению Б.Г. Ананьева, сложившиеся в 1 – 2 классах нормы поведения в 3 классе как бы начинают «взламываться изнутри» возросшими силами ребенка. Психологи считают, что третий год обучения является переломным в жизни младшего школьника, что многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями. Их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает, позиция школьника теряет свою эмоциональную привлекательность. Склонность к подражанию (1– 2 класс) постепенно сменяется критическим отношением к окружающей действительности. Прежние обязанности постепенно теряют свою занимательность, и третьеклассники часто стараются избавиться от них. Именно в этот период начинает зарождаться тенденция неопытности, к неисполнительности как проявлению самостоятельности [3, с. 41].

Однако этот возраст имеет и свои преимущества. Ученик третьего класса более чуток к мнению коллектива. Задача учителя на этом этапе – смелее вводить формы самоуправления, выносить на обсуждение детей вопросы поведения, требующие от ребенка умения отстаивать свою точку зрения, доказывать, убеждать. Одновременно нужно способствовать формированию воли ребенка, научить его «приказывать себе», управлять своими желаниями и поступками.

В.В. Зеньковский младший школьный возраст обозначил термином «второе детство». На этом этапе развития, по его мнению, «духовная жизнь уже следует за эмпирическими движениями, кончается период благодатной целостности, детская невинность исчезает навсегда – дитя устремляется к миру. Отсюда те характерные черты, которые находим во втором детстве, – стремление приспособиться к миру и людям, к порядкам и законам природы и социальной жизни.

Это годы учения по преимуществу, годы порядка и подражания старшим, усвоения социальных навыков, но и годы пробы сил, детского лукавства и

храбрости, героических увлечений различными сказочными и историческими образами.

Наступает пора реализма, трезвости, пора приспособления к миру и людям – и духовная жизнь, почти всецело обращенная в эту сторону, сразу мелеет, теряя ту перспективу Бесконечности, в которую еще недавно она уходила всей душой. Этот факт духовного обмеления, обращенности к миру конечному и товарному и создает тот трагический отрыв от детского творчества, которым отмечено первое детство, – творчество остается еще возможным лишь в своих «концах» – в известных уже формах дифференцированного искусства, поскольку оно открылось ребенку. В общем же дитя обращено к миру земному и конечному, и те предпосылки, которые создавали в раннем детстве такое изумительное богатство эстетической жизни, исчезают» [8, с. 115].

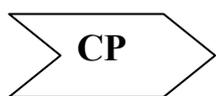
В этом возрасте «Духовная жизнь гораздо определеннее и яснее строится через моральную сферу – второе детство есть классическое время для оформления моральных идей и правил. Дитя типически послушно в эти годы, с интересом и увлечением принимает оно в душе различные правила и законы. Гетерономность моральной жизни определяется не только неспособностью формировать свои собственные моральные идеи и склонностью брать их из традиции, но и устремлением именно к тому, чтобы понять, что «нужно» делать, наслаждением в приспособлении. Это мораль не творчества, а послушания и следования авторитетам, это радостный отказ от своих моральных выдумок в пользу правил и идей, воплощаемых в ярких героических образах. Это мораль подражания и возвеличивания героев. Все это ценно и полезно, но все это сравнительно с предыдущей эпохой мелко и бедно, узко и бескрыло.

Для религиозной жизни пора второго детства, в общем, неблагоприятна. Удивительный мистицизм раннего детства с его интуициями и прозрениями исчезает, духовная чуткость к горнему миру слабеет, но зато гораздо ближе становятся жизненные образы религии. Чрезвычайно просто и естественно дети в это время переходят к религиозной активности – посещение храма, особенно

прислуживание в нем, выполнение обрядов и соблюдение церковных требований становится естественным и приятным» [8, с. 116].

«В некоторых отношениях второе детство является духовно особенно хрупким и податливым в силу того, что дитя уже обладает свободой, но еще не осознает до конца ее смысла, ее власти, ее объема. Дуализм двух типов, двух слоев внутренней жизни, который мы видели в раннем детстве, сменяется уже некоторым, пока неустойчивым единством, которое, увы, состоит в том, что часть духовной жизни уходит в «подполье» – уже формирующееся обычно в это время, – а то, что не скрывается в подполье, становится связанным с эмпирической жизнью ребенка, находясь у нее в плену, ею живя, ей себя отдавая. Именно это срастание духовной сферы с эмпирической сферой, пока еще начальное и слабое, полагает начало характера, саморегуляции личности» [8, с. 117].

Результаты психолого-педагогических исследований особенностей духовно-нравственного развития детей и школьников помогают нам не только понять те или иные их действия, поступки, отношения, но и принять их такими, какие они есть, что является серьезным залогом доброго, гуманного отношения педагогов, родителей к подрастающему поколению.



