

Н.П. ШИТЯКОВА, И.В. ВЕРХОВЫХ

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ
ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ,
ТЕОРИИ, ТЕХНОЛОГИИ**



**Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»**

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ
ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ,
ТЕОРИИ, ТЕХНОЛОГИИ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Челябинск, 2016

УДК 371.011 (021)

ББК 74.200.51я73

Ш 64

Шитякова, Н.П. Духовно-нравственное воспитание школьников: проблемы, теории, технологии [Текст]: учебное пособие / Н.П. Шитякова, И.В. Верховых. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 197 с.

ISBN 978-5-906777-80-5

Учебное пособие предназначено магистрантам, обучающимся по программам педагогического и психолого-педагогического направления, с целью формирования у них компетенций и трудовых действий в сфере духовно-нравственного воспитания. Главным отличием данного пособия от аналогичных изданий является отражение в нем особенностей современного состояния духовно-нравственного воспитания школьников, требований Федерального государственного образовательного стандарта и др.

Пособие может быть использовано как в учебном процессе педагогических вузов, так и в процессе повышения профессиональной квалификации педагогов общеобразовательных организаций.

Рецензенты: Е.Ю. Волчегорская, д-р пед. наук, профессор
Г.Я. Гревцева, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-906777-80-5

© Н.П. Шитякова, И.В. Верховых, 2016

© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
-----------------------	----------

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

1.1. Проблема принятия личностью обучающегося духовно-нравственных ценностей в условиях поликультурного общества.....	10
1.2. Преподавание основ религиозных культур в школе: уроки прошлого и современные риски	26
1.3. Проблема социально-педагогического партнерства в духовно-нравственном воспитании личности гражданина России	46

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

2.1. Психологические основы духовно-нравственного воспитания младшего школьника.....	59
2.2. Педагогические теории духовно-нравственного воспитания личности.....	75

ГЛАВА 3. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

3.1. Закономерности и принципы духовно-нравственного воспитания личности	97
--	----

3.2. Методы и механизмы духовно-нравственного воспитания младших школьников.....	116
--	-----

ГЛАВА 4. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

4.1. Технология проектирования диагностируемых целей духовно-нравственного воспитания	129
4.2. Проектирование Программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся как компонента Основной образовательной программы школы	141
4.3. Моделирование урока основ религиозной культуры и светской этики (на примере модуля «Основы православной культуры»)	148

ГЛАВА 5. ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

5.1. Духовно-нравственная сфера личности: терминология и трактовки	174
5.2. Обзор методик, диагностирующих духовно-нравственную сферу личности	178

ВВЕДЕНИЕ

В истории педагогики и образования учеными и практиками всегда признавалась значимость духовного, нравственного и духовно-нравственного воспитания личности. Актуальность этих направлений воспитания непреходяща, поскольку проблемы, связанные с развитием ценностно-смысловой сферы личности, трудно разрешимы, и во многом их решение зависит от мировоззренческих установок государства, общества, педагогов, родителей.

Современный период развития российского общества актуализирует необходимость духовно-нравственного воспитания, поскольку характеризуется процессом переоценки ценностей, разнотипностью мировоззрения; социальными, этническими, конфессиональными, культурными различиями. Само понятие «духовно-нравственное воспитание» то утверждалось, то не признавалось педагогическим сообществом. В настоящее время по-прежнему нет его однозначного толкования, существуют определенные риски в процессе его осуществления, а педагоги считают себя некомпетентными в данной сфере. Тем не менее в современной школе духовно-нравственное воспитание стало обязательным. Государственными образовательными стандартами установлены требования к достижению планируемых результатов, а именно к формированию личностных универсальных учебных действий, в том числе нравственно-этической ориентации. Воспитательная работа осуществляется в соответствии с Про-

граммой духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Введена новая образовательная область «Духовно-нравственная культура народов России» и учебная дисциплина духовно-нравственной направленности. Среди пяти направлений внеурочной деятельности важнейшим является духовно-нравственное воспитание. Только один этот перечень изменений свидетельствует о понимании государством первостепенной необходимости в духовно-нравственном развитии и воспитании личности школьника. Однако недостаточно дать им только положительную оценку. Необходимо увидеть и предупредить существующие риски, среди которых: опасность заорганизованности, заформализованности воспитательной работы в связи с обязательностью этого направления для каждой школы и каждого учителя; принудительности и отсутствия выбора в изучении учебной дисциплины духовно-нравственной направленности; организации усвоения, а не принятия духовно-нравственных ценностей и другие. В связи с вышесказанным введение в вариативную часть основной профессиональной образовательной программы педагогических вузов учебной дисциплины «Теории и технологии духовно-нравственного воспитания» стало важным условием для формирования профессиональных компетенций учителя.

Сложившаяся ситуация в российской школе требует от педагога обладания такими компетенциями, как способность организовывать межличностные контакты, общение (в том числе в поликультурной среде) и совместную деятельность детей; способность проявлять инициативу и принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, в том числе в ситуациях риска; готовность использовать знание современных про-

блем науки и образования при решении профессиональных задач; готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия и другие. Эти компетенции конкретизированы в трудовых действиях учителя, которые определены Профессиональным стандартом педагога (2013 год): разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы, постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера, проектирование и реализация воспитательных программ духовно-нравственной направленности, проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка), формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде и другие.

Учебное пособие имеет две части, которые соответствуют двум уровням высшего образования: бакалавриат и магистратура. В программе бакалавриата присутствует учебная дисциплина «Основы духовно-нравственного воспитания», в магистерской программе – «Теории и технологии духовно-нравственного воспитания». Они отличаются разной степенью соотношения теоретического и практического материала, а также разным уровнем целей их освоения: в бакалавриате – развитие у студентов способности осуществлять духовно-нравственное воспитание, а в магистратуре – еще и исследовать и проектировать его. Каждая из двух частей включает планируемые результаты, учебный материал, средства оценивания необходимых компетенций

и трудовых действий. Такая структура дает возможность студентам осознанно изучать учебный материал, самостоятельно формировать необходимые действия, достигать целей, соответствующих каждому уровню высшего образования. В результате освоения дисциплины студент будет **знать:**

- нормативно-правовые документы и общественную значимость духовно-нравственного воспитания личности;

- основные проблемы науки и образования в сфере духовно-нравственного воспитания: проблемы принятия обучающимися базовых национальных ценностей, проблемы определения планируемых результатов духовно-нравственного воспитания младших школьников, проблемы и риски введения учебных дисциплин духовно-нравственной направленности.

- способы разрешения проблемных ситуаций, ситуаций риска и др.;

- сущность социально-педагогического партнерства в духовно-нравственном воспитании;

- цели и особенности учебного предмета духовно-нравственной направленности;

- сущность духовно-нравственного воспитания в условиях полиэтнического и полирелигиозного общества;

- методики исследования ценностно-смысловой сферы личности;

уметь:

- осуществлять процедуру постановки образовательных задач с использованием таксономии Б. Блума;

- проектировать Программу духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, программу внеурочной деятельности духовно-нравственной направленности;

- моделировать уроки по предметам духовно-нравственной направленности;
- осуществлять самоанализ своей деятельности;
- оценить особенности социальной и культурной среды в реальной ситуации развития;
- принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, в том числе в ситуациях риска;
- раскрывать сущность базовых национальных ценностей и моральных норм;
- использовать проблемно-диалогическую технологию для стимулирования социально-педагогического партнерства;

владеть:

- опытом проектирования, анализа и оценивания программы внеурочной деятельности духовно-нравственной направленности;
- опытом проектирования уроков по предметам духовно-нравственной направленности;
- опытом участия в реализации проектов духовно-нравственной направленности;
- опытом принятия адекватных решений в проблемных ситуациях, ситуациях риска;
- опытом разработки программ духовно-нравственного воспитания, социализации и воспитания в рамках ООП школы с учетом социальных, этноконфессиональных и культурных различий;
- опытом реализации принципов, форм, средств духовно-нравственного воспитания;
- опытом исследования ценностно-смысловой сферы личности.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

1.1. Проблема принятия личностью обучающегося духовно-нравственных ценностей в условиях поликультурного общества

Проведенные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о существовании в настоящее время таких проблем в реализации задач духовно-нравственного воспитания, как:

- проблема принятия личностью обучающегося духовно-нравственных ценностей в условиях поликультурного общества;
- проблема преодоления существующих рисков;
- проблема системы ценностей как основы целей духовно-нравственного воспитания;
- проблема взаимоотношения различных субъектов образовательного процесса в воспитании подрастающего поколения;
- проблема взаимосвязи религиозных и светских традиций в воспитании подрастающего поколения;
- и др.

Анализ результатов педагогических исследований (А.Г. Андреевой, В.А. Беляевой, Т.П. Грибоедовой, Т.И. Власовой, А.А. Корзинкина, Н.Д. Никандрова, Т.И. Петраковой, А.И. Шемшуриной и др.) и педагогической практики позволил нам выделить

основные особенности современного состояния духовно-нравственного воспитания школьников. К ним мы отнесли: существование нескольких, в том числе альтернативных направлений в деятельности педагога по духовно-нравственному воспитанию; разнообразие программ духовно-нравственного воспитания; взаимопроникновение светской и религиозной педагогических традиций; учет региональных особенностей в содержании духовно-нравственного воспитания; создание различных типов учебных заведений, ставящих в качестве главной своей цели соответствующее воспитание детей и др.

Существование нескольких, в том числе, альтернативных направлений в деятельности педагога по духовно-нравственному воспитанию, на наш взгляд, определяет содержание других выявленных нами особенностей. Это явление обусловлено особым состоянием внешней среды, наполненной духовным влиянием разной направленности; разнообразием педагогических концепций, ценностных установок и действующим законодательством. В педагогической литературе распространено мнение о существовании двух направлений в деятельности по духовно-нравственному воспитанию: светского и религиозного. Такой подход, на наш взгляд, не дает полного представления о разнообразии его практики. Заслуживает внимания позиция Т.П. Грибоедовой, предложившей в своем исследовании такую классификацию направлений, которая основана на ценностных установках, выбранных в качестве целей воспитания: социоцентрическое, гуманистическое, этнопедагогическое, теоцентрическое [2]. Однако эта классификация не отражает в полной мере сущности духовно-нравственного воспитания, так как включает в

свой состав социоцентрическое направление, которое ориентировано на условия социума и зависит от идеологии государства, являясь по своей сути идейно-нравственным.

Результаты проведенного нами исследования [14] выявили необходимость использования, по меньшей мере, двух оснований для выделения направлений деятельности педагогов по духовно-нравственному воспитанию: 1 – система ценностей как основа целей воспитания, 2 – наличие духовной составляющей. Это позволило нам определить следующие направления духовно-нравственного воспитания личности:

- 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, в рамках которого человек рассматривается как часть одного из этносов, акцент делается на признании зависимости его характера, всех его качеств от соответствующего менталитета, народных традиций, обычаев, в основе целей воспитания лежат этнические ценности (Г.Н. Волков, А.И. Лазарев, М.Ю. Новицкая и др.);

- историко-культурологическое, представители которого главную задачу видят в воспитании ценностного отношения подрастающего поколения к отечественному духовному наследию (И.А. Кузьмин, А.В. Камкин и др.) и для которого характерно стремление «раскрыть феноменологию отечественной культуры, ее духовный заряд, тексты и смыслы; уроки бытовавшего веками

жизненного уклада и духовно-нравственных ценностей русского народа» [6, с. 42];

- религиозное, характерное для конфессиональных образовательных учреждений, которое ставит своей задачей формирование религиозных чувств, воцерковление детей (А.А. Корзинкин, Л.В. Сурова и др.).

Представители гуманистического направления в качестве результата воспитания видят способность к саморазвитию, способность независимо, самостоятельно строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный индивидуальный выбор. Акцент делается на создании собственного духовного мира в соответствии с личным выбором. Таким образом, представители гуманистической педагогики признают возможность осознанного духовного саморазвития личности. Основные положения гуманистической парадигмы духовно-нравственного воспитания в настоящее время нашли свое выражение в практике реализации идей Ш.А. Амонашвили, А.И. Шемшуриной, Н.Е. Щурковой и др. Процесс воспитания строится на принципах обеспечения субъектной позиции ребенка, этической рефлексии и других. Его содержанием являются основные духовные понятия и ценности (Ш.А. Амонашвили), ценностные отношения (Н.Е. Щуркова), этические категории, понятия, правила культуры поведения и общения, опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру (А.И. Шемшурина) и т.д.

Однако при анализе основных положений гуманистической парадигмы духовно-нравственного воспитания нами был выявлен ряд нерешенных проблем. Прежде всего, это проблема

направленности духовного развития, определяемая 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 полярных сторон: «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» [5, с. 129]. Декларирование свободоспособной личности как цели гуманистического воспитания не обеспечено, на наш взгляд, средствами педагогической поддержки формирования, умения пользоваться представленной воспитаннику свободой.

Содержание этнопедагогического направления в деятельности педагога по духовно-нравственному воспитанию связано с одной из особенностей российской культуры. Мы имеем в виду деление ее на два, отличающихся друг от друга, культурных слоя: дохристианского и христианского. Многие исследователи (Е.В. Борисова, Г.Н. Волков, М.М. Громыко, А.С. Метелягин и др.) признают наличие в мировоззрении россиян как языческого, так и православного мировосприятия. Так, например, А.С. Метелягин [9, с. 11] выделяет следующие аспекты, характерные для российской народной педагогики: философский, в соответствии с которым национальные духовные ценности детерминированы религиозным мировоззрением (высшей ценностью является Бог);

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 мира личности [1, с. 64]. Анализ данного направления убедил нас в том, что его представители не признают способность личности быть субъектом собственного развития. На первый план выдвигается коллективный способ существования, при котором проще противостоять внешней стихии, но при котором индивидуальное развитие подчиняется коллективному. Наличие некоторых противоречий, тем не менее, не умаляет значения этнических ценностей в воспитании подрастающего поколения.

«Познай свой народ, – говорил К.Д. Ушинский, – и ты станешь человеком». А.И. Лазарев по-своему развивает 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» [11, 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.

Таким образом, в этнопедагогическом направлении нашло отражение наличие в российской культуре дохристианского и христианского пластов. Это привело к смешению соответствующих систем ценностей и противоречивости в отношении его представителей в определении своего отношения к личности воспитанника как к субъекту собственного развития.

Историко-культурологическое направление в деятельности педагога по духовно-нравственному воспитанию строится на «диалоге культур». Основные принципы государственной образовательной политики в соответствии с Законом «Об образовании» требуют обеспечения светскости образования и свободы мировоззренческого самоопределения обучающихся. Они могут быть реализованы только в режиме «диалога культур» (Библер), 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; реализация прав учащихся на свободное мировоззренческое самоопределение при получении общего образования, свободный выбор

взглядов и убеждений с учетом разнообразия мировоззренческих подходов в обучении. В рамках историко-культурного направления интегрируются гуманистические, этнические и религиозные ценности.

В религиозном направлении деятельности по духовно-нравственному воспитанию школьников человек рассматривается как единство трех сущностей: тела, души, духа. Отношения между ними являются строго иерархичными. Ведущая роль признается за духовной составляющей. В религиозном направлении существует единая для каждой конфессии 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, т.к. одним из важнейших является положение о том, что Бог дает человеку свободу в его собственность как некий источник, владея которым человек способен творчески себя раскрыть, проявить и осуществить. А. Сурожский следующим образом определил особенности христианского воспитания ребенка: «С одной стороны, его учат быть свободным, с другой – стремятся обеспечить ему эту свободу предельным самообладанием, властью над собой. Воспитание должно научить его никогда ни в чем не покоряться чему-нибудь внешнему без согласия разума и души; его учат стать таким человеком, который не бывает в «страдательном наклонении», то есть объектом, предметом воздействия» [13, с. 140]. Ребенок, с точки зрения христианской антропологии, в одинаковой степени тянется к добру и злу, и внутренне свобода

«изнутри нас не связана с добром». В связи с этим цель воспитания В.В. Зеньковский определяет как развитие в ребенке сил добра, обеспечение связи сил добра и свободы [5].

Раскаяние считается главным путем духовного восхождения. Здесь находит свое объяснение один из загадочных 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 [4, с. 129–130]. Н.И. Пирогов в своих педагогических трудах так выразил эту мысль: «Сделайте так, чтобы наказание за поступок были не вне, а внутри виновника, и вы дойдете до идеала нравственного воспитания» [11, с. 89]. В целом процесс духовного развития личности, несмотря на некоторые, казалось бы, достаточно жесткие регламентации жизнедеятельности, является таинством. Регламентируется преимущественно внешнее бытие. Внутренняя жизнь человека оставлена «божественному благоволению».

Сопоставление направлений духовно-нравственного воспитания показывает, что их общими признаками являются приоритет духовных ценностей, их интеграция в некоторых из направлений, признание внутренней свободы личности (за исключением этнопедагогического), оптимистическое восприятие ребенка и отношение к нему и др. Отличает эти направления наличие разных идеалов, систем ценностей, семантика духовно-нравственных ценностей и др.

Даже краткая характеристика направлений, существующих в духовно-нравственном воспитании школьников, подчеркивает сложность стоящего перед педагогами и их воспитанниками выбора. Этот выбор зависит, прежде всего, от той системы ценностей, которая является приоритетной для педагогов. Исследование, проведенное среди педагогов и студентов педагогических вузов Башкирии, Челябинской, Краснодарской и Курганской областей, дает представление о ценностном выборе современного учительства. Общечеловеческие ценности являются приоритетными для 89,3 % учителей и 67,6 % студентов, религиозные ценности – соответственно для 1,2 % и 8,45 %, этнические ценности – для 0,5 % и 1,1 %. 10,3 % педагогов и 30,95 % студентов определили свои ценности как складывающиеся под влиянием жизненных обстоятельств, мы обозначим их как житейские. Респонденты высказали желание более подробно познакомиться со следующими ценностями: с общечеловеческими – 43,6 % (самые молодые педагоги и опытные руководители), с религиозными – 19,3 % (более опытные педагоги и молодые руководители), с этническими – 29,7 % (молодые педагоги и опытные руководители). Таким образом, в педагогической среде наблюдается больший интерес к общечеловеческим и этническим ценностям. Тем не менее результаты опроса свидетельствуют о ценностных основаниях для организации всех вышеназванных направлений деятельности по духовно-нравственному воспитанию.

Таким образом, важнейшей проблемой духовно-нравственного воспитания личности в настоящее время является проблема принятия обучающимися духовно-нравственных ценно-

стей. Как мы уже отметили, в нашем обществе существует несколько систем ценностей. В зависимости от мировоззренческой позиции у педагогов складывается и различное понимание сущности данного педагогического явления. Заслуга авторов Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова, В.А. Тишкова) состоит в том, что они смогли предложить определение, которое в какой-то мере, на наш взгляд, разрешает существующее противоречие и позволяет объединить усилия людей с самыми разными взглядами на духовно-нравственное развитие и воспитание личности: «Духовно-нравственное воспитание – это педагогически организованный процесс **усвоения и принятия** обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию» [4]. Просим заметить: что по отношению к ценностям используется термин «принятие», а не «приобщение» или «формирование», не освоение или присвоение. Понятия, обозначенные этими терминами, имеют некоторые характеристики, близкие сути изучаемому процессу, но и имеют некоторые оттенки, которые вызывают наше сомнение.