На основе изучения литературы, выделите основные особенности духовно-нравственного развития школьников в подростковом и юношеском возрасте.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира. – М.: Эко, 1999. – 224.
2. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: Развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.; Воронеж, 2000.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1980. – Т. 2.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте – М., 1986.

5. Выготский Л.С. Основы педологии: Стенограммы лекций. – М., 1934.
6. Гаврилова Т.П. Роль эмпатии в формировании нравственных мотивов у детей //Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. – М., 1976.
7. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков. – М., 1981.
8. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.
9. Люблинская А.А. Детская психология. – М., 1971.
10. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1998. – 456 с.
11. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания /Под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. – М., 1979.
12. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психол. исследование /[А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др.]; Под ред. А.В. Запорожец, Я.З. Неверович. – М., 1986. – 172 с.
13. Рылько О.П. Генезис понимания и переживания совести у учеников третьих-восьмых классов // Вопросы психологии личности и общественной психологии. – Л., 1964. – С. 64 – 72.
14. Сазонов В.П. Воспитание на основе потребностей человека //Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 28 – 32.
15. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
16. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.
17. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М., 1984.

ЛЕКЦИЯ 9

ИЗУЧЕНИЕ ПРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭТОЙ ТЕМЫ

- вы познакомитесь с позициями известных ученых в вопросе определения критериев и показателей уровня нравственной воспитанности;
- сделаете осознанный выбор одной из существующих точек зрения или разработаете собственные критерии и систему их оценок;
- на практике оцените возможности некоторых методик исследования нравственной воспитанности школьников;
- сформируете свое мнение в дискуссии о возможности диагностирования духовной сферы личности.

Особенности педагогической диагностики нравственной воспитанности школьников

В педагогической литературе общепризнанным является положение о том, что органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры. По мнению ученых, они должны содержать критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Для обеспечения управляемости как критерия технологичности образовательного процесса диагностику необходимо осуществлять как на этапе определения эффективности воспитательного взаимодействия в рамках отдельного урока, внеклассного мероприятия, так и на этапе определения динамики нравственного становления личности. С этими положениями нельзя не согласиться.

Вместе с тем реализация вышеназванных требований в области диагностики воспитанности и, в частности,

Нравственная воспитанность - интегративная характеристика морального облика школьника, которая включает целую совокупность сформированных нравственных качеств личности и их структурно-содержательных компонентов, устойчиво проявляющихся в поведении и деятельности и определяющих систему и направленность нравственных отношений.

нравственной нам представляется весьма затруднительной. Прежде всего, это связано с отсутствием в данной сфере педагогической диагностики единых критериев и показателей. Кроме того, ряд ученых считает необходимым навсегда отказаться от «уровней воспитанности», от «меры воспитанности», а основным объектом анализа и оценки воспитательного процесса сделать субъектность воспитанника (Н.Е. Щуркова и др.). Эта позиция требует внимательного отношения к ней. Она связана как с этическими моментами (насколько мы в праве вмешиваться во внутренний мир человека), так и чисто профессиональными (насколько реально полное выполнение диагностических процедур учителем в его повседневной деятельности).

Действительно, характеристика уровней воспитанности, балльная оценка нравственных проявлений личности зачастую не отражают особенностей нравственного становления личности, неповторимость ее нравственного облика. Кроме того, рамки урочных и внеурочных занятий со школьниками не позволяют учителю применять диагностические методики, требующие длительной обработки полученных результатов. В связи с этим мы видим необходимость разделения их на две группы: диагностические методики, используемые на этапе определения эффективности воспитательного воздействия в рамках конкретного урока или внеклассного мероприятия, и диагностические методики, используемые на этапе определения динамики нравственного становления личности.

На практике можно убедиться в значимости методик, не обладающих четко разработанными критериями и показателями уровня сформированности изучаемого качества, но предоставляющих ценный материал для качественного анализа. Благодаря этим методикам, педагоги узнают, умеют ли их воспитанники понимать другого человека, кого и за что могут простить, чем мотивировано их поведение, способны ли они к доброжелательности или только к зависти и т.п. Такого рода диагностические методики, на наш взгляд, могут успешно применяться на этапе определения эффективности воспитательного воздействия в

рамках отдельного урока, внеклассного мероприятия. При их применении необходимо выполнение ряда требований:

- лаконичность содержания диагностического инструментария, что обеспечивает небольшие временные затраты на проведение исследования;
- воспитательная направленность диагностики (помимо основной своей функции диагностические методики должны ставить школьников в ситуации нравственного усилия, размышлений, выбора, что является средством становления их личности);
- органическая взаимосвязь диагностики с содержанием урока, внеклассного мероприятия, что обеспечивает ее скрытый характер (дети не чувствуют себя объектом исследования);
- интересные для детей и школьников содержание и форма диагностики.

Содержание этих требований можно проиллюстрировать на примере использования конкретных диагностических методик. Так, например, методика «Незаконченное предложение» отличается как краткостью инструкции для испытуемых, так и небольшими временными затратами для ее проведения, что позволяет ей легко вписаться в рамки урока или внеклассного мероприятия. Возможность менять ее содержание в зависимости от поставленных целей обеспечивает органическую взаимосвязь с содержанием проводимого занятия. Воспитательная направленность методики связана с необходимостью высказать вполне определенное суждение и определенное отношение к исследуемому нравственному понятию или ценности.

Приведем пример использования данной методики в начальных классах. В исследовании участвовали 232 учащихся Челябинска. Детям было предложено закончить предложение: «Я думаю, справедливость – это ...». Приведенные ниже ответы младших школьников убедительно доказывают, насколько важно в данном случае провести не столько количественный, сколько качественный анализ. Наиболее часто встречающимся ответом является: «Я думаю, что справедливость – это когда человек говорит правду и делит все поровну». Это достаточно распространенное детское суждение позволяет нам сделать вывод как о

зарождающемся у детей понимании справедливости (по В.И. Далю: «правда – истина на деле, истина во благо, ведать – знать»), так и о некотором заблуждении в ее понимании (поступить по справедливости – это не значит разделить поровну, обеспечить равенство всех и во всем, а вести себя в соответствии со знанием правды-истины на деле).

В нескольких работах встретились такие ответы: «когда человек умеет оценивать свой или чужой поступок и при этом уважает друга», «когда человек справедлив к другому человеку», «когда человек может заступиться за другого и за себя», «когда человек никого не обижает, не дерется, защищает всех». В этих суждениях нашли отражение такие важные проявления справедливости, как отказ от нанесения вреда кому-либо, помощь другим, ограничение своих притязаний в пользу других при знании определенных обстоятельств, необходимость отстаивать, защищать справедливость. Ярким примером в данном отношении является ответ одного из учащихся: «когда какой-то человек не идет на войну, тогда другой справедливый человек идет вместо него». Конечно, сложно достаточно точно интерпретировать суть данных высказываний, скорее всего эти суждения ближе к высокому смыслу справедливости. Педагогу в этом случае следует уделить внимание расширению словарного запаса детей, обучению их точному формулированию своих мыслей.

Среди ответов младших школьников встречаются неточные и неправильные высказывания: «когда к тебе относятся вежливо», «когда один человек прав, а другой не прав», «когда человек не предаст никого», «когда человек не пьет, не курит» и т.п. На наш взгляд, палитра ответов младших школьников позволяет педагогу внести коррективы в содержание нравственного воспитания детей.



А что вы думаете о сущности справедливости? Каковы признаки этой нравственной категории? Как вы относитесь к следующим высказываниям: «Справедливость в нравственном смысле есть некоторое самоограничение, ограничение своих притязаний в пользу чужих прав; справедливость является, таким образом, некоторым пожертвованием,

самоотрицанием» (В. Соловьев). «Справедливость не существует сама по себе; это – договор о том, чтобы не причинять и не терпеть вреда, заключенный при общении людей и всегда применительно к тем местам, где он заключается» (Эпикур). «Существует две обязанности справедливости: одна – никому не вредить, другая – помогать общей пользе» (Цицерон).

Думается, методика «Незаконченное предложение» позволяет увидеть уникальность внутреннего мира ребенка. Об этом свидетельствуют ответы детей, полученные в ходе другого исследования. Определяя понятие «скромность», некоторые учащиеся очень трогательно писали: «когда человек делает добро и никому не скажет», «когда человек много не просит, не наглый», другие невольно показывали свое негативное отношение к современному человеку: «человек не деловой, как некоторые».

Таким образом, использование методики «Незаконченное предложение» позволяет обеспечить технологичность образовательного процесса.

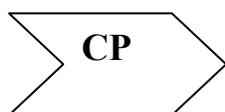
На этапе определения динамики нравственного становления личности необходимо использовать диагностические методики, обладающие четко разработанной системой обработки и анализа полученных данных. В качестве примера приведем методику «Изучение социальных эмоций» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной [13]. Она состоит из двух серий. В первой серии детям предлагается ответить на вопросы типа «Можно ли смеяться, если твой товарищ упал? Почему?». Во второй серии от ребенка требуется закончить несколько ситуаций типа «Катя и Вера играли в пятнашки. Катя убежала, а Вера догоняла. Вдруг Катя упала. Тогда Вера... Что сделала Вера? Почему?». Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина предлагают следующую схему анализа:

- как ребенок относится к сверстникам (равнодушно, ровно, отрицательно), отдает ли кому-то предпочтение и почему;
- оказывает ли другому помощь и по какой причине (по собственному желанию, по просьбе сверстника, по предложению взрослого); как он это делает (охотно, помощь действенная; неохотно, формально; начинает помогать с энтузиазмом, но это быстро надоедает и т.д.);

- проявляет ли чувство долга по отношению к сверстникам, младшим детям, животным, взрослым, в чем оно выражается и в каких ситуациях;
- замечает ли эмоциональное состояние другого, в каких ситуациях, как на это реагирует;
- проявляет ли заботу о сверстниках, младших детях, животных и как (постоянно; эпизодически); что побуждает его заботиться о других; в каких действиях выражается эта забота;
- как реагирует на успех и неудачи других детей (равнодушен, реагирует адекватно, реагирует неадекватно – завидует успеху другого, радуется его неудаче).