- Освоить – вполне овладеть чем-либо, научившись пользоваться, распоряжаться, обрабатывать.

- Присвоить – завладеть, самовольно взять в свою ответственность; дать звание, наименование.

- Усвоить – сделать свойственным, привычным для себя. Поняв, запомнить как следует. Поглотив, переработать в себе [С. Ожегов].

Почему же именно через понятие «принятие» определяется суть процесса духовно-нравственного воспитания?

Принять – согласиться с чем-нибудь, отнестись к чему-нибудь положительно [С. Ожегов], брать во внимание, слушать, верить, признать [В.И. Даль].

По существу, принятие – это полное внутреннее согласие с тем, что есть. В нашем случае – согласие с теми духовно-нравственными ценностями, которые являются приоритетными, базовыми для России. Как построить образовательный процесс, который может обеспечить данный результат? Ответ на этот вопрос мы будем искать, изучая результаты проведенных исследований в сфере духовно-нравственного воспитания. Каждое выполненное студентами задание будет приближать их к осознанию своей позиции.

Задание: изучая данное пособие, определите основные пути и средства решения проблемы принятия личностью духовно-нравственных ценностей. Оформите свои поиски в виде тезисов «Как обеспечить принятие личностью духовно-нравственных ценностей». Выполняя задание, обратите внимание на нижеследующую трактовку данного понятия.

Ценности нравственные – значимые для личности нравственные идеалы, понятия, нормы межличностного общения и поведения в обществе, которые стимулируют или тормозят поведение человека, обеспечивают внутреннюю мотивацию их соблюдения. Они являются конкретизацией духовных ценностей. Духовные и нравственные ценности соотносятся как абстрактное и конкретное. Общепринят тезис о том, что нравственные ценности являются частным проявлением духовных. В то же время они автономны и имеют свои отличия. Они относятся к отношениям «человек – общество», «человек – человек», «человек – труд» и т.п. и отражают необходимость подчинения индивидуального

поведения требованиям общества. Духовные же ценности согласуют отношения «человек – духовный мир» и включают свободу выбора, благодаря своей бинарности (добро и зло, любовь и ненависть, Бог и дьявол, красота и безобразия и т.д.). Наличие общих и различных признаков позволяет нам высказать суждение о правомерности использования еще одного термина – «духовно-нравственные ценности». Нравственные ценности мы называем духовно-нравственными в том случае, если начинаем придавать им духовное значение. По существу, духовно-нравственные ценности расположены сразу в двух областях: в сфере отношений «человек – общество» и в сфере отношений «человек – духовный мир». Это значимые для человека нравственные идеалы, понятия, нормы межличностного общения и поведения в обществе, в которых отражено понимание и его отношение к абсолютным категориям: Бог, Добро, Красота, Истина, Любовь.

Однако проблема принятия духовно-нравственных ценностей не является единственной. Проблемных вопросов много, среди них: а какие ценности могут стать системой, принимаемой всеми гражданами нашей страны, могут лечь в основу целей духовно-нравственного воспитания? В статье 13 Конституции РФ закреплено идеологическое многообразие: «Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной» [7]. Тем не менее в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России предложен перечень ценностей, которые отнесены авторами к базовым национальным ценностям (Патриотизм, Социальная солидарность, Гражданственность, Семья, Труд и творчество, Наука, Традиционные религии России, Искусство и литература, Природа, Человечество). Они определены как основные

моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях [8]. Авторы Концепции высказывают надежду, что достижение гражданского согласия по базовым национальным ценностям позволит укрепить единство российского образовательного пространства, придать ему открытость, диалогичность, культурный и социальный динамизм.

Задание: как соотносятся, на Ваш взгляд, положения Конституции РФ и данной Концепции? Сделайте вывод о том, есть ли здесь несоответствие основному Закону страны?

Психологам и педагогам известно, что ценности одни, а значения каждой из них разные в зависимости от того, к какому сообществу принадлежит человек (социальному, научному, национальному, религиозному и др.). Эти значения зачастую вступают в противоречие друг с другом.

Например: справедливость в бытовом понимании – это возможность обеспечить равенство во всем, разделить все поровну. Философское значение – более сложное: ряд философов связывают справедливость с самоограничением, ограничением своих притязаний в пользу чужих прав; некоторым – жертвованием.

Эта противоречивость в значениях существовала и будет существовать всегда, как она присутствует в оценке различных исторических и политических деятелей России.

Несколько лет назад в грандиозном телевизионном проекте «Имя России» национальным символом нашей страны признан князь Александр Невский. Оппонентами высказывалось множество аргументов против такой оценки личности Александра Невского. Но для многих серьезными доводами стали доводы, высказанные нынешним патриархом Кириллом: Он боролся не с конкретными врагами, не с Востоком или с Западом. Он боролся за национальную идентичность, за национальное самопонимание. Без него бы не было России, не было русских, не было нашего цивилизационного кода [10].

Рекомендуемая литература

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика современного образования [Текст] / Г.Н. Волков // Мир образования. – 1997. – № 2.
2. Грибоедова, Т.П. Педагогические условия подготовки учителя к духовно-нравственному развитию учащихся [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.П. Грибоедова. – Томск, 2000.
3. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
4. Зеньковский, В.В. О педагогическом интеллектуализме [Текст] / В.В. Зеньковский // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы. – М.: Просвещение, 1993. – 288 с.
5. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии [Текст] / В.В. Зеньковский. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.

6. Истоковедение [Текст]: в 2 т. / под ред. И.А. Кузьмина, Л.П. Сильвестрова. – М.: Технологич. Школа Бизнеса, 2001. – 368 с.

7. Конституция Российской Федерации от 25 декабря 1993 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rg.ru/2009/01/21/konstitucia-dok.html>.

8. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.

9. Метелягин, А.С. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников сельской школы на традициях русской народной культуры [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук / А.С. Метелягин. – М., 1996.

10. Патриарх Кирилл об Александре Невском – имени России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://happyschool.ru/publ/patriarkh_kirill_ob_aleksandre_nevskom_imeni_rossii/50-1-0-21542.

11. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Н.И. Пирогов. – М., 1985. – 484 с.

12. Сначала полюби, потом научи [Текст] // XXI век – эпоха духовно-нравственного просвещения: сб. материалов науч.-практ. конф. – Челябинск, 2002. – С. 95–190.

13. Сурожский, А. О встрече [Текст] / А. Сурожский. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 1999. – 254 с.

14. Шитякова, Н.П. Теоретико-методологические основы и практика духовно-нравственного воспитания школьников в условиях модернизации образования [Текст] / Н.П. Шитякова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – 172 с.

1.2. Преподавание основ религиозных культур в школе: уроки прошлого и современные риски

С 1 сентября 2012 года в российских школах началось преподавание нового предмета «Основы религиозных культур и светской этики». Но по-прежнему современная педагогическая практика периодически возвращается к вопросу о целесообразности преподавания основ религиозной культуры в школе как средства духовно-нравственного воспитания молодежи. По этому поводу и в обществе, и в образовательных организациях периодически вспыхивают дискуссии. Мнения высказываются самые противоположные. С одной стороны: «Преподавание курса поможет узнать более глубоко российскую культуру и сохранить ее»; «Основы религиозных культур» могут стать для молодых людей иммунитетом против бездуховности и безнравственности»; «В настоящее время, когда миром правят материальные ценности, этот предмет необходим в школе»; «Дети должны знать, к какой культуре они принадлежат, у них должно сложиться свое мнение о том, принимать веру в Бога или нет». С другой стороны: «Современное поколение молодых людей не нуждается в изучении основ религиозных культур»; «Преподавание этого предмета может разжечь межнациональные конфликты»; «Его введение нарушит право, закрепленное в Конституции, – свободу вероисповедания»; «Преподавание основ религиозных культур будет навязывать детям веру в Бога, т.к. в школе очень много педагогов с авторитарным стилем обучения»; «Ребенка в наше время и так перегружают информацией»; «Основы религиозных культур должны изучаться самостоятельно».

Формируя свою позицию по обсуждаемому вопросу, мы стремимся учесть уроки прошлого и принять во внимание достижения современной науки. В дореволюционной российской школе как обязательный предмет изучался Закон Божий, основы православной веры. Но ученые того времени задавались вопросом: «Почему из школы, в которой обязательным предметом был «Закон Божий», а каждый день начинался с молитвы, вышло такое количество безбожников, материалистов?». Аналогичный вопрос можно было бы задать по поводу результатов воспитания в советской школе: «Почему из школы, в которой содержание образования было пронизано атеизмом, вышло столько инакомыслящих людей, пришедших к вере?». При ответе на эти вопросы совершенно справедливо отмечается влияние перемен, происходящих в обществе. Но если принимать во внимание только этот довод, то можно придти к выводу об отсутствии всякого влияния образования на развитие духовно-нравственной сферы личности. Мы прекрасно понимаем, что это не так. В философских трудах есть указания на причины данного явления. Так, например, В.В. Розанов видел их в том, что единообразие в культуре, идеологии, мировоззренческих установках часто приводит к неустойчивым ценностным ориентациям, неосознанному выбору жизненной позиции или открытому неприятию самых высших ценностей. С его точки зрения, сложность, которую словари русского языка толкуют как многообразие по составу частей и связей между ними, – одно из важнейших определений культуры. Культурен тот, кто неоднообразен в своих идеях, чувствах, стремлениях, навыках, наконец – во всем складе жизни.

Таким образом, первым уроком для современных педагогов, занимающихся духовно-нравственным воспитанием молодежи, является вывод о соответствии содержания воспитания многообразию современной культуры. И он звучит в пользу преподавания основ религиозных культур в общеобразовательной школе.

Второй урок нам дает Л.В. Сурова в книге «Православная школа сегодня». Она приводит множество примеров отрицательного впечатления от преподавания Закона Божьего, которая сохранила русская литература. «На фоне других дисциплин этот предмет выделялся часто как самый сухой, зубрительный, безрадостный. Как редки исключения! И как отличаются эти горькие впечатления от радужных детских впечатлений, связанных с церковными праздниками» [4, с. 23].

В чем же был корень бед? Л.В. Сурова видит его в схоластичности школы, под которой она понимает научение не сущности, а форме, стремление не столько сориентировать учащихся в сложном и непрерывно меняющемся мире, сколько просто дать некоторые пассивные знания о нем. «Есть в схоластике великий педагогический соблазн – быстро наполнить человека теми знаниями, которые нам кажутся полезными, научить его использовать их и тем самым сделать его удобным для окружающих» [4, с. 29]. На наш взгляд, в ряде программ учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» также заложен этот соблазн. Их содержание, во-первых, подавляет объемом новых для четвероклассников понятий, фактов, событий. Во-вторых, живуче стремление педагогов нагрузить учащихся полезными, по их мнению, сведениями. Таким образом, второй урок прошлого –

необходимость отказа от схоластики, как бы по-средневековому не звучала эта терминология.

Думается, схоластичность не единственная причина бед школы прошлого и настоящего. Еще один урок мы можем извлечь, проанализировав труды К.Д. Ушинского, в которых была высказана мысль о важной роли преодоления препятствий, трудностей в утверждении в умах людей тех или иных ценностей. Препятствия, трудности их становления и распространения в обществе стимулируют интерес к запретным идеям, стремление встать на их защиту. Принуждение в процессе формирования ценностных ориентиров подрастающего поколения провоцирует его на принятие их антиподов. Благодаря этим обстоятельствам развитие духовно-нравственной сферы личности молодого человека идет в разрез с духовными основами русской культуры [5, с. 248–249].

Итак, в прошлом опыте российской школы мы видим как минимум три причины низкой результативности духовно-нравственного воспитания: схоластичность, единообразие, обязательность (принуждение) в изучении духовно направленного предмета. В связи с вышесказанным возникает опасение, что в процессе введения нового предмета «Основы религиозных культур и светской этики» наша школа повторит ошибки прошлого.

Современный период развития общества благоприятен для духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Уроки прошлого и достижения психолого-педагогической науки приняты во внимание современной школой. В существующей сегодня практике духовно-нравственного воспитания школьников монологу схоластики противопоставляется диалог внимания, диалог слушания, диалог вопрошания. «Слушание это

вовсе не пассивное действие. Слушание, внимание – это духовная связь, уже некоторое сердечное единство, личностные отношения: слушая окружающих, мы и их учим слушать. Не забудем и замечательного выражения из древнерусского сборника «Пчела»: «Разве не знаете, что мера слову есть не то, что говорится, а то, что будет услышано [4, с. 31].

Единообразие и принуждение сменились вариативностью и свободой выбора. Духовная жизнь современного российского общества отличается существованием нескольких систем ценностей. Среди них: общечеловеческие ценности (в другой интерпретации – гуманистические), религиозные, этнические, экзистенциальные и др. Мировоззрение педагогического сообщества отражает эту картину (см. на стр. 19 данные исследования). Современная практика духовно-нравственного воспитания школьников свидетельствует о выборе образовательными организациями той или иной системы ценностей в зависимости от существующего законодательства, от ценностных ориентиров педагогов и родителей. Но, на наш взгляд, независимо от ценностного выбора цель духовно-нравственного воспитания школьников может и должна быть единой. Мы определяем цель как усвоение молодыми людьми значения духовно-нравственных ценностей, создание условий для нахождения личностного смысла этих ценностей и регулирования нравственного поведения в соответствии с ними. Следует заметить, что данное нами в 2007 году определение по своему содержанию соотносится с определением авторов Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, поскольку принятие базовых национальных ценностей невозможно без процесса смыслообразования.

Все чаще проявляется интерес педагогов к духовному значению ценностей. Причем этот интерес культурологического свойства. Современный учитель понимает, что многие истоки культуры человечества лежат в его вероисповедании. И этот интерес, способствуя обогащению содержания духовно-нравственного воспитания, является важным предметом диалога светской и религиозных педагогических традиций.

Несмотря на вышеназванные положительные тенденции, сохраняется ряд рисков реализуемого процесса. Среди них:

- обособление представителей разных национальностей и религий,

- дополнительная нагрузка на школьника,

- развитие формального отношения к религии, вере,

- снижение уровня терпимого отношения к культурным, конфессиональным и религиозным различиям,

- принудительное навязывание веры, религии.

Проанализировать реальную опасность этих рисков позволяют результаты выборочных социологических опросов учащихся 4-х классов общеобразовательных школ, в которых проходила апробация курса ОРКСЭ, их родителей (законных представителей) и экспертные опросы представителей органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, компетентных представителей религиозных организаций, руководителей школ, педагогов, преподающих курс ОРКСЭ, проведенных в 2010 году. Исследование проводилось Социологическим центром РАГС при Президенте РФ совместно с кафедрой государственно-конфессиональных отношений по Государственному контракту с Министерством образования и науки РФ в рамках

реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы [3].

Опросы проведены в 19 субъектах Российской Федерации, определенных Министерством образования и науки РФ в качестве участников эксперимента: Карачаево-Черкесской, Удмуртской, Чеченской, Чувашской республиках, Республике Калмыкия, Камчатском, Красноярском, Ставропольском краях, Вологодской, Калининградской, Костромской, Курганской, Новосибирской, Пензенской, Свердловской, Тамбовской, Тверской, Томской областях, Еврейской автономной области.

Таблица 1

Возможные риски введения ОРКСЭ в образовательный процесс школы (в %)

Возможные риски	Мнение			
	Родителей	Представителей органов власти	Руководителей школ	Учителей
1	2	3	4	5
Дополнительная нагрузка на школьника	36,9	27,6	50,5	43,4
Принудительное навязывание веры, религии	19,0	24,1	20,2	12,7

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
Обособление школьников по мировоззрению или национальной принадлежности	10,2	22,4	18,3	11,2
Формирование формального отношения к религии, вере	9,1	17,2	14,7	8,3
Принудительное навязывание одного из модулей	6,4	12,1	8,3	7,3
Снижение уровня терпимого отношения к культурным, конфессиональным и религиозным различиям	3,1	3,4	2,8	1,0
Другое	2,6	6,9	4,6	4,9
Затруднились ответить	31,7	27,6	21,1	25,4

В опросе приняли участие учащиеся и их родители, руководители школ, учителя, преподающие курс ОРКСЭ, представители органов власти. Объем выборочной совокупности опрошенных родителей (законных представителей) учащихся 4-х классов общеобразовательных школ составил 2004 человека. Количество опрошенных руководителей школ составляет 109 человек, педагогов, преподающих курс ОРКСЭ, – 209 человек.

Рейтинг возможных рисков введения нового предмета (таблица 1) в этих группах респондентов совпадает, но значительно отличается в группе представителей религиозных организаций (57 священнослужителей четырех традиционных конфессий: православия, ислама, иудаизма и буддизма) (таблица 2).

Среди всех возможных рисков наибольшее опасение у всех групп респондентов, представленных в таблице 2, вызывает риск дополнительной нагрузки учащихся (среди представителей религиозных организаций, только 19,3 % имеют аналогичные

опасения). Анализируя результаты исследования, мы пришли к выводу, что эта перегрузка действительно возможна.

Таблица 2

Возможные риски введения ОРКСЭ в образовательный процесс школы (мнение представителей религиозных организаций) (в %)

Принудительное навязывание одного из модулей	40,4
Формирование формального отношения к религии, вере	35,1
Принудительное навязывание веры, религии	21,1
Дополнительная нагрузка на школьника	19,3
Обособление школьников по мировоззрению или национальной принадлежности	14,0
Снижение уровня терпимого отношения к культурным, конфессиональным и религиозным различиям	1,8
Другое	10,5
Затруднились ответить	21,1

Одной из ее причин может стать отсутствие у детей интереса к изучению нового предмета. В ходе исследования 39,4 % учащихся отметили, что им на уроках было не интересно, т.к. не все понятно, много новых слов. 41,6 % школьников испытывали скуку на уроке. Следует отметить, что объем выборочной совокупности опрошенных учащихся 4-х классов общеобразовательных школ составил 4725 человек.

Вторая причина перегрузки учащихся связана с существующими позициями в определении назначения нового предмета педагогическим сообществом: информативное, культурологическое, воспитательное. Наше опасение вызывает первая точка зрения, которая отражает направленность на передачу младшим школьникам большого объема информации. Учебники по новой дисциплине буквально насыщены информацией.

Привычное стремление педагогов к передаче информации действительно приведет к перегрузке учащихся. Однако требования ФГОС (2009 г.) к результатам изучения предмета под общим названием «Основы духовно-нравственной культуры народов России» отличаются именно воспитательной направленностью. Они отражают:

1) готовность к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию;

2) знакомство с основными нормами светской и религиозной морали, понимание их значения в выстраивании конструктивных отношений в семье и обществе;

3) понимание значения нравственности, веры и религии в жизни человека и общества;

4) формирование первоначальных представлений о светской этике, о традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России;

5) первоначальные представления об исторической роли традиционных религий в становлении российской государственности;

6) становление внутренней установки личности поступать согласно своей совести; воспитание нравственности, основанной на

свободе совести и вероисповедания, духовных традициях народов России; осознание ценности человеческой жизни [6, с. 14].