Использование данной методики в школьных и дошкольных образовательных учреждениях Челябинска в течение 5 лет позволило нам внести коррективы в обработку получаемых данных. В соответствии со схемой анализа Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной и показателями уровня воспитанности, выделенными И.А. Каирым и О.С. Богдановой, мы в качестве критериев уровня развития социальных эмоций предложили следующие: осознание ребенком мотива своих действий и его характер, знание способов проявления социальных эмоций, «круг распространения» социальных эмоций, повторяемость социальных эмоций. В соответствии с этими критериями мы охарактеризовали три уровня развития социальных эмоций у младших школьников. Низкий уровень отличается неосознанностью ребенком мотива и отсутствием нравственных мотивов, незнание общекультурных способов проявления социальных эмоций, недоброжелательное отношение к окружающим людям, в основном отсутствуют проявления заботы, помощи, радости за успехи других. Средний уровень характеризуется мотивацией только некоторых действий, знанием способов проявления социальных эмоций в знакомых ситуациях, доброжелательным отношением только к родным и близким людям, проявлениями заботы, помощи, доброжелательности в зависимости от ситуации. Высокой уровень отличается нравственной мотивацией большинства действий, знанием широкого круга

способов проявления социальных эмоций, доброжелательным отношением к знакомым и незнакомым людям, проявлениями заботы, помощи, доброжелательности в большинстве ситуаций.



Познакомьтесь с методическим пособием «Практикум по диагностике нравственной воспитанности школьников и дошкольников» [11] и выберите диагностические методики для проведения исследования нравственной сферы личности ваших воспитанников.

Проблема критериев нравственной воспитанности в педагогике

Первым этапом диагностической деятельности педагога является определение критериев и показателей изучаемого явления. Критерии – это качества, свойства, признаки изучаемого объекта, на основе которых мож-

но судить о его состоянии и уровне функционирования. Показатели – это количественные или качественные характеристики каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, являющиеся мерой сформированности того или иного критерия.

В педагогической диагностике нравственной воспитанности личности нет единых и жестких критериев и показателей. Каждый исследователь разрабатывает свои критерии, а также систему их оценки. Количество показателей, через которые они оцениваются, также различно.

Часть исследователей (Н.И. Монахов, М.И. Шилова, И.С. Хазова и др.) для определения уровня нравственной воспитанности предлагают набор нравственных качеств личности. Ряд исследователей (Т.К. Ахаян, Л.И. Божович, З.И. Васильева, Б.И. Додонов, А.В. Зосимовский, Т.Е. Конникова, Ю.В. Шаров и др.) полагают, что самой существенной характеристикой нравственного развития личности является ее направленность. В качестве критерия нравственной воспитанности И.С. Марьенко, Н.Е. Щуркова, В.Я. Яковлев и др. выделяют отношение школьников к обществу, учению, труду, людям. В. Аромавичюте, Б. Битинас и др. в качестве интегрального показателя предлагают нравственную позицию личности, а Е.В. Бондаревская – уровень развития нравственных чувств, отношений, способности к морально-общественной регуляции, идейно-нравственных убеждений и морально-политического мировоззрения. Есть

также попытки изучать уровни нравственной воспитанности в деятельности и через сформированность отдельных сторон нравственного развития учащихся (Б.Т. Лихачев, Т.Ф. Лысенко, Э.Р. Рахманов и др.).

Думается, можно согласиться с А.В. Зосимовским, который видит в подавляющем большинстве предлагаемых критериев воспитанности два весьма существенных недостатка. В одних случаях эти критерии не позволяют оценивать нравственную сферу личности как целостное психологическое образование (когда авторы предлагают в качестве критериев обширные перечни нравственных свойств: трудолюбие, скромность, правдивость, послушание, вежливость и др.). Опыт показывает, что с их помощью можно получить множество частных, лоскутных сведений об изучаемой личности. В других случаях критерии оказываются чрезмерно широкими, мало дифференцированными, что затрудняет их использование.

Нравственную направленность личности А.В. Зосимовский понимает как сложное целостное образование, состоящее из разнообразных по нравственному содержанию, силе и волевой обеспеченности чувств, стремлений, потребностей. Она характеризует внутреннюю нравственную позицию человека, стержневые особенности его мотивационной структуры [5, с. 10]. «Как сложившаяся личностная черта нравственная направленность проявляется в этически адекватной ей поведенческой практике. Однако в отдельных случаях внешнее поведение может и не отражать подлинной нравственной сущности человека и, в частности, использоваться им как средство маскировки ее. Ясно поэтому, что нравственная направленность личности и нравственная направленность деятельности индивида – понятия близкие, но не тождественные. Первое характеризует, прежде всего, и больше всего субъективное отношение человека к моральным нормам нашего общества, степень его потребностно-мотивационной готовности (или неготовности) их практически выполнять» [5, с. 11 – 12]. Направленность личности признается главным критерием нравственной воспитанности на том основании, что направленность личности выражает доминирующие отношения личности, пронизывает ее нравственные качества, указывая

главное направление их становления. Сторонники данной точки зрения считают, что направленность личности позволяет оценить уровень нравственной воспитанности на сравнительно ранних ступенях развития, когда нравственные качества и взгляды еще не сформировались в достаточной мере. Заслуживают внимания позиции, занимаемые в этом вопросе, таких ученых, как О.С. Богданова, И.А. Каиров, И.Ф. Харламов и др. Уровень нравственной воспитанности И.А. Каиров и О.С. Богданова [10] рассматривают как уровень развития нравственного сознания, нравственного поведения и нравственных чувств. Они считают, что эти уровни могут не совпадать, между ними существуют сложные взаимосвязи, составляющие структуру личности. Поэтому показателем нравственного развития, по их мнению, будет не только уровень нравственного развития каждой стороны личности (сознание, поведение, чувства), но и соотношение развития разных сторон, например, сознания и поведения, поведения и чувств. При изучении нравственного сознания в качестве показателей уровня его развития они выделяют следующие:

- умение видеть, вычленять и принимать нравственную сторону действительности;
- понимание нравственных мотивов и результатов поступков;
- умение предвидеть в нравственном плане последствия своих поступков для других людей;
- принятие нравственных норм и ценностей.

В выявлении нравственного поведения показателями уровня воспитанности они считают:

- поступки в ситуации выбора, когда ребенок самостоятельно принимает решение и действует, придерживаясь известной ему нормы (или вопреки ей);
- круг распространения нравственного поведения (поведение по отношению к близким и незнакомым);
- устойчивость поступков в различных ситуациях (например, по степени внешнего контроля, «знакомости»).

И сознание, и поведение вызывают нравственные переживания ребенка. Характер переживания (что и как переживается) указывает на то, как ребенок понимает воздействующие на него обстоятельства. Содержание значимых переживаний ученые считают показателем уровня развития нравственных чувств.

В качестве главных признаков нравственной воспитанности И.Ф. Харламов [15] называет индивидуальные изменения, происходящие во внутренней нравственно-психологической структуре личности и определяющие ее внешние проявления. В связи с этим основными критериями нравственной воспитанности он считает наличие доминирующих нравственных потребностей и мотивов; степень усвоения и осознания социальной и личностной значимости моральных норм, правил и принципов, а также нравственных качеств; устойчивость нравственных умений, навыков и привычек.

**Создание
программы
исследования
нравственной
сферы личности**

При создании исследовательской программы необходимо учесть следующие моменты: во-первых, она базируется на принципе целостного многостороннего исследования личности; во-вторых, одновременно с исследованием решаются задачи развития самой личности школьника, ее нравственных и коммуникативных сфер, развития классного коллектива; в-третьих, подбирается комплекс взаимопроверяющих и взаимодополняющих методик, выявляющих основные структурные компоненты личности, связанные с функционированием механизма психорегуляции нравственного поведения. Проиллюстрируем данные положения на примерах из программы исследования нравственной сферы младшего подростка, составленной Е.Е. Соловцовой [12].

Целостность, многосторонность проведенного ею исследования она обосновывает рядом психологических особенностей школьников данного возраста. Прежняя лояльность младших школьников к родителям переносится на референтную группу сверстников, что ведет к существенному изменению воспринятых в родительском доме моральных представлений. Нравственная регуляция на данном этапе развития осложняется особенностями обучения, ослаблением внешнего регулирования, усилением требований к внутреннему нравственному

контролю. В связи с этим Е.Е. Соловцова видит связь особенностей развития нравственной сферы личности с появлением определенных новообразований, переходом к новой деятельности, с изменением социального статуса школьника. Для установления этих взаимосвязей она подобрала комплекс методов, которые одновременно с изучением личности влияют и на ее дальнейшее развитие. Среди них: метод наблюдения (сокращенный модифицированный вариант карты наблюдения Д. Стотта), метод социометрического измерения персонального статуса школьника в группе сверстников по нравственно-деловому критерию, стандартизированный опросник для многостороннего изучения личности (по Р.Б. Кеттеллу – подростковый вариант), методика «Самооценка направленности контакта» (по К. Томасу), методика «Направленность личности» (по В. Смейкалу и М. Кучеру), методика диагностики межличностных отношений (по Г. Лири) и др.