Именно ориентация на воспитательные задачи нового предмета позволит избежать риска перегрузки. Насколько обеспечивает решение этих задач содержание учебников по различным модулям можно судить по ответам учителей на вопрос «По Вашему мнению, носят ли воспитательный, нравственно-развивающий характер учебные пособия по следующим модулям курса?».

Таблица 3

Мнение учителей о наличии воспитательного, нравственно-развивающего характера учебных пособий по различным модулям курса (в %)

Учебные пособия	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет	Трудно сказать	Не ответили
Основы светской этики	57,6	23,4	1,0	-	7,3	10,7
Основы мировых религиозных культур	48,3	27,3	0,5	-	18,0	5,9
Основы православной культуры	51,2	22,0	0,0	-	16,1	10,7
Основы исламской культуры	32,2	21,5	0,5	-	35,1	10,7
Основы буддийской культуры	24,9	22,0	0,5	-	38,0	14,6
Основы иудейской культуры	24,9	15,6	5,9	0,5	38,5	14,6

Как показывает содержание таблицы 3, учителя отмечают воспитательный, нравственно-развивающий характер учебных

пособий не по всем модулям. Если не обеспечить воспитательное содержание всех учебников, то возникает опасность перегрузки учащихся новой и трудной для них информацией.

Наибольшее опасение у представителей религиозных организаций вызвало принудительное навязывание одного из модулей (40,4 %) (таблица 2). Для сравнения: только 12,7 % учителей высказали такое же мнение (таблица 1). Ради справедливости следует отметить, что когда преподавание ОРКСЭ вышло за рамки эксперимента, то факты навязывания модуля достаточно часто озвучиваются родителями и учителями. Оценить масштабы данного риска позволяет исследование, выполненное «Агентством социальных технологий «Политех» по заказу и при поддержке Комиссии Общественной палаты РФ по межнациональным отношениям и свободе совести в рамках подготовки к проведению слушаний по итогам первого года апробации курса [2].



Рис. 1. Предоставление родителям права на выбор модуля

Каждый пятый (21 %) участник исследования отметил отсутствие возможности выбрать модуль курса. Выбор зачастую осуществлялся следующим образом:

- ✓ все дети в классе изучали тот модуль, за который проголосовало большинство родителей,
- ✓ выбирали не из 6, а из 2 или 3 модулей.

Риск принудительного навязывания веры, религии занимает 2 место в рейтинге первой группы респондентов и 3 место в рейтинге второй группы. Реже всех такое опасение высказывали учителя (12,7 %), чаще всех – представители органов власти – 24,1 % и священники (21,1 %). Можно предположить, что педагоги более обоснованно оценили данный риск, поскольку непосредственно занимаются преподаванием нового предмета.

3 место в рейтинге первой группы респондентов занимает риск обособления школьников по мировоззрению или национальной принадлежности (от 10,2 до 22,4%). В сравнении – 4 место во второй группе (14 %). Этот риск связан с модульностью изучения дисциплины «Основы религиозной культуры и светской этики». В таблице 4 представлены данные по распределению учащихся по модулям курса.

Таблица 4

Результаты выбора модуля изучения (в %)

Основы светской этики	38,6
Основы мировых религиозных культур	25,4
Основы православной культуры	25,4
Основы исламской культуры	4,7
Основы буддийской культуры	0,9
Основы иудейской культуры	0,1
Не участвовал(а) в выборе модуля курса	3,9
Не ответили	1,0

Родителям учащихся, изучавших ОРКСЭ, был задан вопрос «Как Вы считаете, изучение курса разобщило одноклассников Вашего ребенка, сделало их более дружными или никак не повлияло на сплоченность класса?». Результаты опроса представлены на рисунке 2.

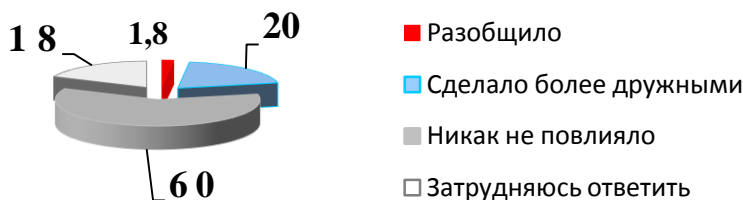


Рис. 2. Мнение родителей о риске обособления школьников по мировоззрению или национальной принадлежности

Родители учащихся отвечали на вопрос о модульности преподавания новой дисциплины: «Какой из двух вариантов Вы считаете предпочтительным, чтобы все дети изучали единую программу, освещающую различные религиозные культуры, или чтобы можно было выбрать один из модулей?». Более половины (57%) участников опроса высказались за возможность выбрать один из модулей (рис. 2). Многие респонденты предлагали совместить эти два подхода – одновременно с углубленным изучением одной культуры рассказывать о других.

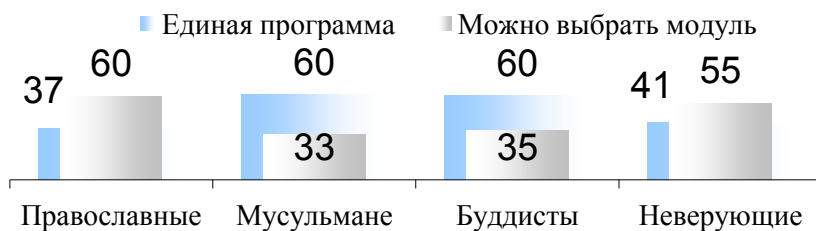


Рис. 3. Отношение родителей к модульности курса ОРКСЭ

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют, на наш взгляд, о необходимости постоянно изучать и учитывать мнение родителей, поскольку их позиции отличаются, и, следовательно, единый подход не возможен. Следует отметить, что на практике так и произошло. Благодаря вариативности программ начального образования, реализуются оба подхода: модульность (образовательные программы «Школа России», «Перспектива», «Ритм») и единая программа (образовательные программы «Школа 2100», программа развивающего обучения Л.В. Занкова и др.).

Какие аргументы следует привести в пользу обеспечения права на выбор модуля?

Первый аргумент – это четкая позиция государства, закреплённая в нормативно-правовых документах. В статье 5 Федерального закона «О свободе совести и о религиозных объединениях» сформулированы следующие положения, непосредственно касающиеся предмета обсуждения: **«Воспитание и образование детей осуществляются родителями или лицами, их заменяющими, с учетом права ребенка на свободу совести и свободу вероисповедания. По просьбе родителей или лиц, их**

заменяющих, с согласия детей, обучающихся в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, администрации указанных учреждений по согласованию с соответствующим органом местного самоуправления предоставляют религиозным организациям возможность обучать детей религии вне рамок образовательной программы [7].

Статья 87 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определяет возможность включения в образовательные программы учебных дисциплин, направленных на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий). При этом в ее содержании законодательно закрепляется право родителей на выбор одной из них для изучения своими детьми.

В методическом письме Министерства образования и науки РФ от 30 апреля 2010 г. № 03-831 «Об апробации комплексного учебного курса ОРКСЭ» подчеркивается: «Представители школьной администрации, учителя, работники органов управления образованием ни в коем случае не должны выбирать за семью модуль курса для обучения, без учёта мнения родителей учащегося определять, какой именно модуль будет изучать ребёнок. Организация процедуры выбора в обязательном порядке должна включать участие школьного совета. Результаты выбора должны быть зафиксированы протоколами родительских собраний и письменными заявлениями родителей о выборе определённого модуля для обучения своего ребёнка». В этом же письме дается рекомендация и по организации обучения: «Вместе с тем в рамках изучения курса при возникновении соответствующей

потребности можно предусмотреть организацию учебных групп школьников по тому или иному модулю курса из нескольких классов на базе одной школы и даже из нескольких классов ближайших по территориальному расположению школ» [1].

Напомним важные для нашей темы положения, сформулированные в методическом письме Министерства образования и науки, разъясняющие суть принципа светского характера образования.

В школе недопустимо религиозное или атеистическое воспитание в любых формах [1].

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными и социальными группами; учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, **способствовать реализации права учащихся на свободный выбор взглядов и убеждений** [там же]. Таким образом, право на выбор закреплено действующим законодательством.

Второй аргумент. По мнению психологов, принятие будущим гражданином духовных ценностей предполагает как освоение их значения для конкретной общности людей (социальной, этнической, религиозной и др.), так и извлечение личного смысла ценностей, который заключает в себе субъективное эмоционально-оценочное отношение к «значениям». Сами по себе духовно-нравственные ценности являются источником смыслов для субъектов образовательного процесса. Каждая из них имеет ряд значений (лингвистическое, философско-этическое, религиозное, этническое, бытовое и др.) Одним из этапов приобретения субъектом личного смысла и является освоение сути этих

значений. Наличие в содержании образования различных значений одного и того же духовно-нравственного понятия способствует возникновению эмоционально-оценочного отношения личности к нему, а следовательно, и личностного смысла.

Таким образом, исходя из существующей практики и опираясь на положения российского законодательства, можно сделать вывод, что риск обособления школьников по мировоззрению или национальной принадлежности действительно существует.

Тем не менее при условии принятия некоторых мер эти риски можно преодолеть. Участвующие в опросе представители органов управления назвали эти меры: организация методического сопровождения преподавания курса, разъяснительная работа в средствах массовой информации, контроль за соблюдением светского характера образования и др. (таблица 5).

С этим перечнем можно и должно согласиться. Думается, есть и другие меры, которые были выявлены при анализе ответов на другие вопросы. Отвечая на вопрос о причинах трудностей с выбором педагогов для преподавания курса, руководители образовательных учреждений называли большую учебную нагрузку педагогов (75 %), сложность освоения ими нового курса (40 %), нежелание педагогов преподавать новый курс (20 %) и др.

Итак, в прошлом опыте российской школы мы видим как минимум три причины низкой результативности духовно-нравственного воспитания: схоластичность, единообразие, обязательность (принуждение) в изучении духовно направленного предмета. Анализируя существующие риски преподавания ОРКСЭ, мы приходим к выводу о том, что эти причины действуют

и сейчас, проявляясь в риске дополнительной нагрузки на школьника, формального отношения к религии, вере; принудительного навязывания модуля изучения, нарушения права на выбор и самоопределение.

Таблица 5

Меры, предпринимаемые органами управления образованием для преодоления рисков в ходе апробации учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики»

Организация методического сопровождения преподавания курса	82,8
Обеспечение права свободного выбора отдельных модулей курса учащимися и их родителями (законными представителями)	77,6
Разъяснительная работа в средствах массовой информации	69,0
Создание и обеспечение деятельности координационного органа	65,5
Контроль за соблюдением светского характера образования	60,3
Обеспечение работы школьных и межшкольных советов при организации выбора курса	31,0
Другое	1,7

Задание: предложите пути преодоления этих рисков в процессе преподавания предметов духовно-нравственной направленности.

Рекомендуемая литература

1. Письмо Министерства образования Российской Федерации N 47/20-11п от 19.03.93 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sclj.ru/law/rus/detail.php?ID=1091>.

2. Результаты исследования ОРКСЭ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orkse.org/node/244>.

3. Социологические исследования хода апробации комплексного учебного курса в субъектах Российской Федерации «Основы религиозных культур и светской этики» (курс ОРКСЭ): материалы социологических исследований: [Электронный ресурс]. – М.: Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2010. – Режим доступа: <http://www.rags.ru/node/377/>.

4. Сурова, Л.В. Православная школа сегодня [Текст] / Л.В. Сурова. – М.: Изд-во Владимирской епархии, 1996. – 495 с.

5. Ушинский, К.Д. Вопрос о душе в его современном состоянии [Текст]: Пед. соч.: в 6 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 233.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. – М.: Просвещение, 2011.

7. Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» Принят Государственной Думой РФ 19 сентября 1997 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iriney.ru/document/017.htm>.

1.3. Проблема социально-педагогического партнерства в духовно-нравственном воспитании личности гражданина России

Социально-педагогическое партнерство в духовно-нравственном воспитании личности гражданина России можно определить как вид взаимоотношений субъектов духовно-нравственного воспитания, обеспечивающий оптимальное соотношение их основных целей, функций, принципов и опыта деятельности в приобщении подрастающего поколения к базовым национальным ценностям. Параграф посвящен размышлениям о возможности оптимального соотношения целей самых различных субъектов социализации (оптимальный с лат. *optimus* наилучший, наиболее приемлемый, благоприятный, удачный в данных условиях).

Основным назначением такого представительного собрания, как общественно-педагогический форум, который 4 года работал на базе Челябинского государственного педагогического университета, является создание условий для достижения единства в понимании различными субъектами социализации сущности духовно-нравственного развития и воспитания личности детей, подростков и молодежи. Такими субъектами являются семья, общественные организации и традиционные российские религиозные объединения, учреждения дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ. Но возможно ли вообще единство в понимании такого сложного процесса, как духовно-нравственное воспитание? На этот вопрос очень трудно ответить утвердительно.

Дело в том, что в сфере духовно-нравственного воспитания личности существует ряд противоречий. Одно из них – это противоречие между необходимостью объединения усилий различных субъектов социализации и несогласованностью их позиций в определении сущности духовно-нравственного воспитания.

С одной стороны, редко кто возразит против суждения, высказанного авторами Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая стала методологической основой ФГОС: «В современных условиях без социально-педагогического партнёрства субъекты образовательного процесса не способны обеспечить полноценное духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Для решения этой общенациональной задачи необходимо выстраивать педагогически целесообразные партнёрские отношения с другими субъектами социализации: семьёй, общественными организациями и традиционными российскими религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ» [2].

С другой стороны, понимание сущности данного педагогического явления зависит от мировоззренческих позиций исследователя. Поэтому неслучайно в педагогической теории и практике выделяют несколько направлений духовно-нравственного воспитания: культурологическое, религиозное, этническое, гуманистическое и др. И это факт. Как бы мы не оценивали сущностные характеристики каждого из них, они существуют.

Как уже отмечалось, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России предложено определение, которое, на наш взгляд, позволяет объединить

усилия людей с самыми разными взглядами на духовно-нравственное развитие и воспитание личности, поскольку связывает этот процесс с принятием обучающимися базовых национальных ценностей.

В связи с вышесказанным первое предположение относительно оптимального соотношения целей субъектов социально-педагогического партнерства заключается в следующем: возможно создание условий для принятия нашими детьми духовно-нравственных ценностей и может стать той целью, которая объединит усилия всех субъектов социализации?

Существует еще одно противоречие – противоречие между введением в образовательный процесс нового предмета «ОРКСЭ» (ОДНКНР) и существованием различных трактовок его назначения, различного отношения к нему в целом. Не стало исключением и педагогическое сообщество нашего города, области. Есть сторонники введения этого предмета, есть ярые противники.

Но есть основания, которые помогут, на наш взгляд, и здесь объединить позиции и усилия различных субъектов социализации. Они четко сформулированы в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта к предметным результатам образовательной области «Духовно-нравственная культура народов России». В качестве примера приведем, очень сложное, на первый взгляд, требование: в планируемых результатах освоения учебной программы должна быть отражена готовность обучающихся к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию. Подчеркнем, что речь идет о младшем школьнике.

Почему этот результат сложен только на первый взгляд? А потому что стоит декомпозировать понятие «готовность», как мы видим, что этот результат реален, он достижим.

Понятие готовности к какому-либо действию подразумевает вооруженность субъекта необходимыми знаниями и умениями для успешного выполнения действия, а также согласие на совершение этого действия. Следовательно, под готовностью младшего школьника к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию следует понимать наличие у него:

- 1) знаний о действиях, которые необходимо совершить для изменения своего внутреннего мира, своего поведения;
- 2) первоначального опыта совершения этих действий;
- 3) мотивов, стремления к изменению своего внутреннего мира, т.е. нравственному саморазвитию.

Покажем, как обеспечивается этот результат в учебнике «Основы православной культуры» А. Кураева, который вызвал критику сразу с двух сторон. На реализацию требования «готовность к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию» ориентировано содержание нескольких параграфов учебника А. Кураева. Среди них: «Совесть и раскаяние», «Милосердие и сострадание», «Золотое правило этики», «Подвиг» и др. Доказательством этому служат вопросы и задания, приведенные в тексте учебника: Какой мир труднее изменить – внешний или внутренний? Почему покаяние называют лекарством для души? Какие шаги в покаянии вы можете назвать? Зачем нужно преодолевать зависть? Что помогает в борьбе с ней?

Уже в этих формулировках видно, что учащиеся должны использовать свои знания о действиях, которые необходимо совер-

шить для изменения своего внутреннего мира, своего поведения: описание учащимися основных шагов в покаянии (10), воспроизведение учащимися золотого правила этики «Во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними» (13), воспроизведение учащимися способа уберечь себя от осуждения другого человека (13) и др. Сам характер вопросов стимулирует мотивацию учащихся.

Первоначальный опыт нравственного самосовершенствования приобретается при выполнении таких заданий, как поиск средств исправления своей вины делом (10), выбор дел милосердия (12), выбор поступка в новой для них жизненной ситуации с опорой на золотое правило этики (13) и др.

Таким образом, оптимальное соотношение целей различных субъектов социализации возможно, если каждый из субъектов процесса духовно-нравственного воспитания в качестве ориентира в своей деятельности признает достижение требований ФГОС к результатам образования.

Достижение гражданского согласия по базовым национальным ценностям позволит укрепить единство российского образовательного пространства, придать ему открытость, диалогичность, культурный и социальный динамизм.

Считается, что социальное партнерство представляет собой вид общественно-трудовых взаимоотношений, присутствующий лишь в рыночном обществе, обеспечивающий оптимальное соотношение основных интересов различных социальных групп, в первую очередь наемных работников и работодателей. Данное определение не может быть распространено на понятие «социально-педагогическое партнерство», но выделяет один из общих

для них признаков – оптимальное соотношение основных интересов различных социальных групп. На первый взгляд, этот признак «уводит» нас от сути партнерства в духовно-нравственном воспитании, но он отражает мысль о фактически существующей разнице в понимании субъектами социализации своего назначения, своей функции в этой сфере воспитания.

Социально-педагогическое партнерство в духовно-нравственном воспитании личности гражданина России – вид взаимоотношений субъектов духовно-нравственного воспитания (семьи, общественных организаций, традиционных российских религиозных объединений, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ), обеспечивающий оптимальное соотношение основных целей, функций, принципов и опыта деятельности вышеназванных субъектов в приобщении подрастающего поколения к базовым национальным ценностям.

Как и социальное партнерство, оно включает в себя следующие элементы: принципы, субъекты, уровни, функции, формы и механизм реализации. Остановимся последовательно на каждом из них.

Каждый субъект социализации имеет свою сферу деятельности, но все они реализуют какую-либо функцию в деятельности по духовно-нравственному воспитанию. Государство определяет систему базовых национальных ценностей, обеспечивает правовую базу приобщения подрастающего поколения к духовно-нравственной культуре народов России и социально-педагогического сотрудничества. Школа разрабатывает и реализует программу духовно-нравственного развития и воспитания будущего гражданина России, которая должна обеспечить выполнение не одного десятка задач. Общественные организации реализуют

различные социальные проекты, которые содействуют духовно-нравственному развитию и воспитанию подрастающего поколения. Традиционные российские религиозные объединения стремятся к воспитанию духовности личности, приобщению личности к религиозной культуре. СМИ не ставят цели реализации духовно-нравственного развития личности, но они фактически обладают серьезным воспитательным потенциалом.