В психолого-педагогической литературе приведено большое количество диагностических методик, изучающих вышеназванные проявления нравственной сферы личности. Условно их можно объединить в четыре группы в зависимости от целей диагностики [11]:

- методики изучения нравственных представлений, понятий, ценностных ориентаций (О.С. Богданова, Л. Кольберг, В.А. Петровский и др.);
- методики исследования самооценки нравственно-ценных проявлений характера школьника (Т.Д. Марциновская, Р.С. Немов и др.);
- способы изучения нравственной направленности личности, отношения детей к нравственным ценностям, к окружающим их людям, природе, обществу (Т.П. Гаврилова, А.В. Зосимовский, Г.А. Урунтаева, Н.Е. Щуркова и др.);
- методики исследования проявлений нравственных качеств в поведении и общении (В.А. Абраменкова, О.С. Богданова, Г.А. Урунтаева и др.).

В оценке полученных результатов может помочь характеристика уровней нравственной воспитанности, предложенная И.Ф. Харламовым (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика уровней нравственной воспитанности

| Уровни нравственной воспитанности | Структурная характеристика нравственной воспитанности (психологические компоненты нравственных качеств) | Содержательная характеристика нравственной воспитанности личности младшего школьника (проявление нравственных качеств в поведении) |
|-----------------------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Первый уровень | Отсутствие нравственных потребностей и мотивов; наличие отдельных разрозненных представлений о нравственных правилах и нормах поведения; несформированность нравственных умений | Преобладание нездоровых (эгоистических) устремлений; незнание нравственных правил и норм и отрицательное к ним отношение (игнорирование педагогических требований); проявление негативных действий и даже аморальных и противоправных поступков |
| Второй уровень | Наличие отдельных нравственных потребностей и мотивов; сформированность отдельных нравственных представлений и некоторых умений и навыков | Проявление стремления улучшить свое поведение; чисто информационное, неосознанное (репродуктивное) знание некоторых нравственных норм и правил; реализация в поведении нравственных умений требует от ученика больших волевых усилий и постоянного контроля со стороны взрослых; иногда проявление негативных действий и поступков |

Продолжение таблицы 1

| 1 | 2 | 3 |
|-------------------|---|---|
| Третий уровень | Наличие нравственных потребностей и мотивов; усвоение значительной части нравственных представлений о нравственных правилах и нормах; сформированность не только умений и навыков, но и некоторых нравственных привычек | Достаточно определившаяся устремленность ученика улучшить свое поведение; неплохое знание нравственных правил и норм, но индифферентное к ним отношение; ситуационный характер нравственных поступков, возможно проявление отдельных безнравственных действий |
| Четвертый уровень | Довольно высокая степень сформированности нравственных потребностей и мотивов; наличие системы нравственных представлений и понятий; достаточное количество нравственных навыков и сформированность нравственных привычек поведения | Устойчивая положительная устремленность ученика на совершенствование своего поведения; осознание социальной значимости нравственных правил и норм, положительное к ним отношение; проявление способности к самостоятельному нравственно-мотивированному (непроизвольному) поведению |

| 1 | 2 | 3 |
|---------------|---|--|
| Пятый уровень | Доминирование в структуре личности нравственных потребностей и мотивов; осознанность усвоенной системы нравственных представлений и понятий; наличие устойчивых нравственных привычек и их интеграция в нравственные качества | Самостоятельное нравственно-мотивированное поведение в любых условиях, постоянная положительная устремленность в поведении и деятельности; осознание социальной и личностной значимости нравственных правил и норм, положительное отношение к ним (выполнение всех педагогических требований); устойчивое привычное поведение, активное противодействие поступкам, противоречащим нравственным правилам и нормам |

Другой пример разработки исследовательской программы вы найдете в статье М.И. Шиловой [16].

Проблема!

Содержание данной темы посвящено изучению нравственной сферы личности школьника. Это сделано не случайно, т.к. автор считает, что духовную сферу личности в силу ее закрытости, неизученности диагностировать нельзя, можно только получить опосредованную информацию о ее состоянии, т.к. нравственность и духовность личности взаимосвязаны и нравственность человека является одной из главных составляющих его духовной сферы. Тем не менее в педагогике существуют и другие мнения. Как вы ответите на вопрос: «Возможно ли диагностировать духовную сферу личности школьника?»