Таким образом, развитие духовно-нравственной сферы личности гражданина России является той областью, где социальная ответственность вышеназванных субъектов социализации пересекается. Эта сфера представляет собой совокупность духовных идеалов и ценностей; личностных смыслов, отражающих субъективное отношение к ним; духовных потребностей и нравственных мотивов поведения; нравственных чувств; стремления личности к поведению в соответствии с принятыми ценностями; способностей к духовно-нравственному самоопределению, самореализации, самосовершенствованию. Ее развитие зависит от выполнения каждым субъектом социализации своих функций. В связи со сложностью стоящих перед каждым субъектом социализации задач государство признает необходимость социально-педагогического партнерства.

Важнейшим элементом социально-педагогического партнерства является механизм его реализации. По аналогии с определением механизма социального партнерства под механизмом социально-педагогического партнерства можно понимать совокупность методов и инструментов, с помощью которых обеспечивается достижение партнерского взаимодействия сторон. Но особенности области действия механизма накладывают свой отпечаток.

Во-первых, эта область педагогическая, а в педагогике более употребительным термином является термин «сотрудничество». Основными его процедурами являются открытый диалог между субъектами образовательного процесса для осознания взглядов, норм и способов взаимодействия друг с другом; методы и формы взаимодействия субъектов, объединяющие их усилия в процессе согласования целей, планов деятельности, реализации совместной деятельности по их достижению; механизмы взаимодействия, которые максимально включают каждого субъекта во взаимодействие друг с другом. Такое сотрудничество строится на основе взаимного уважения интересов его субъектов, согласования их приоритетов и обмена вкладами между ними.

Во-вторых, отпечаток накладывает и сама сфера духовно-нравственного воспитания личности.

На наш взгляд, в большей степени специфику области действия механизма социально-педагогического партнерства отражает понимание его как определенной последовательности реализации процедур и соответствующих им функций (организационной, функции культурного наследования и взаимообогащения, информационно-аналитической, мотивационно-целевой), которые обеспечивают его закономерный ход.

Как показала практика, основными элементами механизма социально-педагогического партнерства в духовно-нравственном воспитании и развитии личности школьника являются:

– «круглые столы» и мастер-классы как составляющие процедуры представления позиций партнеров и согласования программ духовно-нравственного воспитания;

- разработка и осуществление совместных программ и проектов, отдельных дел и акций, направленных на решение воспитательных задач;
- создание банка идей, проектов, программ духовно-нравственного воспитания, одобренных и рекомендуемых партнерами к внедрению;
- общественно-педагогический форум как средство доведения идей социального партнерства до всех субъектов духовно-нравственного воспитания личности гражданина России;
- система контроля за выполнением принятых договоров и соглашений;
- анализ состояния и перспектив развития системы социально-педагогического партнерства.

Социально-педагогическое партнерство может осуществляться в различных формах:

- коллективных переговоров по разработке проектов мероприятий, соглашений;
- двухсторонних консультаций по разрешению вопросов, связанных с регулировкой прав и обязанностей и других, тесно прилегающих к ним проблем по обеспечению духовно-нравственного воспитания личности;
- кооперации ресурсов и обмена ресурсами (интеллектуальными, кадровыми, информационными, финансовыми, материально-техническими и др.);
- предоставления услуг (консультативных, информационных, технических и др.);
- взаимообучения специалистов, обмен передовым опытом и др.

Характеризуя принципы социально-педагогического партнерства, необходимо подчеркнуть наличие, по крайней мере, двух групп таких принципов. Первая группа принципов является общей для всех разновидностей социального партнерства и уже реализуется на практике. К ним относятся: следование нормам законодательства; полномочность и равноправие представителей сторон в свободе выбора и обсуждения вопросов, входящих в состав содержания коллективных договоров и соглашений; добровольность сторон в принятии и несении обязательств и ответственности; регулярность контроля и ответственность за выполнение обязательств.

Вторая группа принципов специфична для духовно-нравственного воспитания. Это принцип опоры на базовые национальные ценности, принцип активизации смыслообразующего потенциала духовно-нравственных ценностей, принцип предъявления полярных ценностей, принцип взаимообогащающего сотрудничества. Первые три принципа ориентируют педагога на решение проблемы противоречивости в значениях духовно-нравственных ценностей, которая существовала, и будет существовать всегда. Возникнет она и при обсуждении сущности базовых национальных ценностей, которые должны стать основой для социально-педагогического партнерства в духовно-нравственном воспитании личности гражданина России. Получается, что базовые национальные ценности не могут стать основанием для партнерства в духовно-нравственном воспитании? Ответ на это вопрос зависит от ответа на другой вопрос: при каком условии личность осознанно примет ценность: если учитель доступно

объяснит «правильное» значение усваиваемой ценности или если учитель и ученик совместно разрешат возникшее противоречие между несколькими значениями одной и той же ценности? Думается, большинство педагогов выберут второе условие.

Следовательно, базовые национальные ценности могут стать основанием для партнерства в духовно-нравственном воспитании личности! Тем более, что гражданское согласие по базовым национальным ценностям не имеет ничего общего с единым образом ценностей нации и самой нации, духовной и социальной унификацией.

Принцип взаимообогащающего сотрудничества означает, что образовательный процесс должен выстраиваться на основе взаимного уважения интересов его субъектов, согласования их приоритетов и обмена вкладом между ними. Следуя этому принципу, важно: во-первых, обеспечить открытый диалог между субъектами образовательного процесса для осознания взглядов, норм и способов взаимодействия друг с другом (форумы, мастер-классы, семинары и т.п.); во-вторых, организовать такие методы и формы взаимодействия субъектов, которые способствовали бы объединению их усилий в процессе согласования целей, планов деятельности, реализации совместной деятельности по их достижению; в-третьих, использовать такой механизм взаимодействия как сетевое взаимодействие.

Именно эти принципы, на наш взгляд, обеспечивают согласование программ различных субъектов духовно-нравственного воспитания при существующих различиях в понимании сути духовно-нравственных ценностей. Именно они помогут достичь

гражданского согласия по базовым национальным ценностям, что позволит укрепить единство российского образовательного пространства, придать ему открытость, диалогичность, культурный и социальный динамизм, поскольку вышеназванные принципы отражают известный факт: ценности по своему названию могут быть одни и те же, а значения каждой из них – разными в зависимости от того, к какому сообществу принадлежит человек (социальному, научному, национальному, религиозному и т.п.).

Задание. Познакомьтесь с материалами сборников выступлений на общественно-педагогическом форуме «Социально-педагогическое партнерство в духовно-нравственном воспитании личности гражданина России (2011–2014 гг.)».

Выберите интересующий вас опыт работы по духовно-нравственному воспитанию личности одной из общественных организаций и разработайте план сотрудничества с учетом механизма и принципов социально-педагогического партнерства.

Рекомендуемая литература

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
2. Духовно-нравственное воспитание личности: проекты, программы, сотрудничество: сб. выступлений на общественно-

педагогическом форуме «Социально-педагогическое партнерство в духовно-нравственном воспитании личности гражданина России (в рамках реализации государственного образовательного стандарта общего образования)», 7 декабря 2010 г. / отв. за выпуск: И.В. Верховых, С.Б. Владова, Н.П. Шитякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – 99 с.

3. Духовно-нравственная культура народов России: воспитательные и культурологические аспекты [Текст]: сб. материалов Всероссийского общественно-педагогического форума «Социально-педагогическое партнерство в духовно-нравственном воспитании личности гражданина России», 5 декабря 2012 г. /под ред. Н.П. Шитяковой. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 116 с.

4. Духовно-нравственное воспитание личности в условиях реализации новых образовательных стандартов: сб. выступлений на общественно-педагогическом форуме «Социально-педагогическое партнерство в духовно-нравственном воспитании личности гражданина России», 10 декабря 2013 г. [Текст] /под ред. Н.П. Шитяковой. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 139 с.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

2.1. Психологические основы духовно-нравственного воспитания младшего школьника

Определяя цели, задачи, сущность, этапы духовно-нравственного воспитания, важно ориентироваться на результаты психологических исследований, а именно, исследований психологами природы духовности и духовных способностей, психологических механизмов воспитания, различных периодов развития личности, субъективной семантики и др.

Проблема психологической сущности духовности решалась и решается в трудах Б.С. Братуся, Н.А. Коваль, В.А. Пономаренко, В.И. Слободчикова, Т.А. Флоренской, В. Франкла, В.Д. Шадрикова и др. В многообразии современных подходов к этой проблеме В.В. Знаков выделил четыре основных направления поиска психологической природы феномена духовности.

Большинство из них совпадает с философскими (духовность как показатель существования определенной иерархии ценностей, смыслов, целей личности; духовность как принцип саморазвития и самореализации человека; духовность как приобщенность человека к Богу, вере).

В рамках **первого направления** исследования вслед за философами ряд психологов рассматривает духовность как показатель существования определенной иерархии ценностей, целей, смыслов. Так, В.А. Пономаренко определяет духовность субъекта как «результат его приобщения к общечеловеческим ценностям, духовной культуре» [9, с. 212].

По мнению Н.А. Коваль, «духовность может быть рассмотрена как личностное образование, проявляющееся в таких феноменах, как духовное поле и духовное пространство индивида. Духовность предстает как результат приобщения личности к общечеловеческим ценностям и духовной культуре; она выступает в виде ценностного стержня личности» [6, с. 21].

В.И. Слободчиков видит зависимость духовного богатства человека от становления закрепленных в общественных нормах духовных ценностей как неотъемлемой части его духовного мира [10, с. 122–138]. Таким образом, психологи признают важным источником духовности личности существующие в обществе духовные ценности и этические нормы.

В рамках **второго направления** исследований понимание духовности психологами также совпадает с философским пониманием. Они рассматривают ее как принцип саморазвития и самореализации человека, обращения к высшим ценностным инстанциям конструирования личности. Важнейшим моментом формирования и развития духовных ценностей в сознании человека представители этого направления считают появление у него чувства «внутренней личностной свободы», т.к. развитие духовности как самореализация личности невозможно без чувства свободы. «Духовность – это способность переводить универсум

внешнего бытия во внутреннюю вселенную личности на этической основе, способность создавать тот внутренний мир, благодаря которому реализуется сама тождественность человека, его свобода от жесткой зависимости перед постоянно меняющимися ситуациями» [7, с. 21–28].

Анализируя позиции представителей двух направлений в решении проблемы сущности духовности, мы пришли к выводу о необходимости рассматривать результаты их исследований во взаимосвязи. Духовные ценности только тогда становятся неотъемлемой частью духовного мира личности, когда в этот процесс включаются способности человека к саморазвитию, самоопределению. В то же время духовное саморазвитие и самореализация субъекта возможны, если определена направленность духовного развития (имеется в виду направленность на ту или иную систему ценностей). Таким образом, недостаточно рассматривать духовность только как процесс саморазвития, самореализации, самоопределения личности, т.к. такие определения не показывают вектор духовного развития, его направленность.

Кроме того, психологами духовность изучается и как определенное психическое состояние человека в ситуации творчества и экстремальных ситуациях.

В психологии появились исследования, касающиеся феномена разнотипности духовности в независимости от ее светского или религиозного понимания. Их авторы утверждают, что нет духовности «вообще». «На основании критериев духовного развития личности выявлены созидающий, постигающий, индифферентный типы духовности в зависимости от того, насколько активно личность участвует в создании, распространении, утверждении духовных ценностей» [6, с. 22].

Ценности и нормы зафиксированы в духовном опыте человечества в виде языковых структур, знаковых систем, символических образов, языка искусства, схем, формул, которые являются носителями их значения. В связи с этим, определяя цели, задачи и содержание духовно-нравственного воспитания, мы обратились к исследованиям психологов в области субъективной семантики (Ю.А. Артемьева, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко и др.). На основе их анализа у нас сложилось понимание понятия «значение» как отражения в коллективном опыте социальной, этнической, научной, религиозной общности людей объективных свойств и связей, в данном случае, духовно-нравственных понятий, норм, ценностей. Привнесение в значение субъективного эмоционально-оценочного отношения к этим свойствам и связям образует в сознании человека личностный смысл той или иной ценности.

В своем исследовании мы придерживаемся трактовки соотношения понятий «значение» и «смысл», представленной в трудах В.Ю. Хотинец на основе анализа научных работ Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева и др.: «Значение более объективно, чем смысл, лишь в силу того, что в нем аккумулирован опыт деятельности не индивидуальной, а коллективной. Стало быть, в «значении» объекта, выступающего в виде «общего для всех», отражаются его объективные свойства и связи. «Смысл» заключается в привнесении субъективного эмоционально-оценочного отношения к этим свойствам и связям, т.е. к «значению» [11, с. 52].

Кроме того, для нас является важным взгляд Д.А. Леонтьева на «значение» как на не нечто объективное, а как на от-

ношение, субъектом которого выступает все общество или какая-то общность людей [8, с. 19–30]. Это отношение производно от деятельности, практики, образа жизни социальной общности, поэтому понять значение каких-либо вещей в некотором социуме невозможно без знания образа жизнедеятельности этого социума.

Таким образом, осознание человеком духовных ценностей предполагает как освоение их значения для конкретной общности людей (социальной, этнической, религиозной и др.), так и извлечение личностного смысла этих ценностей, который заключает в себе субъективное эмоционально-оценочное отношение к «значениям».

Выбор этого положения в качестве одной из задач духовно-нравственного воспитания обусловлен, во-первых, той ролью, которую, по мнению психологов, смыслы играют в жизни человека. Стремление человека к смыслу, обладание жизненными целями, стремление к самоопределению являются условиями сохранения духовного здоровья. По утверждению В. Франкла, человек может осуществить себя лишь в той мере, в какой ему удастся осуществить смысл, находимый им во внешнем мире. Во-вторых, этот выбор связан с условиями становления духовного знания. «Духовным знание становится тогда, когда оно превращается в личностно значимое. Только личностное знание становится духовным знанием. Только знание, имеющее личностный смысл, адресованный к социальному окружению, становится духовным знанием» [12, с. 245].

Опираясь на экспериментальные данные психологических исследований, мы выделили ряд путей приобретения воспитанниками личностных смыслов духовно-нравственных ценностей:

- обучение – «при обучении некоторой предметной области преподаватель транслирует не только (а иногда и не столько) объективную структуру учебного предмета, но и свою субъективную трансформацию ее» [1, с. 167];

- активное их преобразование в реальной значимой для учащихся деятельности;

- вовлечение школьников в деятельность, «требующую более активного «общения» с соответствующими объектами, рассмотрение неожиданных ракурсов их «поведения» [1, с. 168];

- участие детей в шкалировании объектов и ситуаций учебного материала.

Характер процессов смыслообразования в значительной степени зависит от духовных способностей человека, которые В.Д. Шадриков определяет «способности к самопознанию, самоосознанию, самопереживанию, соотнесенности себя и мира, соотнесенности себя с другими людьми» [13, с. 238].

Мы принимаем во внимание также условия наполнения смыслов духовным содержанием, выделенные Н.А. Коваль [6, с. 138–140]. К ним она относит соотнесенность смысла с целью, что делает выбор целесообразным, и проявление смысла через самореализацию личности, которая означает не столько извлечение личностного потенциала, сколько его исчерпание в активном целенаправленном поиске истины, добра, красоты.

Такое понимание позволило нам сформулировать одну из важнейших задач духовно-нравственного воспитания – осознание школьниками духовных ценностей как через освоение их значения для конкретной общности людей (социальной, этнической, религиозной и др.), так и через извлечение личностного смысла этих ценностей. Эта задача обусловлена той ролью, которую, по мнению психологов, смыслы играют в жизни человека.

Выделенные в психологии [2] пути приобретения воспитанниками личностных смыслов духовно-нравственных ценностей побудили нас рассмотреть содержание духовно-нравственного воспитания школьников с точки зрения вышеназванных положений субъективной семантики. Оно имеет сложную структуру, включающую четыре элемента. К ним мы относим знания о принятом в различных сообществах (этнических, религиозных и т.п.) значении духовно-нравственных ценностей; способы поведения личности в соответствии с этими ценностями; опыт поведения личности в нестандартной ситуации (творческий нравственный опыт); опыт эмоционального отношения к духовно-нравственным ценностям. Первый из названных элементов, по нашему мнению, включает в себя культурологическое знание о различных значениях духовно-нравственных ценностей, принадлежащих обыденному, научному (этическое, психологическое, лингвистическое значение) и религиозному сознанию. По своему составу – это факты, примеры, понятия, идеи, обладающие эмоциональной и рациональной притягательностью. Он выполняет не только информационную, но и мотивационную функцию, так как создает условия для сознательного духовного и нравственного выбора, приобретения личностного смысла.

На основе проведенного анализа мы сформулировали вторую и третью задачи духовно-нравственного воспитания – воспитание у подрастающего поколения интереса к поиску личностных смыслов, создание условий для самоопределения личности и воспитание способности молодого человека действовать в соответствии с принятыми ценностями в постоянно меняющихся ситуациях.

В основе этапов духовно-нравственного развития личности лежат положения, выдвинутые Э. Эриксоном, В.А. Петровским в области периодизации развития личности, и характеристика Л. Кольберга развития морального сознания [2; 9; 15].

Мы рассматриваем процесс духовно-нравственного развития как процесс, отдельные этапы которого характеризуются повторяемостью некоторых психических явлений, но на новом уровне. Эта повторяемость объясняется такими важными моментами в развитии личности, как кризисность и социальным окружением личности, меняющимся на разных возрастных этапах. По мнению Э. Эриксона, кризисность присуща всем возрастным стадиям. Они представляют собой моменты выбора личности между прогрессом и регрессом. В каждом личностном качестве, которое проявляется в определенном возрасте, заключено глубинное отношение ребенка к миру и самому себе. Это отношение может быть позитивным, связанным с прогрессивным развитием личности, и негативным, вызывающим отрицательные сдвиги в развитии, его регресс. Когда выбор сделан и закреплено соответствующее качество, скажем, положительное, противоположный полюс отношения, с точки зрения Э. Эриксона, продолжает скрыто существовать и может проявиться значительно позже, когда взрослый человек столкнется с серьезной жизненной неудачей.

А.В. Петровский видит причину повторяемости некоторых психических явлений в включении ребенка на каждом возрастном этапе в новую социальную группу, которая становится для него референтной, и значит, определяющей его ценности, моральные нормы и формы поведения. В связи с этим на каждом таком этапе происходит повторение таких фаз становления личности в группе, как адаптация, индивидуализация, интеграция. В

зависимости от направленности группы (социальной или асоциальной) у ребенка формируются и ценностные ориентации, и нормы взаимоотношений с окружающими, и способы поведения. А.В. Петровский связывает условия для возникновения кризиса личности с успешностью или неуспешностью прохождения фазы интеграции.

Позиция Кольберга, на первый взгляд, противоречит выводам Э. Эриксона и А.В. Петровского, т.к. он рассматривает развитие морального сознания только как последовательный прогрессивный процесс. Тем не менее мы видим разрешение этого противоречия в указании ученого на условия такого процесса. Имеется в виду – целенаправленная работа педагога по нравственному воспитанию личности, только при этом условии обеспечивается прогресс в развитии морального сознания. Обобщив обширный экспериментальный материал, он выделяет 6 стадий развития, объединяющихся в три уровня. Для нас представляют интерес выявленные Л. Кольбергом мотивы нравственного поведения на каждом из уровней, что позволяет более точно интерпретировать результаты эмпирических исследований.

На первом – доморальном уровне – мотивами деятельности ребенка являются сначала стремление избежать наказание, а затем желание заслужить одобрение. Если ребенок уверен, что является объектом внимания взрослого, то «нравственное» действие будет выполнено. Без свидетелей же он легко нарушает нормы поведения. По мнению его последователей, все дошкольники и большинство семилетних детей находится на доморальном уровне.

На втором уровне – уровне конвенциональной морали – источник моральных предписаний для ребенка остается внешним. Но стимулом нравственного поведения становится потребность в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми. 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. Многие дети к 13 годам решают моральные проблемы на втором уровне, им присуща конвенциональная мораль.

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.

Развитие высшего уровня морального сознания Л. Кольберг связывает 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.

Для нас представляется важным вывод психологов о гетерохронности духовного развития человека. «Духовность есть динамическое образование, формирующееся гетерохронно», оно зависит от «интенсивности духовных исканий личности, которые становятся особенно острыми в период жизненных противоречий, сложных ситуаций, мировоззренческих коллизий, что имеет свою возрастную периодичность в ходе всего процесса развития личности» [6, с. 21]. «Духовное развитие – это гетерохронный процесс, характеризующийся разновременностью формирования структурных компонентов духовности личности» [6, с. 16]. Эти выводы Н.А. Коваль побудили нас к поиску, формулированию положений концепции духовно-нравственного воспитания, касающихся особенностей деятельности педагога на разных этапах духовного становления личности.

В психологии разработаны положения, раскрывающие сущность нравственного воспитания. К ним мы относим, прежде всего, положение об единстве формирования нравственного сознания и поведения. Как известно, усвоение нравственных понятий еще не обеспечивает формирование нравственного поведения. Превращение нравственных знаний в убеждения требует их закрепления в системе мотивов поведения и соответствующих им привычек. При этом психологи считают важным связывать практическую деятельность воспитанников с их эмоциями, которые усиливают стремление детей к совершению нравственных поступков. Таким образом, выявленные психологами законы развития личности, характер ее становления на разных возрастных этапах онтогенеза с учетом зоны ближайшего развития и осо-

бых сензитивных периодов, позволяют ориентировать педагогическую теорию и практику на построение эффективной системы духовно-нравственного воспитания.

Анализ литературы показал, что одной из важнейших задач педагогической психологии является **исследование механизмов, лежащих в основе воспитания**. В психологии под механизмом понимается закономерная смена состояний какого-либо сложного субстрата, понятие «механизм» относится к психической деятельности или к психическим 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» [3, с. 13].

Проанализировав результаты психологических исследований в области механизмов воспитания, мы пришли к выводу о необходимости отбора тех из них, которые раскрывают сущность процессов возникновения и развития качеств личности и отвечают особенностям духовно-нравственного воспитания. К ним мы отнесли интериоризацию; игру; заражение как бессознательную, невольную подверженность индивида определенным психическим состояниям; идентификацию; подражание; рефлексивное принятие и освоение социальных ролей; обособление, индивидуализирующее поведение, ценностные ориентации и мотивы человека; экстериоризацию, с помощью которой реализуются потребности созидания, составляющие основу мотивационно-ценностного отношения личности; механизм сдвига мотива на цель; внушение.

Мы полагаем, что выбор механизмов, лежащих в основе духовно-нравственного воспитания зависит от ряда условий. Первым из них, на наш взгляд, является соответствие механизма воспитания возрастным особенностям духовного и нравственного развития ребенка. Так, например, идентификация как когнитивное и эмоциональное отождествление себя со взрослыми, сверстниками и подражание как воспроизводство индивидом определенных черт, образцов поведения, манер, действий и поступков других людей наиболее эффективны в младшем школьном и подростковом возрастах.

Второе условие выбора механизма воспитания мы сформулировали как обеспечение духовной безопасности личности. Имеется в виду учет особого влияния на подсознание человека внушения как эмоционально-волевого неаргументированного воздействия одного человека на другого и заражения, которое проявляется не через осознанное принятие этической информации, а через определенное эмоциональное состояние. С нашей точки зрения, эти механизмы педагогически целесообразно использовать в семейном и религиозном воспитании. В общественном же воспитании, которое требует от педагогов признания права воспитанника на выбор, самоопределение, саморазвитие, их использование возможно только в сочетании с другими механизмами. Так, необходима взаимосвязь механизма заражения и механизма сдвига мотива на цель, позволяющего идею, норму, ценность, которые длительно поддерживались положительными эмоциями, превратить в самостоятельный мотив и вызвать новые мотивы.

Третье условие выбора механизма воспитания связано с предыдущим и касается необходимости предоставления свободы выбора духовных ценностей и моральных норм. Этому

условию в полной мере отвечают такие механизмы, как игра, которую Л.С. Выготский назвал естественным ростком будущего нравственного поведения; рефлексивное принятие и освоение социальных ролей; механизмы интериоризации и экстериоризации.

Таким образом, на основе анализа результатов психологических исследований мы пришли к выводам:

1. Необходимо рассматривать во взаимосвязи точки зрения представителей разных направлений в решении сущности духовности. Духовные ценности только тогда становятся неотъемлемой частью духовного мира личности, когда в этот процесс включаются способности человека к саморазвитию, самоопределению. А духовное саморазвитие и самореализация субъекта возможны, если определена направленность духовного развития (имеется в виду направленность на ту или иную систему ценностей).

2. Независимо от определения сущности духовности исследователями, находящимися на разных мировоззренческих позициях, существует такое явление, как ее разнотипность: созидаящая, постигающая, индифферентная и др. типы.

3. Гетерохронность – это закономерность духовного развития личности, имеющая психологические корни и приводящая к отсутствию видимых результатов педагогического воздействия в определенные периоды.

4. Процессы духовно-нравственного самоопределения, самореализации, саморазвития активизируются в периоды сложных социально-экономических условий жизни общества, существования различных систем ценностей, в ситуациях выбора духовно-нравственных ценностей, спроектированных педагогами.

5. Результаты деятельности педагогов по духовно-нравственному воспитанию детей зависят также от целесообразного выбора психологических механизмов, лежащих в основе воспитания.

Задание: выделите теоретические положения, которые, на Ваш взгляд, могут стать основой для решения проблемы принятия личностью духовно-нравственных ценностей. Сформулируйте предложения по их применению на практике. Оформите Ваши мысли в виде тезисов (см. задание к параграфу 1.1).

Рекомендуемая литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 432 с.

2. Анцыферова, В. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Лоуренса Кольберга и его школы) [Текст] / В. Анцыферова // Психологич. журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 5–17.

3. Артемьева, Ю.А. Основы психологии субъективной семантики [Текст] / Ю.А. Артемьева. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.

4. Бойко, Е.И. Механизмы умственной деятельности [Текст] / Е.И. Бойко. – М.: Педагогика, 1976. – 248 с.

5. Знаков, В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры [Текст] / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 104–114.

6. Коваль, Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук Н.А. Коваль. – М., 1997.

7. Крымский, С.Б. Контуры духовности и контексты индивидуальности [Текст] / С.Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21–28.

8. Леонтьев, Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали [Текст] / Д.А. Леонтьев // Психолог. журнал. – Т. 17. – 1996. – № 5. – С. 19–30.

9. Петровский, А.В. Психология [Текст]: учебник для вузов / М.Г. Ярошевский. – М.: Высшая школа, Академия, 2001. – 502 с.

10. Пономаренко, В.А. Психология духовности профессионала [Текст] / В.А. Пономаренко. – М.: ГНИИ МО РФ, 1997. – 295 с.

11. Слободчиков, В.И. Реальность субъективного духа [Текст] / В.И. Слободчиков // Начала христианской психологии; под ред. Б.С. Братуся и С.Л. Воробьева. – М.: Наука, 1995. – С. 122–138.

12. Франкл, В. Человек в поиске смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

13. Хотинец, В.Ю. Этническое самосознание [Текст] / В.Ю. Хотинец. – СПб.: Алетейя, 2000. – 240 с.

14. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 329 с.

15. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон; пер. [с англ.] и науч. ред. А.А. Алексеев. – СПб.: Летний сад, 2000.

2.2. Педагогические теории духовно-нравственного воспитания личности

Проблема духовно-нравственного воспитания школьников нашла свое отражение в работах известных отечественных ученых.

В научной литературе проведены исследования по:

- определению сущности духовности (Н.А. Бердяев, Б.С. Братусь, Л.П. Буева, Т.И. Власова, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Н.А. Коваль, А.Б. Невелев, И.В. Силуянова, В.И. Слободчиков, В.С. Соловьев, В. Франкл, В.А. Черкасов, В.Д. Шадриков, В.Д. Ширшов и др.);

- взаимосвязи духовно-нравственного воспитания с формированием ценностных ориентаций у подрастающего поколения (В.И. Андреев, И.Ф. Исаев, А.В. Кирьякова, С.И. Маслов, Е.Н. Шиянов и др.);

- выявлению и обоснованию различных систем ценностей как основы целей воспитания (С.Ф. Анисимов, Т.И. Власова, В.А. Караковский, А.А. Корзинкин, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, Т.И. Петракова, В.А. Слостенин, Л.Н. Столович, Л.В. Сурова, В.П. Тугаринов, Г.Н. Филонов, Г.И. Чижаква, Н.Е. Щуркова, В.А. Ядов и др.);

- определению сущности духовного и нравственного воспитания как взаимосвязанных направлений (Ш.А. Амонашвили, О.С. Богданова, Т.И. Власова, В.В. Игнатова, И.А. Каиров, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, С.Е. Матушкин, В.А. Сухомлинский, А.И. Шемшурина, Н.П. Шитякова, Н.Е. Щуркова и др.);

- изучению духовно-нравственного воспитания школьников как самостоятельного направления воспитательной работы

(В.А. Беляева, А.С. Метелягин, Т.И. Петракова, З.И. Саласкина, А.Д. Солдатенков, Н.П. Шитякова и др.);

– определению духовности, духовной, нравственной и духовно-нравственной культуры, духовно-нравственного и духовно-творческого становления личности в качестве результатов воспитания учащейся молодежи (В.И. Андреев, Е.Н. Богданов, В.Л. Бенин, В.В. Игнатова, Н.А. Коваль, А.З. Рахимов, М.Н. Романенко, Ю.В. Самойлова и др.).

Мы отмечаем тенденцию отражения философских идей, положений, касающихся характеристик духовности, в педагогической теории. Так, например, В.А. Черкасов под духовностью понимал «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)» [18, с. 27–31].

В.Д. Ширшов рассматривает духовность как «состояние человеческого самосознания, которое находит свое выражение в мыслях, словах, действиях и поступках. Она определяет степень овладения людьми различными видами духовной культуры: философией, искусством, религией и т.д. Она тесно связана с национальной идеей процветания и защиты Отечества, без нее невозможно добиться серьезного результата ни в политике, ни в экономике, ни в сфере образования» [20, с. 51].

С точки зрения В.А. Беляевой, духовность – высшее начало в человеке, ориентированное относительно высших ценностей бытия, творческая сила и источник созидания ценностей сов-

местной жизни людей и самосоздания [4, с. 269–270]. С ней солидарна В.И. Максакова, которая понимает духовность как «общечеловеческую исходную потребность в ориентации на высшие ценности» [11, с. 24]

Т.И. Власова духовность определяет как «совокупность экзистенциальных ценностей, концентрирующую (удерживающую) конкретный смысл человеческой жизни» [5, с. 20]. С ее точки зрения, это не только качество личности, но и способ человеческого существования. Духовность в таком рассмотрении не является следствием каких-то процессов в человеческой жизни, она представляет, по сути, причину всего того, что происходит с человеком. А.Г. Андреева рассматривает духовность как совокупность нравственных качеств и этических ценностей, синтез высших гуманистических качеств личности, реализуемый в единстве материального и духовного [3, с. 6].

Таким образом, в педагогических исследованиях духовность определяется как:

- приобщенность человека к духовной культуре человечества и духовным ценностям как ориентирам самореализации,
- определенный способ существования индивида,
- ориентация на решение смысложизненных проблем,
- способ самореализации.

Мы не претендуем на определение истины в существующей веками дискуссии. Поиск ответа на вопрос о сущности духовности продолжается. Но, говоря о воспитании духовности, о духовном развитии молодежи нельзя не сказать, что это такое, что мы должны воспитывать и развивать. В ситуации серьезных различий в толковании этого понятия, на наш взгляд, необходимо за основу выбрать характеристики, признаки духовности, которые

признаются представителями всех научных направлений. В качестве рабочего определения духовности мы принимаем понимание **духовности** как показателя существования определенной иерархии ценностей, целей, смыслов, как способности к самоопределению, самореализации, самообразованию и саморазвитию, способности личности на основе этой иерархии создавать свой внутренний мир, благодаря которому реализуется гуманистическая сущность личности, ее свободный нравственный выбор в постоянно меняющихся жизненных ситуациях. В рамках такого понимания воспитание нами рассматривается как важнейший фактор приобщения личности к духовным ценностям, приобретение личностных смыслов и потребности в самообразовании и саморазвитии.

В толковании понятий **мораль** и **нравственность** наблюдается большее единство. В этической и педагогической литературе и практике существует довольно распространенный взгляд на мораль как совокупность правил, норм поведения, которые регулируют взаимоотношения людей, их поведение. Пространство морали – отношения между людьми. По существу мораль относится к сфере должного, она указывает, как должен поступать человек. А.А. Гусейнов подчеркивает многоаспектность морали и характеризует ее как «1) господство разума над аффектами; 2) стремление к высшему благу; 3) добрую волю, бескорыстные мотивы; 4) способность жить в человеческом общежитии; 5) человечность или общественную (человеческую) форму отношений между людьми; 6) автономию воли; 7) взаимность отношений, выраженную в золотом правиле нравственности» [8, с. 26].

В науке мораль и нравственность рассматриваются и как синонимы, и как понятия, имеющие различие.

Мы в своем исследовании придерживаемся точки зрения, восходящей к Г. Гегелю. Мораль, как мы уже отметили, 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. Это сфера нравственной свободы личности, когда общественные и общечеловеческие требования совпадают с внутренними мотивами, побуждающими творить добро. 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, придание им личностного смысла позволяют морали обрести универсальный характер, а личности – применять ее предписания в различных жизненных ситуациях. Думается, именно ценности являются связующим звеном в содержании понятий «духовность» и «нравственность». Таким образом, духовность и нравственность, на наш взгляд, взаимосвязаны: духовность помогает личности привнести смысл в нормы морали, а нравственность является одной из ступеней восхождения человека к духовности.

Определяя сущность духовно-нравственного воспитания, мы опирались на педагогические исследования, которые проводились в области нравственного воспитания, воспитания этической культуры, воспитания духовности, духовной культуры и собственно духовно-нравственного воспитания. Традиционно в педагогической литературе **духовное и нравственное воспитание**

рассматривались параллельно. Более широко была представлена проблема нравственного воспитания. Духовное воспитание отмечалось в основном фрагментарно, внутри отдельных направлений, во взаимосвязи с эстетическим и нравственным воспитанием.

В современной педагогике проведены исследования, касающиеся сущности **духовного воспитания** (Ш.А. Амонашвили, А.Г. Андреева, Т.И. Власова, В.В. Игнатова, Н.М. Романенко, Е. Шестун и др.). Их анализ позволил нам отметить многозначность понятия «духовное воспитание». Оно определяется как процесс становления экзистенциальных ценностей, создание условий по овладению детьми системными представлениями конкретного смысла жизни в структуре абсолютных ценностей; как воспитание духовной культуры личности; как духовно-творческое становление личности, как содействие развитию духовной жизни личности и т.п.

Наиболее общее определение сформулировал И.С. Марьенко: «Духовное воспитание – это совокупность последовательных взаимодействий объекта и субъекта воспитания, направленных на достижение должного уровня духовного развития личности в соответствии с идеалом общества и будущего» [12]. В большинстве случаев трактовки сущности духовного воспитания более конкретны и отражают мировоззренческие позиции авторов, их понимание духовности. Так, А.Г. Андреева, опираясь на положения Учения Живой Этики, характеризует его как процесс духовного совершенствования человека в единстве и гармонии с Космосом, обществом и самим собой и выделяет следующие

направления воспитания: воспитание культуры мышления, формирование эмоциональной культуры, развитие высших чувств – культуры Сердца [3, с. 6].

В основе исследований Т.И. Власовой лежит философия экзистенциализма. Она вводит в научный оборот понятие «воспитание духовности школьников». Мы полагаем целесообразным введение такого понятия, хотя существуют серьезные возражения: нельзя влиять на процессы, которые сами по себе выступают детерминантами всех следствий. Однако автор считает, что такая постановка вопроса уместна, если определено, в чем проявляется духовность на уровне конкретной личности и каков механизм этого проявления. Т.И. Власова рассматривает воспитание духовности как «смыслопоисковое взаимодействие субъектов-носителей экзистенции (ребенок – воспитатель), включающее следующие этапы: целеполагания, переживания, (формирования образов абсолютных ценностей), осмысления, отношения, саморефлексии, моделирования и «преодоления» (этап открытой экзистенциальной перспективы)» [5, с. 17]. По ее мнению, сущность воспитания духовности заключается в процессе становления системы экзистенциальных ценностей, выражающейся во взаимосвязи уровня чувственного переживания (самочувствие) и рационального осмысления (самоосмысление) ребенком своей реальной экзистенции.

В православной педагогике воспитание вообще рассматривается только как духовное, как помощь человеку в открытии духовного мира: «Православное воспитание направлено на создание условий, способствующих рождению духовной жизни и ее развитию в человеке» [10, 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 ее даров.

В трудах ученых сформулированы задачи и принципы духовного воспитания. Они также зависят от мировоззренческих позиций авторов. Так, Ш.А. Амонашвили в качестве задач называет следующие: «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...» [2, с. 42]. А с точки зрения представителей православной педагогической культуры, задачами духовного воспитания являются: показать детям и юношам реальный смысл человеческой жизни – подготовка к вечности; воспитание сердца, которое является сосредоточением всех наших чувств и переживаний, нашей любви и ненависти; воспитание тела, сделав его послушным своей воле [13, с. 5–8].

В русле философско-педагогических идей Живой Этики в педагогике сформулированы такие принципы духовного воспитания, как: принцип Совершенствования на основе самопознания и саморазвития личности в гармонии с мирозданием; принцип Общего Блага, предполагающий преодоление человека своей самости, эгоизма, стремление к деятельности на пользу общества; принцип Сотрудничества, обеспечивающий сознательное единение людей друг с другом для успешного решения задач духовной эволюции и др. [3]. В православной педагогике основными принципами воспитания являются: построение

жизни по требованиям христианского совершенства; отношение педагога к ребенку как к образу и подобию Божию; приносить благо всем и каждому; принцип воцерковления и др.