Библиографический список

1. Абраменкова В. Сорадование и сострадание в детской картине мира. – М.: Эко, 1999. – 224 с.
2. Анцыферова В. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Лоуренса Кольберга и его школы) // Психология личности. – 1999. – № 3. – С. 5 – 17.
3. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков// Психология межличностного познания. – М., 1981.
4. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего школьного возраста //Вопр. психологии. – 1974. – № 5. – С. 44 – 49.
5. Зосимовский А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 54 – 79.
6. Марциновская Т.Д. Диагностика психического развития детей. – М.: Линка-Пресс, 1998.
7. Монахов Н.И. К вопросу о выявлении показателей уровня воспитанности школьников // Сов. педагогика. – 1973. – № 9.
8. Немов Р.С. Психология. – М.: Просвещение; Владос, 1994. – Кн. 3.
9. Новое в воспитательной работе школы /Сост. Н.Е. Щуркова, В.Н. Шнырева. – М.,1991. – 111 с.
- 10.Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания /Под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. – М., 1979.
- 11.Практикум по диагностике нравственной воспитанности дошкольников и школьников /Сост. Н.П. Шитякова, И.В. Гильгенберг. – Челябинск, 2001. – 79 с.
- 12.Соловцова Е.Е. Психолого-педагогическое исследование нравственной сферы младшего подростка //Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 79 – 89.
- 13.Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – С. 97 – 98.
- 14.Фридман Л.М. и др. Изучение личности учащихся и ученических коллективов. – М., 1998. – 207 с.

15. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
16. Шилова М.И. Мониторинг процесса воспитания школьников // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 40 – 45.

Заключение

Рассмотренные в курсе лекций аспекты духовно-нравственного воспитания школьников имеют своим назначением быть своеобразным ориентиром для профессионального самоопределения педагогов в соответствующей области воспитания.

Анализ состояния проблемы духовно-нравственного воспитания в современных педагогических концепциях позволил выделить несколько тенденций в ее решении:

- определение сущности духовности через понятия «потребности», «способности», «состояние самосознания», «совокупность ценностей», что объединяет позиции педагогов, психологов, философов;
- исследование проблемы духовно-нравственного воспитания во взаимосвязи с решением проблемы формирования ценностных ориентаций у подрастающего поколения;
- выявление и обоснование различных систем ценностей как основы целей воспитания (общечеловеческие, этнические, религиозные и др.);
- параллельное исследование духовного и нравственного воспитания как взаимосвязанных направлений;
- изучение духовно-нравственного воспитания школьников как самостоятельного направления воспитательной работы;
- определение духовности, духовной культуры, иерархии ценностей, духовно-нравственного становления личности в качестве результатов воспитания.

Знания, полученные в ходе изучения данной учебной дисциплины, могут быть использованы в процессе реализации задач воспитания в общеобразовательных учреждениях разных типов. При их применении необходимо иметь в виду существование в педагогической теории и практике нерешенных проблем духовно-нравственного воспитания. Среди них: проблема определения сущности духовно-нравственного воспитания в сопоставлении с духовным и

нравственным; проблема системы ценностей как основы целей духовно-нравственного воспитания; проблема взаимосвязи религиозных и светских традиций в воспитании подрастающего поколения и др. Их решением заняты в настоящее время как ученые, так и педагоги-практики. Возможно, к этому научному поиску подключатся и студенты педагогических вузов, изучившие данный курс.

Материал для дискуссии на учебном занятии

Прочитайте нижеследующий текст и сравните два высказывания о сущности послушания и соотношении послушания и свободы.

«Высшая моральная ценность признавалась за послушанием, мотивированным страхом, между тем как с психологической точки зрения именно послушание лишено всякой нравственно-воспитательной силы, потому что заранее предполагает несвободное и рабское отношение к вещам и поступкам. Таким образом, основной психологический механизм, лежащий в основе нравственного воспитания, представлял из себя глубочайшее педагогическое заблуждение.

Чрезвычайно важно заметить, что данный механизм так глубоко въелся в плоть и кровь, что даже передовой педагог и образованный родитель не могут отделаться от этого классического приема, и когда мать говорит ребенку: «Не делай этого, а то мама не будет тебя любить», то она совершает ту же самую ошибку, только в более мягкой форме, что и полиция, сажая малолетнего вора за решетку. Ребенок действительно может воздержаться от проступка, но нравственное и воспитательное воздействие воздержания будет или равно нулю, или даже обозначаться отрицательной величиной, потому что оно куплено ценой страха и унижения, а не действительного перерождения ребенка. Вот почему моральная ценность послушания представляется нам ничтожной, и доброе поведение, купленное этой ценой, не является в наших глазах педагогическим идеалом» (1, 264).

«Мы привыкли думать о свободе в двух планах – в плане общественном, политическом, и в плане взаимных отношений, и определять свободу как наше право поступать так, как нам хочется. Но если подумать о значении слова свобода на разных языках, то раскрывается целый мир совершенно других и более богатых понятий, которые можно поставить в параллель с понятием «послушание». Чаще всего мы противопоставляем эти понятия: ты или слушаешься – или свободен. На самом деле между ними есть органическая и очень важная связь».