В некоторых исследованиях методологические позиции обозначены недостаточно четко. В результате проявляется уже отмеченный выше феномен разнотипности мировоззрения. Так, Н.М. Романенко в качестве результата духовного воспитания рассматривает духовную культуру личности и определяет ее как «синтез ценностных ориентаций (как вера, совесть, любовь, надежда, оптимизм, альтруизм) и творчества» [6, с. 18–19]. В.В. Игнатова видит результат духовного воспитания в духовно-творческом становлении личности, которое она связывает с «развитием ее духовно-творческого потенциала, в основе которого лежат самосознание, творческая самореализация, самоактуализация, имеющие социальную детерминацию» [9, с. 13].

В качестве факторов этого процесса она рассматривает организацию специальных занятий по формированию творческого мышления в младшем подростковом возрасте, обеспечение успешного преодоления подростками маргинальной стадии социализации, обогащение рефлексивного опыта личности в старшем подростковом и раннем юношеском возрастах, приобщение личности к психологической культуре в юношеском возрасте.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что теория духовного воспитания личности находится в стадии становления. Сущностные характеристики этого процесса, на которые можно ориентироваться в массовой практике, не выявлены.

Понятие **«нравственное воспитание»** в педагогике является более устоявшимся. Большинство ученых (Б.Т. Лихачев,

И.С. Марьенко, В.А. Сухомлинский, М.И. Шилова, А.И. Шемшурин и др.) согласны с тем, что нравственное воспитание представляет собой процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, направленный на формирование нравственного сознания (ознакомление с нравственными идеалами, принципами, требованиями общества; превращение этих знаний в убеждения), устойчивых положительных нравственных чувств (совести, долга, чести, ответственности, стыда и т.п.), и нравственных качеств (честности, правдивости, доброты, дисциплинированности, добросовестности и т.п.), формирование культуры поведения (нравственных умений и привычек). В связи с этим мы видим возможность не анализировать более подробно данное понятие, выразив свое согласие с данной точкой зрения.

Проведены диссертационные исследования по проблемам воспитания, определяемого как **духовно-нравственное** (В.А. Беляевой, Т.П. Грибоедовой, Т.И. Петраковой, З.И. Саласкиной, Р.М. Салимовой, А.Д. Солдатенкова и др.), опубликованы работы, отражающие позиции современных православных педагогов (С.Ю. Дивногорцевой, А.А. Корзинкина, И.В. Метлика, Л.В. Суровой, Е. Шестуна и др.). Российской академией образования в свое время разрабатывалась специальная программа «Образование как механизм формирования духовно-нравственной культуры общества» (научный руководитель профессор В.В. Рубцов). Ежегодно проблемы духовно-нравственного воспитания обсуждаются на Рождественских образовательных чтениях, проходят Всероссийские научно-практические конференции «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи: проблемы, традиции».

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. 17]. Достоинством данного определения является наличие в нем указания на главную цель воспитания, однако вызывает вопросы идентификация понятий «духовный мир» и «личность».

В.Д. Ширшов в своих работах раскрывает взаимосвязь с идеями религиозной педагогики: «Духовно-нравственное воспитание предполагает организованную и целенаправленную деятельность учителей, преподавателей, родителей и священнослужителей, направленную на формирование высших нравственных ценностей у учащихся, а также качеств гражданина, патриота и защитника Родины. В широком плане духовно-нравственное воспитание – это интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества и всего государства. При этом нужно учитывать, что духовная составляющая отражает (скорее всего, на бессознательном уровне) внутренний мир человека, способного соединить знания с верой» [1, с. 51].

По его мнению, духовно-нравственное воспитание будет успешным при соблюдении следующих условий: учет религиозного и рационального факторов становления личности, необходимости их сочетания; создание программ, учебных пособий по духовно-нравственному воспитанию для образовательных учреждений; готовность учителей, преподавателей, воспитателей, психологов и священнослужителей к ведению воспитательной работы; вовлечение учащихся в активную высоконравственную,

учебно-познавательную, общественно полезную и творческую деятельность.

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 [7].

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 высоконравственного 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 определении З.И. Саласкиной вызывает сомнение указание на формирование чувства нравственного и умственного превосходства, которое противоречит нравственным принципам. Кроме того, оно недостаточно четко отражает специфику духовного воспитания.

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. Его показателями могут быть: сформированность духовно-

нравственных ценностей, уровень развития самосознания учащихся, реакция на педагогическое воздействие, богатство духовных запросов» [14, с. 177].

Ученый выделяет такие особенности духовно-нравственного воспитания, как длительность, непрерывность, отсроченность результатов, концентрическое построение, динамичность, творческий характер. Среди факторов, обуславливающих духовно-нравственное становление личности школьника, кроме общепринятых, Т.И. Петракова называет духовные. Ее формулировка главной задачи духовно-нравственного воспитания своеобразна, включает понятие сердца как органа души человека: «научить сердце любить, дать ему силу и направление, соответствующее главной цели бытия человека. Сердце, зажженное огнем Божественной любви, будет воздействовать на все душевные и физические силы ребенка и устремит их на истинно доброе и прекрасное» [14, с. 114]. Процесс воздействия педагога на личность школьника она называет эмоционально-сердечным. Сопоставляя результаты научных исследований светских педагогов и выводы христианских педагогов, Т.И. Петракова формулирует ряд положений относительно «воспитания сердца», которые свидетельствуют о том, что позиция автора в определении сущности духовно-нравственного воспитания включает признание необходимости обязательного обращения к Богу.

В современных концепциях духовно-нравственного воспитания существует множество, на наш взгляд, взаимодополняющих позиций в отношении его результатов. Так, Д.А. Левчук и О.М. Потаповская видят их в духовно-нравственном становлении человека, формировании 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» [10, с. 9–10].

В ряде концепций отмечается, что поликультурное общество, действующее законодательство и сложившаяся практика предопределяют разноуровневость духовно-нравственного воспитания. В рамках единой цели задачи каждого уровня специфичны. Так, светское (культурологическое) воспитание в государственных, муниципальных образовательных учреждениях предполагает введение в отечественное и культурное пространство этнической самоидентификации, формирование гражданского самосознания. Церковное (религиозное) духовно-нравственное воспитание в конфессиональных образовательных учреждениях ставит своей задачей пробуждение личности ребенка, направление ее к познанию Бога, формирование религиозных чувств воцерковление детей – введение их в литургическую жизнь Русской Православной Церкви. Семейное духовно-нравственное воспитание направлено на возрождение уклада и традиций русской православной семьи.

Проведенное нами исследование показало, что среди педагогов-практиков также не существует единой позиции в понимании сущности духовно-нравственного воспитания. Большинство определяет духовно-нравственное воспитание как формирование у подрастающего поколения системы ценностей, которыми личность руководствуется, несмотря на меняющиеся жизненные обстоятельства. При этом называются общечеловеческие, этнические и религиозные ценности. Вторая группа определений связана с самовоспитанием, саморазвитием личности. Среди них такие высказывания: «воспитание стремления к духовному совершенствованию», «воспитание активного саморазвивающегося человека, способного сделать самостоятельный нравственный выбор», «формирование у человека умения обрести гармонию с миром и с самим собой» и др. Третья группа определений отражает целевые установки духовно-нравственного воспитания на становление определенных качеств личности: гуманности, доброты, честности, порядочности, дисциплинированности, уважения к старшему поколению, патриотизма, толерантности, эмпатии и др. Нередко формулировка дается весьма проникновенно («воспитание в детях способности сострадать, «думать» душой и сердцем», воспитания сердца – «сердца, распахнутого для другого»). Часть педагогов связывает духовно-нравственное воспитание с приобретением подрастающим поколением знаний о культурно-историческом наследии, о народных традициях, о моральных нормах, принятых в обществе, и т.п.

Мы рассматриваем духовно-нравственное воспитание как воспитание, интегрирующее два его направления – духовное и

нравственное. Анализ данного явления позволил нам определить социальные, философско-этические, психологические и педагогические предпосылки их интеграции. К социально-экономическим предпосылкам интеграции духовного и нравственного воспитания мы относим, прежде всего, утверждение в нашей стране рыночных отношений, которые изменили нравственные позиции, убеждения (что важно!) молодых людей.

Философско-этическими предпосылками интеграции духовного и нравственного воспитания, на наш взгляд, являются утвердившийся в философии и антропологии взгляд на человека как целостное существо, в котором взаимосвязаны разум и чувство, духовность и нравственность, и признание философами взаимосвязи понятий «духовность» и «нравственность». Современные исследователи подчеркивают такую особенность целостности человека, как «голографичность»: в любом проявлении человека, каждом его свойстве, органе и системе объемно представлен весь человек. Например, во всяком эмоциональном проявлении человека обнаруживается состояние его физического и психического здоровья, развитость воли и интеллекта, генетические особенности и приверженность определенным ценностям и смыслам. В человеке взаимосвязаны разум и чувство, духовность и нравственность.

Примером психологических предпосылок интеграции духовного и нравственного воспитания является выявленная психологами взаимосвязь духовных способностей и нравственных качеств личности. «Духовное поведение безгрешно и добродетельно. Оно определяется добродетелями личности. С этих позиций духовные способности выступают как добродетели личности.

Добродетели же есть качества личности, выражающиеся в желании делать добро, в умении делать добро, в реальных добродетельных поступках. Добродетель всегда нравственна» [19, с. 247].

В качестве педагогической предпосылки интеграции духовного и нравственного воспитания выступает, на наш взгляд, необходимость модернизации нравственного воспитания средствами взаимосвязи с духовным. В ряде педагогических исследований есть указание на практическое применение классической формулы «дух творит себе формы», которая отражает соотношение между духовным состоянием человека и его деятельностью. Из нее становится очевидным, что дух может реализоваться не только в духовной практике, но и в реальных человеческих поступках, творениях культуры, в высоком эмоциональном переживании. К педагогическим предпосылкам интеграции духовного и нравственного воспитания мы относим и появление исследований в этой области. Так, Т.И. Петракова между понятиями «духовность» и «нравственность» прослеживает не только семантическую, но и онтологическую связь: «нормы и принципы нравственности получают идейное обоснование и выражение в идеалах добра и зла, являющихся категориями духовности [15, с. 63]. «Если духовность характеризует высшие, «вертикальные» устремления личности, то нравственность – это сфера «горизонтальных» устремлений: отношений с людьми и обществом» [15, с. 64–65]. Это и другие теоретические положения педагогики также стали предпосылкой интеграции духовного и нравственного воспитания.

Чтобы рассмотреть сущность духовно-нравственного воспитания с позиций интегративного подхода, мы рассмотрели ряд

условий. Среди них – возникновение системы связей или увеличение их объема, интенсивности. В этом смысле интеграция зачастую рассматривается как процесс развития системы и отражение ее динамики. 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.

Для формулирования соответствующей дефиниции мы обозначили поле интеграции двух видов воспитания, обратившись к содержанию каждого из них (отдельному) и вычленив то, что является содержанием интеграции (общее). Так, анализируя цели духовного и нравственного воспитания, мы выяснили, 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 школьников – приобщение их к духовным ценностям, создание условий для развития потребности и способности личности к духовному и нравственному самопознанию, самоопределению, самореализации, саморегуляции и формирование нравственного поведения.

Аналогичному исследованию подвергнуты принципы духовного и нравственного воспитания. В качестве примера приведем два принципа. Обеспечение этической рефлексии учащихся (переживание детьми конструируемых педагогом ситуаций, коллизий, игровых приемов, психологических экспериментов, их нравственное осмысление, соотнесение со своим Я) – в нрав-

ственном воспитании, и построение жизни по требованиям христианского совершенства (воспитание с детства способности к противлению злу, и не только внешнему, а особенно 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.

Подобные действия были совершены и по отношению к другим компонентам процесса воспитания: содержанию, методам и формам. Таким образом, **мы трактуем духовно-нравственное воспитание как воспитание, интегрирующее цели, принципы, содержание и методы духовного и нравственного воспитания, направленное на приобщение школьников к одной из существующих систем духовных ценностей (гуманистической, этнической, религиозной), на создание условий для поиска и нахождения ими личностных смыслов этих ценностей, на формирование стремления и готовности действовать в своей жизни в соответствии с ними.**

Задание: заполните таблицу «Основные характеристики понятия «духовно-нравственное воспитание». На основе анализа дефиниций, приведенных в тексте параграфа, сформулируйте свою позицию в определении понятия «духовно-нравственное воспитание».

**Основные характеристики понятия «духовно-
нравственное воспитание»**

Основ- ные при- знаки	А.Д. Солда- тенков	В.Д. Шир- шов	Т.Г. Гри- боедова	Т.И. Петра- кова	А.Я. Да- нилюк	И.В. Метлик	Н.П. Шитя- кова

Рекомендуемая литература

1. Актуальные понятия современной педагогики (круглый стол) [Текст] // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 51.
2. Амонашвили, Ш.А. Школа жизни [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 80 с.
3. Андреева, А.Г. Педагогические основы духовного воспитания в Учении Живой Этики [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Андреева. – М., 1996. – 16 с.
4. Беляева, В.А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Беляева. – М., 1999. – С. 269–270.
5. Власова, Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников

[Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Т.И. Власова. – Ростов н/Д, 1999. – 366 с.

6. Гайсина, Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования [Текст] / Г.И. Гайсина. – М.: Прометей, 2002. – 316 с.

7. Грибоедова, Т.П. Педагогические условия подготовки учителя к духовно-нравственному развитию учащихся [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.П. Грибоедова. – Томск, 2000.

8. Гусейнов, А.А. Этика [Текст]: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 2002. – 472 с.

9. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и в условиях реализации [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Игнатова. – Челябинск, 2000. – 365 с.

10. Левчук, Д.Г. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы [Текст] / Д.Г. Левчук, О.М. Потаповская. – М.: «Планета 2000», 2003. – 63 с.

11. Максакова, В.И. Педагогическая антропология [Текст] / В.И. Максакова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.

12. Марьенко, И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников [Текст] / И.С. Марьенко. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.

13. Осипов, А.И. Принципы воспитания в христианской педагогике [Текст] / А.И. Осипов // Воспитание школьников. – 1999. – № 4. – С. 5–8.

14. Петракова, Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Т.И. Петракова. – М., 1999.

15. Петракова, Т.И. Святоотеческое наследие и проблемы духовно-нравственного воспитания учащихся в современной школе [Текст] / Т.И. Петракова // Духовное наследие Глинской пустыни в современной системе образования. – М.: Самшит, 1999. – С. 174–182.

16. Саласкина, З.И. Становление духовно-нравственной личности в условиях национальной татарской гимназии [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / З.И. Саласкина. – Саратов, 1998.

17. Солдатенков, А.Д. Теория и практика духовно-нравственного воспитания школьников [Текст]: автореф. ... д-ра пед. наук / А.Д. Солдатенков. – М., 1998.

18. Черкасов, В.А. Духовность как педагогическое понятие (аспект светской духовности) [Текст] / В.А. Черкасов // Проблема сущности человека и типа личности: материалы I регион. межвуз. науч.-практ. конф., 20 декабря 2000 г., г. Челябинск. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 27–31.

19. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

20. Ширшов, В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы [Текст] / В.Д. Ширшов. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 1994. – 348 с.

ГЛАВА 3. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

3.1. Закономерности и принципы духовно-нравственного воспитания личности

При определении понятия «закономерность» мы исходили из понимания закономерности как объективно существующей, необходимой, существенной, повторяющейся связи явлений и процессов, характеризующей их развитие. Причем эта связь при изменении одних явлений вызывает изменения других [2, с. 264].

На духовно-нравственное воспитание распространяется действие общих закономерностей воспитания. Его эффективность зависит от сложившихся воспитательных отношений; от соответствия цели и способов деятельности, помогающих эту цель достигнуть; от совокупного действия объективных и субъективных факторов; от интенсивности самовоспитания; от активности его участников в воспитательном взаимодействии; от характера взаимоотношений между самими воспитанниками и др.

Наряду с общими в духовно-нравственном воспитании действуют и частные (конкретные) закономерности. Для педагогической практики, на наш взгляд, приоритетными являются закономерности обусловленности и закономерности эффективности. Закономерности обусловленности вскрывают причинно-следственные связи отдельных компонентов процесса духовно-

нравственного воспитания школьников с факторами, оказывающими на них непосредственное влияние. Они определяют саму возможность реализации этого процесса, а также его содержание и результат. Таковыми в нашем исследовании являются:

- детерминированность степени активности процесса духовно-нравственного воспитания школьников социально-экономическими условиями жизни общества, существованием различных систем ценностей, ситуациями духовно-нравственного выбора, как спонтанными, так и спроектированными педагогами;

- обусловленность содержания духовно-нравственного воспитания реальными (актуальными) и потенциальными возможностями воспитанников: в младшем школьном возрасте его приоритетными элементами являются эмоциональные образы духовно-нравственных ценностей, знания о способах поведения в соответствии с этими ценностями; в подростковом возрасте – значение, интерпретация духовно-нравственных ценностей и опыт творческого использования своих знаний в нестандартных ситуациях; в юношеском возрасте – ситуации нравственного выбора;

- обусловленность результативности духовно-нравственного воспитания школьников гетерохронностью (неравномерностью) духовного развития личности, имеющей психологические корни, которая приводит к отсутствию видимых результатов педагогического воздействия в определенные периоды.

Закономерности эффективности определяют те факторы, которые влияют на получение максимально возможного результата духовно-нравственного воспитания школьников без привлечения дополнительных ресурсов. К таким закономерностям мы отнесли:

- зависимость продуктивности духовно-нравственного воспитания школьников от целесообразной реализации психологических и педагогических механизмов, лежащих в основе воспитания и обучения; условиями выбора являются: соответствие механизма возрастным особенностям духовного и нравственного развития детей, обеспечение духовной безопасности личности, наличие условий для свободы выбора духовных ценностей и моральных норм;

- детерминированность результатов процесса духовно-нравственного воспитания системой ценностей, существующей в образовательной организации и ставшей основой для целей воспитания обучающихся. Наиболее значимыми, с точки зрения психологов, являются динамичные, ожидаемые и дефицитные ценности.

Дадим характеристику этих закономерностей.

Степень активности процесса духовно-нравственного воспитания личности детерминировано существованием различных систем ценностей, ситуациями духовно-нравственного выбора, как спонтанными, так и спроектированными педагогами. Эта закономерность побуждает педагогов к сопоставлению противоположных ценностей. Под полярными ценностями мы понимаем духовно-нравственные ценности и их антиподы, которые противоречат общественным нормам, но являются ценностями для асоциальной личности (добро и зло, сорадование и зависть, милосердие и жестокость, щедрость и жадность и т.п.). Обоснование этому принципу есть и в философии, и в психологии, и в педагогике. С точки зрения философии, в основе принципа предъявления полярных ценностей лежит закон единства и борьбы противоположностей, согласно которому источником развития и самодвижения является внутреннее единство и противоборство

противоположных сторон и тенденций предметов, явлений, процессов. Именно сопоставление этих ценностей приведет к саморазвитию, самоопределению личности и ее духовно-нравственной сферы.

В качестве примера приведем фрагмент занятия для младших школьников по теме: «Осуждение и обличение». Прогнозируемый результат: понимание детьми нравственного правила жизни «Не судите, и не судимы будете» и их стремление отказаться от осуждения, ябедничества и т.п.

Занятие начинается с знакомства учащихся с рассказом «Тройное решето».

– Мама! – воскликнула маленькая Вера. – Представь себе, что я слышала о Лене. Я никогда не думала, что она такая озорная! Вчера...

– Постой, Вера, – прервала ее мама, прежде чем ты будешь говорить дальше, давай посмотрим, пройдет ли твой рассказ сквозь тройное решето!

– Во-первых, правда ли то, что ты хочешь рассказать?

– Я думаю, да; я это слышала от Сони, которая дружит с Леной.

– Ах, так Соня свою дружбу доказывает тем, что она все передает другим. Ну? Положим, это правда.

– Во-вторых, хорошо ли то, что ты хочешь рассказать?

– Я не хотела поступить худо, мама, но боюсь, что я все же не права. Мне бы не хотелось, чтобы про меня такое рассказывали, как я про Лену.

– В-третьих, нужно ли это знать другим?

– Нет, мама, вовсе не нужно передавать дальше то, что я слышала.

– В таком случае, Вера, никому больше и не говори об этом. Если мы не можем ничего хорошего рассказать о ком-нибудь, то лучше совсем ничего о нем не говорить.

После чтения проводится беседа с детьми.

– Какие правила разговоров вы запомнили? А какие из них вы хотели бы выполнять?

– Так, имеем ли мы право осуждать человека? («Не судите, и не судимы будете»).

– Почему мы не имеем право осуждать другого человека? (Мы не знаем причин, мотивов его поступков. Неизвестно, как мы сами поступили бы в такой же ситуации).

– Однако и одобрять плохой поступок другого человека не нужно. Надо помогать нашим товарищам бороться с дурными склонностями. Если сам человек искренне сожалеет о содеянном, надо научиться прощать. А если он не понимает, что поступил дурно, то помочь ему увидеть это или, как говорили в старину, обличить, т.е. показать истинное лицо.

– Чем же отличается осуждение от обличения? (обличить – значит помочь другу увидеть свой дурной поступок, но сделать это с добрым сердцем, так, чтобы друг почувствовал это).

С позиций психологических исследований, модель ситуации морального выбора – это столкновение двух противоположно направленных мотивов, в основе которых лежат принятые личностью ценности. В любой ситуации, которая требует от человека сформулировать свое мнение или сделать какой-либо выбор, неизбежно создается диссонанс (несоответствие) между осознанием принимаемого решения и теми известными человеку мнениями, которые свидетельствуют в пользу иного варианта развития событий. По определению Л. Фестингера, диссо-

нанс – это существование противоречивых отношений между отдельными элементами в системе знаний, неизбежно приводящее к появлению психологического дискомфорта. Сам по себе он является мощным мотивирующим фактором, приводящим к действиям, направленным на его уменьшение. Так, например, диссонанс возникает в ситуации морального выбора, когда человек знает, как надо поступить, но это знание вступает в противоречие с его собственными, порой эгоистическими желаниями и интересами. По мнению Л. Фестингера, возникший психологический дискомфорт порождает стремление к тому, чтобы уменьшить, а если, возможно, то и полностью устранить диссонанс. В качестве одного из способов его устранения он называет добавление в систему знаний новых когнитивных элементов.

На следующем примере мы можем увидеть, как наши воспитанники ведут себя, когда получают новые знания о нравственных качествах личности. На занятиях разных педагогов мы наблюдали одну и ту же реакцию детей в ситуации выбора между отрицательным и положительным героями. После чтения сказки О. Уайльда «Звездный мальчик» каждому ребенку давали вырезанное из бумаги сердечко и предлагали отдать его одному из героев сказки – звездному мальчику или его матери в образе нищенки. Во всех случаях было несколько детей, которые отдавали свои сердечки звездному мальчику. Педагогов это удивляло, и они расспрашивали о причинах такого выбора. Эти дети выражали надежду на то, что их сердечки помогут почувствовать герою сказки любовь, сострадание к своей матери. Таким образом, мы видим насколько поведение детей порой не соответствует нашим ожиданиям и свидетельствует о высоком нравственном потенциале.

При предъявлении полярных ценностей осуществлению морального выбора предшествует формирование отношения, лежащего в основе ценностных ориентаций личности. Именно формирование определенного отношения к каждой из полярных ценностей позволяет личности в дальнейшем сделать осознанный выбор. Отношение отражает не только логическую, рациональную оценку какого-то явления как ценного или не ценного, но также принятие или непринятие его миром чувств и эмоций человека. Отношение человека всегда эмоционально. Эмоции, переживания становятся инструментом установления ценности оцениваемых явлений. Высшим проявлением отношения является личностный смысл усваиваемой ценности. Ряд программ духовно-нравственного воспитания строится именно на противопоставлении различных понятий. Так, например, занятие по теме «Щедрость и жадность» имеет следующее содержание: «В чем проявляется жадность. Жадность – скупость, нескромность в своих желаниях, присвоение чего-либо себе одному. Жадность – стремление оценить свою щедрость. Щедрый человек – милостивый, милосердный на помощь, на подарки. Правила воспитания в себе щедрости». А в конце дается задание поделиться на время друг с другом игрушками, которые вы очень любите.

Аналогично строится содержание занятия по теме «Зависть и доброжелательность»: «Зависть как сожаление о чужой удаче, счастье, успехе. Различные проявления зависти в повседневной жизни. Доброжелательность как противоположность зависти. Как можно приучить себя не завидовать другим. Правило: во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними, радуйтесь вместе с радующимися, сочувствуйте плачущим, огорченным каким-либо несчастьем». Практическое за-

дание: постарайтесь порадоваться за своих друзей, которых учитель похвалил за красивый рисунок, хорошо выполненную поделку или добрый поступок.

Вторая закономерность отражает обусловленность содержания духовно-нравственного воспитания реальными (актуальными) и потенциальными возможностями воспитанников. По мнению многих исследователей, младший школьный возраст является сензитивным для развития морального сознания личности: это классическое время для оформления моральных идей и правил, у младших школьников нет того негативного отношения к нормам морали, которое проявляют младшие подростки (А.А. Люблинская); все нравственные нормы доступны для усвоения детьми, в этом смысле нет «взрослых» и «детских» норм (И.А. Каиров). Современные исследования подтверждают сделанные им выводы. Так, например, о возможностях нравственного развития младших школьников свидетельствует их глубокое понимание таких сложных понятий, как «осуждение», «обличение», «зависть», «верность» и др. В большинстве случаев они могут идентифицировать поступок как нравственный или безнравственный на основе соотнесения действия с моральным эталоном. Тем не менее имеющийся потенциал младшего возраста реализуется не полностью.

Об этом свидетельствуют результаты проведенного нами исследования в школах г. Челябинска. Приведем пример, связанный с использованием метода опроса. Младшим школьникам читался рассказ В.А. Сухомлинского «Доброго здоровья, дедушка!». После его чтения без предварительного обсуждения детям предлагалось ответить на вопрос: «Почему каждый день дедушка приходил к школьному колодцу?». Ответы школьников значительно отличаются. Одни объясняют поведение одинокого

человека его желанием услышать сердечные слова: «Доброго Вам здоровья, дедушка», а другие – тем, что в школьном колодце самая вкусная в селе вода. Сам автор рассказа дает два варианта ответа на поставленный вопрос, что требует от детей выбора. И многие из них делают его не в пользу нравственных мотивов (от 27 до 63 %). Оказывается, для части детей не значимы переживания и чувства другого человека.

Неслучайно в современной российской школе одним из планируемых результатов реализации образовательной программы особо значимой стала нравственно-этическая ориентация личности. В зависимости от ее сформированности, существующих потребностей, мотивов, установок младшие школьники могут по-разному видеть нравственный смысл своих и чужих поступков.

Нравственно-этическая ориентация представляет собой «выбор действия в условиях морального конфликта и включает следующие компоненты: 1) выделение морального содержания ситуации, а именно моральных норм, составляющих основу моральной дилеммы; 2) ориентацию на мотивы поступка участников дилеммы, которая предполагает возможность ребенка увидеть ситуацию нарушения нормы с разных позиций; 3) ориентацию на выделение, идентификацию моральных чувств и их осознание» [5].

На основе анализа исследований психологов можно представить более детальный перечень действий, которые можно сформировать у детей младшего школьного возраста и в которых будет проявляться их нравственно-этическая ориентация. В этот перечень входят: осознание ребенком нормы, лежащей в основе ситуации (определение, понимание того, что в основе ситуации лежит нарушение или выполнение какой-либо моральной

нормы); формулирование этой нормы (вербализация); моральное суждение, раскрывающее ее суть; аргументация необходимости выполнять ту или иную моральную норму; оценка действий с точки зрения нарушения/соблюдения моральной нормы; определение (видение, понимание) эмоций и чувств героя; понимание и учет их мотивов и намерений; ориентация на следование этой норме, поиск соответствующих способов поведения (решение дилеммы) на основе децентрации.

Важным средством воспитания подрастающего поколения в российских школах постепенно становится преподавание модуля «Основы православной культуры» в рамках нового предмета «Основы религиозных культур и светской этики». Содержание модуля создает условия для постепенного формирования нравственно-этической ориентации с позиций Православия. Его целью является привитие детям навыков нравственного самоанализа, «чтобы ребенок открыл внутренний мир своей души, познакомился со своей душой; чтобы он научился реагировать не только на боль в пальчике, но и на боль в своей совести; чтобы он научился делать запросы к совести, прося ее ответить – к добру или ко злу то или иное его стремление» [7, с. 68–69].

Знакомство младших школьников с основными нормами православной этики, понимание их значения в выстраивании конструктивных отношений в семье и обществе происходит при изучении тем «Совесть и раскаяние», «Заповеди», «Милосердие и сострадание», «Золотое правило этики», «Заповеди блаженств», «Зачем творить добро?», «Христианская семья» и др. Дети получают знания о действиях, которые необходимо совершить для изменения своего внутреннего мира, своего поведения. Результатом усвоения этих знаний становится описание уча-

щимися основных шагов в покаянии; понимание содержания заповедей Христа, касающихся отношений между людьми: почитай отца твоего и мать твою, не убивай, не кради, не прелюбодействуй (не предавай), не лги, не завидуй; осознание детьми христианских представлений о заповедях «Люби ближнего, как самого себя» и «Любите врагов ваших»; понимание учащимися золотого правила этики «Во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними»; размышления о способах уберечь себя от осуждения другого человека и др.

На развитие нравственно-этической мотивации младших школьников влияют объяснение значения выражений «душа радуется», «душа болит», смысла выражения «Быть в ладу со своей совестью», показ учащимися взаимосвязи раскаяния и радости, объяснение самими школьниками запрета на убийство, кражу, предательство, ложь, зависть и др.

Приобретению первоначального опыта нравственного самосовершенствования благодаря имеющимся в учебниках заданиям способствуют такие действия, как: поиск средств исправления своей вины делом, составление учащимися плана действий по исправлению одного из своих промахов (или промаха литературного героя), выбор дел милосердия, выбор поступка в новой для них жизненной ситуации с опорой на золотое правило этики и др.

Учащимся предлагается задуматься над вопросами: Кого называют ближним? Зачем нужно преодолевать зависть? Что помогает в борьбе с ней? Как уберечься от осуждения других? Какое поведение называют хамским? Разрешает ли совесть бросать заболевшего или постаревшего супруга? Какое сокровище нельзя украсть? Слово «подвиг» связано только с военным временем? Им даются задания обсудить такое суждение, как «Есть полушуточное

определение человека: «Человек – это животное, умеющее краснеть», объяснить, почему крест – орудие пытки и свидетельство страданий Христа – стал символом любви к людям и др.

Таким образом, приобщение младших школьников к нормам православным этики может стать важнейшим условием их нравственного развития.

Следующая закономерность отражает обусловленность результативности духовно-нравственного воспитания школьников неравномерностью духовного развития личности. Иерархия факторов духовного становления личности меняется на протяжении всего периода обучения и зависит от изменяющихся личных жизненных обстоятельств (Н.А. Коваль), социального опыта, ситуаций когнитивного диссонанса (Л. Фестингер) и др. Эта неравномерность имеет психологические корни и приводит к отсутствию видимых результатов педагогического воздействия в определенные периоды. Ей соответствует принцип концентрического построения содержания процесса духовно-нравственного воспитания. Он требует от учителей понимания данной зависимости как проявления одного из законов диалектики, а именно, отрицания отрицания, обращения к одной и той же ценности на разных этапах обучения, обогащения представлений обучающихся и расширения знаний о круге значений духовно-нравственных ценностей, принятых в разных социальных сообществах.

Мы видим следующую логическую последовательность процедур, определяющих внутреннее устройство процесса воспитания и обеспечивающих его развитие через преемственность: декомпозиция общих целей и задач воспитания на каждом его этапе; определение или выбор принципов деятельности (лично ориентированного подхода, концентризма и

др.); построение содержания воспитания от простого к сложному; усложнение методов, форм и средств воспитания в зависимости от возраста воспитанников, придание им все более активного характера.

Принцип концентризма предполагает возвращение, повторение на каждом новом возрастном этапе основных нравственных понятий, ценностей, но уже в критически переработанном, усложненном виде. Перед детьми должны открыться новые грани, стороны, аспекты нравственных норм, понятий, ценностей. Одним из способов реализации данного принципа является декомпозиция целей воспитания.

Декомпозиция целей и задач воспитания обеспечит видение перспективы, направленности воспитания, связи старого и нового, поможет определить некоторую этапность и усложнение задач, содержания, форм и методов воспитания. Это позволит избежать «застоя», «топтанья на месте» в развитии и воспитании ребенка. Декомпозиция цели осуществляется педагогами и администрацией образовательного учреждения с опорой на существующие и разрабатываемые самостоятельно таксономии (иерархии целей). В качестве примера представляем цели, которые учитель может постепенно ставить перед собой, формируя у детей способность прощать:

1. Помочь учащимся понять, что наши родные и друзья нуждаются в прощении.
2. Объяснить, что такое обида, и какой вред она наносит нам и нашим взаимоотношениям с окружающими.
3. Помочь детям осознать, что простить – это значит:
 - не таить обиду;
 - перестать сердиться (гнев всегда порождает ответный гнев);

– не ждать, пока обидчик исправит свою ошибку и первым придет мириться;

– не винить человека за дурную мысль или плохой поступок;

– не упрекать человека за нанесенную обиду;

– побороть в себе гнев;

– найти в себе мужество и признать свою неправоту;

– уметь радоваться общению с другими людьми;

– проявить смелость, терпение, силу воли и сострадание;

– освободиться от горького чувства обиды, злобы и желания отомстить.

4. Выявить вместе с учащимися последствия того, что бывает, когда люди держат обиду друг на друга.

5. Дать детям возможность почувствовать, что происходит, когда люди прощают друг друга.

6. Продумать действия, направленные на то, чтобы простить и получить прощение.

7. Выяснить, какое время самое подходящее для извинения.

8. Помочь детям осознать, что прощение – одно из самых важных дел. Прощение возрождает дружбу, позволяет людям снова делать все сообща.

9. Побудить учащихся к размышлениям о том, что надо прощать даже тех, кто причинил большие страдания тебе и твоим близким.

10. Побудить учащихся к размышлениям о том, как прощение влияет на личностную самооценку.

Четвертая закономерность эффективности показывает **зависимость продуктивности подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников от целесообразной реализации психологических и педагогических механиз-**

мов, лежащих в основе воспитания и обучения. К таким механизмам относятся идентификация – когнитивное и эмоциональное отождествление себя с другими людьми; подражание – воспроизводство индивидом определенных черт, образцов поведения, манер, действий и поступков других людей; внушение – особый вид эмоционально-волевого неаргументированного воздействия одного человека на сознание другого; эмоциональное заражение – бессознательная, невольная подверженность индивида определенным психическим состояниям (оно проявляется не через осознанное принятие этической информации, а через определенное эмоциональное состояние); игра; рефлексивное принятие и освоение социальных ролей; ориентация на высшие ценности (поиск, оценка, выбор и проекции в единую цепочку); механизм интериоризации, позволяющий внешнему (существующим в обществе ценностям) стать внутренним (ценностными ориентациями личности), 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.; 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; обособление как феномен социогенеза личности, индивидуализирующий поведение, ценностные ориентации и мотивы человека [1; 3; 8 и др.].

Данной закономерности соответствует принцип опоры на иррациональную и рациональную сферы личности обучающегося.

Последовательность обретения ценности сначала в форме ее значения в различных сообществах, а затем в форме личного смысла требует от педагогов использования как методов, воздействующих на мыслительные процессы (рассуждение, сопоставление, анализ, убеждение, дискуссия и т.п.), так и методов, влияющих на эмоциональную сферу личности детей (яркий пример, использование наглядных и музыкальных образов и т.п.).

Механизм сдвига мотива деятельности на ее цель обеспечивает нравственно значимую мотивацию деятельности человека (А.Н. Леонтьев). Зачастую человек включается в нравственно значимую деятельность, побуждаемый мотивами, совершенно не связанными с ее целями (например, включается в коллективно-творческую деятельность, потому что хочет показать окружающим свои способности. Постепенно возникающее положительное отношение к каким-либо сторонам деятельности обеспечивает появление новых мотивов, соответствующих ее направленности: понимание духовности как видового признака человека, интерес к внутреннему миру своих воспитанников, интерес к различным видам деятельности (исследовательской, конструктивной, творческой и др.). Такие результаты достигаются при соблюдении следующих условий: включение школьников в нравственно значимую деятельность, обеспечение ее привлекательности (способности удовлетворить важные духовные потребности личности), помощь участникам в осознании целей и значения деятельности. Развитие мотивов в данном случае идет от переживания опыта деятельности к осознанию и принятию ее смысла. Важнейшим проявлением пятой закономерности (детерминированность результатов духовно-нравственного воспитания системой ценностей, существующей

в образовательной организации) является связь результата духовно-нравственного воспитания личности с процессами смыслообразования. Она основывается на более общей закономерности: обязательным условием смыслообразования является наличие препятствия, затрудняющего доступ к ценности и превращающего ее в дефицит (Н.А. Коваль, Р.Х. Шакурров). Поэтому наибольшим смыслообразующим потенциалом обладают ожидаемые («завтрашние ценности»), динамичные (основанные на существующей тенденции человека к динамизации своей жизни, тяге к изменениям, разнообразию впечатлений, деятельности) и дефицитные (ценности, отсутствующие или недостаточно реализованные в жизни человека или общества в целом). Духовно-нравственным ценностям присущи и динамизм, и дефицитность. Опора педагога на данные свойства позволит педагогу помочь своему воспитаннику приобрести личностные смыслы духовно-нравственных ценностей.

Подтверждение этим выводам мы находим в трудах многих педагогов. По поводу данного феномена К.Д. Ушинский писал: «Гегелевский идеализм потому отцвел так скоро, что ему никто не мешал развиваться свободно; а материализм будет держаться до тех пор, пока будут мешать ему высказываться вполне. Ничто не принесло такого вреда гегелизму, как покровительство, оказанное ему прусским правительством; ничто так не разбросало материализма по всем слоям прусского общества, как раумеровские декреты в пользу нравственности и религии. Таково уже свойство человеческой мысли! И безумно бороться с этим великим свойством, которое является главной причиной движения вперед человека и человечества. В медицине глупейший из медиков не станет загонять болезнь внутрь, но как часто еще делается это в административных сферах» [9, с. 248–249].