«Латинское либертас, которое дало слова, обозначающие теперь в нашей практике, в нашей жизни политические, общественные свободы: мое право распоряжаться своей судьбой, своей личностью, своей жизнью – было понятие юридическое. Оно означало изначальное общественное положение ребенка, родившегося от свободных родителей, не от рабов. Но ясно, что родиться с правами свободного человека вовсе не значит быть свободным или оставаться свободным. Если вы рождены с правами свободного человека, но стали рабом своих страстей в каком бы то ни было виде, то о свободе больше нельзя говорить. Человек, ставший наркоманом, поработанный пьянством или любой страстью, уже не свободен. И поэтому свобода в этом понимании неразлучно связана с дисциплиной: чтобы, родившись свободным, таковым остаться, надо научиться владеть собой, быть хозяином себе. Если я не способен исполнять приказания, повеления своей совести или своих убеждения, то я уже не свободный человек, каково бы ни было мое общественное положение. И в результате этого два понятия сразу связываются с понятием свобода: способность владеть собой, и та прошколенность, которая к этому ведет, которая, в сущности, и есть послушание. Мы воспитываем ребенка путем послушания; но послушание можно понимать двояко. Можно его понимать как дрессировку, подобно тому, как собачку дрессируют: как только ты сказал: «делай» – она делает, «иди» – она идет, «беги» – она бежит. Этот род послушания, конечно, ничего общего не имеет с воспитанием человека в свободе; это никогда не приведет к свободе, это «порабощение» (2, 191–192).

«Но есть понятие послушания совершенно иное. ...Послушание в основе заключается в том, чтобы научиться всем существом своим – то есть всем умом, всей волей – вслушаться в то, что говорит другой. И цель его – именно перерасти себя благодаря тому, что ты вслушиваешься в мудрость или опыт другого человека. И от этого получают не недоросли, а взрослые, зрелые люди, которые способны отрешиться от себя с тем, чтобы открыться голосу или образу другого человека. И когда эта способность вслушиваться испытывалась отцами в египетской пустыне посредством приказаний, которые казались просто

абсурдными, цель была совсем не в том, чтобы людей дрессировать: «что я скажу, то ты и делай», а в том, чтобы в любую минуту они могли забыть свои соображения и исполнить то, что им сказано, как школа вслушивания в чужую душу, в чужой опыт, в чужое понимание. Такое послушание может привести к зрелости и к тому, что человек способен владеть собой. Если я могу отрешиться от своих мыслей данного момента, от своих эмоций данного момента ради того, что говорит другой человек, больше для меня значащий, чем я сам, тогда я освобождаюсь от себя путем овладения собой. И так это состояние свободнорожденного ребенка может перейти в состояние свободного гражданина, человека, который имеет над собой такую власть, что может в любую минуту контролировать свои желания, свои мысли, свои волеизъявления и даже свои телесные реакции» (2,192-193).

«Таким образом, послушание и свобода неразрывно связаны; одно является условием другого как школа. Но конечная цель такого послушания, начинающегося со слушания, вслушивания в мысли, чувства, опыт другого человека – научить нас такой отрешенности от своих предвзятых мыслей или владеющих нами чувств, что мы можем потом вслушиваться в волю Божию. Потому что, разумеется, услышать приказ живого человека во плоти гораздо легче, чем понять слово евангельское» (2,193).

Цит. по:

1. Выготский Л.С. Моральное поведение //Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 249 – 270.
2. Сурожский Антоний. О встрече. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 1999. – 254 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| Введение..... | 3 |
| Лекция 1. Сущность и взаимосвязь духовности и нравственности..... | 5 |
| Лекция 2. Теоретические основы духовно-нравственного воспитания личности | 16 |
| Лекция 3. Сущность духовно-нравственного воспитания личности..... | 38 |
| Лекция 4. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания..... | 51 |
| Лекция 5. Основы направления духовно-нравственного воспитания школьников..... | 68 |
| Лекция 6. Современные программы духовно-нравственного воспитания школьников..... | 86 |
| Лекция 7. Практика духовно-нравственного воспитания..... | 101 |
| Лекция 8. Особенности духовно-нравственного развития детей и школьников в различные возрастные периоды..... | 116 |
| Лекция 9. Изучение нравственной сферы личности..... | 137 |
| Заключение..... | 153 |
| Приложение..... | 155 |
| Оглавление..... | 158 |

Учебно-теоретическое издание

Шитякова Наталья Павловна

**Особенности духовно-нравственного воспитания школьников
в современных условиях**

Курс лекций для студентов, обучающихся по специальностям
педагогического образования

Редактор В.И. Антонова

Сдано в печать 19.05.04

Формат 60x84x1/16

Заказ №

Подписано в печать 25.03.04

Объем 8,8 уч.-изд. л.

Тираж 200 экз.

Издательство Челябинского государственного педагогического университета

454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69

ISBN 5-85716-550-4

Отпечатано в типографии ЧГПУ. Ризограф