Рассматриваемая закономерность нашла отражение в принципе обеспечения ценностного самоопределения личности и принципе активизации смыслообразующего потенциала духовно-нравственных ценностей, которые тесно связаны между собой. Духовно-нравственные ценности являются источником смыслов для субъектов образовательного процесса. Каждая из них имеет ряд значений (лингвистическое, философско-этическое, религиозное, этническое, бытовое и др.) Одним из этапов приобретения субъектом личностного смысла и является освоение сути этих значений. В связи с этим данный принцип требует аксиологизации содержания педагогического образования, наполнения его различными значениями духовно-нравственных ценностей. Только при условии реализации этого требования возможен самостоятельный и осознанный выбор личностью той или иной системы духовно-нравственных ценностей, формирование личностного отношения к ценности как значимому объекту действительности.

Второй немаловажный аспект рассматриваемого принципа заключается в необходимости учета динамики ценности при изучении и анализе ценностных ориентаций обучающихся, при планировании воспитательной работы и т.п. Она может то утрачиваться, то возвращаться (маятниковая динамика), восходить от конкретных (частных) ценностей к более абстрактным, абсолютным ценностям (вертикальная динамика) и т.д. Принцип активизации смыслообразующего потенциала ценностей реализуется в содержании и методах воспитания обучающихся. Он требует от педагога анализа ценностных ориентаций детей, определения динамичных и дефицитных ценностей для того или иного периода их жизни, внесения соответствующих коррективов в содержание образования.

Рекомендуемая литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 432 с.
2. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Бойко, Е.И. Механизмы умственной деятельности [Текст] / Е.И. Бойко. – М.: Педагогика, 1976. – 248 с.
4. Гурова, Р.Г. Духовный мир молодежи в меняющейся России XX в. (лонгитюдное исследование 1960–2000 гг.) [Текст] / Р.Г. Гурова // Мир социологии. – 2000. – № 4. – С. 147–159.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008.
6. Коваль, Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Н.А. Коваль. – М., 1997.
7. Кураев, А., протоиерей. Борьба с прошедшим временем [Текст] / А. Кураев // Фома. – 2010. – № 2. – С. 68–69.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Ушинский, К.Д. Вопрос о душе в его современном состоянии [Текст] / К.Д. Ушинский // Пед. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 248–249.
10. Шакуров, Р.К. Психология смыслов: теория преодоления [Текст] / Р.К. Шакуров // Вопр. психол. – 2003. – № 5. – С. 18–33.

3.2. Методы и механизмы духовно-нравственного воспитания младших школьников

Как происходит обретение личностного смысла? Какие психологические механизмы действуют при этом?

В исследованиях в области психологии воспитания выявлены психологические механизмы, лежащие в основе воспитания. К ним ученые (Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, А.Н. Леонтьев и др.) относят внушение, эмоциональное заражение, убеждение, подражание, идентификацию, обособление, интериоризацию, экстериоризацию, механизм сдвига мотива на цель, игру и др. При этом под механизмом понимается закономерная смена состояний какого-либо явления, процесса. Они присутствуют в нашей жизни, и мы можем привести массу примеров их действия, которые имеют как позитивные, так и негативные последствия. Эмоциональное заражение проявляется в передаче общего эмоционального состояния большому количеству людей, присутствующим на церемонии возложения венков славы к памятникам в День Победы, и молодым людям, пришедшим на рок-концерт, или совершающим какие-либо ритуальные действия. Внушение того или иного понимания, отношения осуществляется благодаря как целенаправленным действиям педагогов, так и в результате использования так называемого 25-го кадра и т.п.

Таким образом, хотим мы этого или не хотим, но психологические механизмы действуют в нашей жизни, и их знание, учет поможет, на наш взгляд, более эффективно строить процесс духовно-нравственного воспитания детей, а также объяснить изменения, произошедшие в духовно-нравственной сфере личности

под влиянием тех или иных факторов. «Вскрыть механизм чего-либо – это значит проникнуть в его внутренне 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» [2, с. 13].

Знание и учет психологических и педагогических механизмов, лежащих в основе воспитания, поможет, на наш взгляд, более эффективно строить процесс духовно-нравственного воспитания детей, объяснить изменения, происходящие в духовно-нравственной сфере личности под влиянием тех или иных факторов. Выбор механизма зависит от возрастных особенностей воспитанников, мастерства педагога и реализуемых принципов воспитания. Для примера в качестве основания выбора метода остановимся на двух принципах: мотивированности и проблемности. Первый требует от педагога, «чтобы вносимые в сознание человека идеи приобрели для него субъективный личностный смысл» [2, с. 49]. Личностный смысл отражает субъективное, зачастую эмоциональное отношение к усваиваемой ценности. Оно возникает благодаря воздействию не на интеллектуальную, а на эмоциональную сферу личности.

В его основе может лежать механизм внушения. Внушение (латинизированный аналог – суггестия) в литературе определяется как воздействие, рассчитанное на некритическое восприятие информации и изменение настроения, поведения, в соответствии с этой информацией. Его эффективность зависит от ряда факторов. Чтобы изменить настрой, поведение воспитанника, в построении высказываний педагога должна превалиро-

вать образность, ритм, внушающая интонация, а не логика и доказательность. Образность достигается не только речевыми, но и наглядными средствами. В медицине внушение проявляется в методе лечения гипнозом. В педагогике гипноз не допустим. Действенным в данном случае оказывается, например, метод демонстрации.

В педагогической литературе описан, но на практике мало известен один из вариантов использования этого метода. В данном случае его целью является определение влияния гнева, обиды и желаний отомстить на отношения с обидчиком и на свои личные ощущения. Оборудование опыта составляют банка с чистой водой, красители разных цветов, отбеливающая жидкость. Педагог обсуждает с воспитанниками ситуации, связанные с обидой, обманом, несправедливостью и т.п. В процессе обсуждения каждой ситуации с помощью пищевого красителя, объяснив, какой цвет обозначает гнев, какой – месть, а какой – упрек, изменяем цвет воды в банке. Всякий раз, когда ученики приводят пример прощения как средства разрешить конфликт, педагог капают отбеливающую жидкость в банку с подкрашенной водой. После демонстрации опыта проводится беседа по вопросам:

– Какое действие оказывает отбеливающая жидкость на воду? (Предполагаемый ответ: вода становится прозрачной и бесцветной).

– Чему нас может научить этот опыт с водой и красителями? (Возможные ответы: гнев, обиды, упреки, мстительность убивают дружбу, разобщают людей; прощение «растворяет» упреки, обиды и гнев).

Эмоциональное заражение – воздействие через непосредственную передачу эмоционального состояния неречевыми

средствами, такими как громкость, интонация, темп, ритм, тембр голоса, жесты, мимика, движения. Условиями его эффективности являются взаимосвязь с другими способами воздействия, а именно: с внушением и убеждением; его осуществление в большой по численности группе; сопровождение дополнительными эмоциональными факторами (музыкой, светом, цветом, значимой для воспитанников символикой). Одним из важных результатов эмоционального заражения являются мотивы поведения, поскольку именно определенное эмоциональное состояние становится предпосылкой возникновения мотивации. Ярким примером эмоционального заражения общим действием, настроением, отношением к памяти своих предков в последние годы стали акции «Помни меня» и «Бессмертный полк».

Эмоциональное заражение и внушение – очень сильные по своим результатам механизмы. От их последствий довольно трудно избавиться, так как они влияют на личность на уровне подсознания. В связи с этим встает вопрос о правомерности использования этих механизмов в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. Думаящие педагоги сомневаются в своем праве их применять, помня о высокой ответственности, об отсутствии права на ошибку, так как речь идет о духовной жизни личности. Разделяя эти опасения, мы все же видим необходимость и возможность их использования. Общая душевная или задорная песня создает и общее настроение, ощущение единства, защищенности. А яркое проникновенное выступление чтецов, мастеров художественного слова – чувство сопричастности к истории и современной жизни своего Отечества.

Возникшее эмоциональное состояние способствует нравственной мотивации той или иной деятельности, одухотворяет ее, придает личностный смысл.

Под убеждением понимается интеллектуально-эмоциональное воздействие, основанное на логике, доказательствах, способствующее формированию нравственных взглядов и убеждений. Чаще всего оно используется в рамках этической беседы, дискуссии, в процессе анализа жизненных ситуаций и литературных произведений.

Убеждение и эмоциональное заражение подкрепляют друг друга. «Успешность убеждения зависит от его соответствия законам работы сознания», на основе которых выделено несколько условий такого воздействия:

- 1) убеждающие слова должны быть понятны школьникам;
- 2) в них должно быть обращение к личному и коллективному опыту ребят;
- 3) убеждающие слова должны иметь оптимальный объем новой информации для школьников. В литературе встречается мнение, что такой оптимум – 40% нового;
- 4) успешность убеждения зависит от проблемности, от умения педагога раскрывать противоречивость и неоднозначность предъявляемых понятий, идей;
- 5) при убеждающем воздействии необходима цикличность его построения: неоднократное возвращение к главным положениям, словам, утверждениям, но в новой форме и в новом контексте [9].

Успешность убеждения зависит и от восприимчивости школьников к убеждающему воздействию. Следует заметить, что

повышенная чувствительность к убеждению характерна для интеллектуально развитых детей. Кроме того, на восприятие убеждающего воздействия влияет мнение референтных для школьников людей.

Механизм сдвига мотива деятельности на ее цель обеспечивает нравственно значимую мотивацию деятельности человека (А.Н. Леонтьев). Зачастую человек включается в нравственно значимую деятельность, побуждаемый мотивами, совершенно не связанными с ее целями (например, включается в благотворительную деятельность, надеясь повысить свой социальный статус). Постепенно возникающее положительное отношение к каким-либо сторонам деятельности обеспечивает появление новых мотивов, соответствующих ее направленности. Оно возникает при соблюдении следующих условий: включение воспитанников в нравственно значимую деятельность, обеспечение ее привлекательности (способности удовлетворить важные духовные потребности личности), помощь участникам в осознании целей и значения деятельности. Развитие мотивов в данном случае идет от переживания опыта деятельности к осознанию и принятию ее смысла.

Таким образом, механизмы, лежащие в основе духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, можно определить как закономерную смену состояния какого-либо личностного образования (мотива, качества, убеждения и др.) под влиянием педагогических воздействий, определенных условий. Их знание и учет делает деятельность педагога более эффективной, но в то же время ставит перед ним проблему мо-

ральной ответственности за ее последствия. Каждому психологическому механизму соответствуют конкретные способы деятельности педагога.

С точки зрения А.А. Леонтьева, «воспитание начинается тогда, когда мы, взрослые, совместно со школьниками обнаруживаем проблему и ищем пути ее решения [5, с. 50]. Реализация принципа проблемности связана с механизмом убеждения, под которым понимается интеллектуально-эмоциональное воздействие, основанное на логике, доказательствах, способствующее формированию нравственных взглядов и убеждений. Среди условий его успешности выделим умение педагога раскрывать противоречивость и неоднозначность предъявляемых понятий, идей. При этом следует заметить, что повышенная чувствительность к убеждению характерна для интеллектуально развитых детей. На наш взгляд, как нельзя лучше данному требованию соответствует метод парадокса.

Под парадоксом в данном случае мы понимаем суждения, мнения, резко расходящиеся с обычными представлениями, противоречащие здравому смыслу. Он приводит к взрыву чувств (момент переживания), приливу психической энергии, к неожиданным выводам, которые делаются самостоятельно, без подсказки взрослого. Эти выводы запоминаются надолго, стимулируют дальнейшую мыслительную деятельность школьника. Приведем пример такого парадокса – высказывание известного русского философа В. Соловьева: «Справедливость в нравственном смысле есть некоторое самоограничение, ограничение своих притязаний в пользу чужих прав; справедливость является, таким образом, некоторым пожертвованием, самоотрицанием». В

этом суждении привычному для школьников представлению о справедливости как о равноправии людей противопоставляется другая точка зрения, в которой заложено требование ущемления прав человека, стремящегося к справедливости. Почему? Появляется удивление, которое и стимулирует интерес к размышлениям, к формулированию собственной позиции.

Парадокс может стать и частью другого, более общего метода, например, метода анализа художественных произведений. Порой практически невозможно современного школьника убедить в необходимости любить труд. И здесь на помощь приходит парадокс. Одна народная мудрость: «Труд кормит и одевает» – легко опровергается другой: «От трудов праведных не наживешь палат каменных». Вопрос о том, почему же надо любить труд, т.е. дело, которое требует усилий, стараний, напряжения и приводит к утомлению, но не приносит больших материальных благ, по существу стал проблемным. Однако на него можно дать ответ, совместно с детьми поразмыслив над сказкой К.Д. Ушинского «Два плуга»: «Из одного и того же куска железа и в одной и той же мастерской были сделаны два плуга. Один из них попал в руки земледельца и немедленно пошел в работу, а другой долго и совершенно бесполезно провалялся в лавке купца. Случилось через несколько времени, что оба земляка опять встретились. Плуг, бывший у земледельца, блестел, как серебро, и был даже еще лучше, чем в то время, когда он только что вышел из мастерской; плуг же, пролежавший без всякого дела в лавке, потемнел, покрылся ржавчиной. «Скажи, пожалуйста, отчего ты так блестящий?» – спросил заржавевший плуг у своего старого знакомого.

«От труда, мой милый, – ответил тот, – а если ты заржавел и сделался хуже, чем был, то потому, что все это время ты пролежал на боку, ничего не делая» [10, с. 126].

Метод парадокса, таким образом, исключает назидание и принуждение, которые противопоказаны духовно-нравственному воспитанию. Как часто мы слышим из уст педагогов доводы в защиту своих действий, характеризующихся жесткой регламентацией мнений, позиций, поступков воспитанников. Они сводятся к тому, что в настоящее время ребенок просто не понимает того добра, которое несет ему деятельность педагога. Действительно, здесь стоит согласиться: наши дети в силу своих возрастных особенностей многого не понимают и не могут предвидеть. Действительно, необходимо им помочь в этом. Но как? Предъявив жесткие требования? Поэтапно регламентируя их деятельность? Тем самым значительно снизив их мотивацию, так как они почувствуют недоверие учителя и не увидят перспектив своей деятельности. Думается, обеспечить понимание воспитанниками ценности для человека тех или иных явлений, понятий, норм, правил жизни важно другим путем. Не путем запрета инакомыслия, чуждых нам идей, мнений, а путем создания условий для обретения личностного смысла той или иной духовно-нравственной ценности. Личностный смысл у человека может быть только один, присущий именно ему. Стремление человека к смыслу, обладание жизненными целями, стремление к самоопределению являются условиями сохранения духовного здоровья.

Реализовать этот тезис педагогу помогает метод совместного поиска, который стимулирует воспитанника в развитии его духовной жизни. Поясним, что мы понимаем под совместным

поиском. Совместный поиск как метод духовно-нравственного воспитания является производным от известного в дидактике частично-поискового метода. Он также содержит проблемную ситуацию (парадокс, тайну, сомнение и т.п.), предположения, мнения, позиции, которые могут помочь нам разрешить эту ситуацию, диалог учителя и ученика.

Результатом такого поиска может стать самостоятельный вывод детей о том, что простить – это значит: не таить обиду; перестать сердиться (гнев всегда порождает ответный гнев); не упрекать человека за нанесенную обиду; побороть в себе гнев; уметь радоваться общению с другими людьми; освободиться от горького чувства обиды, злобы и желания отомстить и т.п.

Самостоятельно сделанные выводы помогут нашим воспитанникам обрести личностный смысл духовно-нравственных понятий и норм, включить их в систему своих ценностей.

В педагогической науке рассматриваются механизмы формирования ценностных ориентаций. Если в психологии под механизмом понимается закономерная смена состояний какого-либо сложного субстрата, то 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 проек-

ция в единую цепочку ценностных механизмов, обеспечивающих весь цикл ориентации подрастающего поколения на высшие ценности [4, 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) [8, с. 162]. Сущность метода акцентирования ценностей заключается в том, что педагог различными способами организует осознание обучающимися ценности объекта изучения. Метод адекватных эмоций предполагает построение образовательного процесса так, чтобы передаваемое содержание пробуждало адекватные эмоциональные реакции воспитуемых на объект изучения и познавательной деятельности. Сущность метода эмоционально-ценностных контрастов состоит в том, что педагог, показывая противоположные ценности и пробуждая противоположные чувства, обеспечивает обострение у обу-

чающихся переживания значимых чувств, осознание необходимых ценностей и введение их в систему ценностных ориентаций личности.

Задание: на основе текста параграфа и содержания рекомендуемой литературы заполните таблицу.

Таблица 7

Механизмы и методы духовно-нравственного воспитания личности

№	Механизмы, лежащие в основе процесса	Методы	Результаты

Рекомендуемая литература

1. Андреев, В.И. Педагогическая этика: спецкурс для нравственного саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2002. – 272 с.

2. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 432 с.
3. Бойко, Е.И. Механизмы умственной деятельности [Текст] / Е.И. Бойко. – М.: Педагогика, 1976. – 248 с.
4. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] / А.В. Кирьякова. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 1996. – 188 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Леонтьев, А.А. Принципы воспитания в Образовательной системе «Школа 2100» [Текст] / А.А. Леонтьев // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов. – М.: «Баласс»; Издательский Дом РАО, 2003. – 368 с.
7. Маслов, И. Симфония по творениям святителя Тихона Задонского [Текст] / И. Маслов. – М.: Самшит, 1996. – 1180 с.
8. Маслов, С.И. Пути коррекции ценностно-ориентированного содержания педагогической подготовки [Текст] / С.И. Маслов // Проблемы обновления начальной школы в условиях модернизации и свободного развития российского образования: материалы межвуз. науч.-практ. конф., г. Красноярск, 26–27 марта 2002. – Красноярск: РИО КГПУ, 2002. – С. 12–16.
9. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания [Текст] / С.Д. Поляков. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
10. Ушинский, К.Д. Детский мир и хрестоматия [Текст] / К.Д. Ушинский. – СПб.: ТИТ «Комета», 1994. – 352 с.

ГЛАВА 4. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

4.1. Технология проектирования диагностируемых целей духовно-нравственного воспитания

Первым шагом в проектировании педагогического процесса вообще и процесса духовно-нравственного воспитания, в частности, является целеполагание.

«Безличное, директивное и догматическое целеобразование обусловлено появлением в педагогике феномена нигилизма цели: педагоги игнорируют цель как необходимый и значительный компонент их собственной деятельности и не видят ни практического, ни личностного смысла в целеобразовании». С этим выводом нельзя не согласиться. Дело в том, что школа, а вместе с ней и учитель, получает социальный заказ общества в достаточно общем виде. И не каждый педагог может выстроить своеобразную лестницу уточнения целей: от общих требований общества – к задачам образовательной системы, от них – к задачам данного учебного заведения и, далее, к целям конкретного урока [5].

Однако, если мы декларируем гуманизацию педагогического процесса, в центре которого находится личность ребенка, то мы просто обязаны из уважения к этой личности научиться ставить конкретные цели, достижение которых будет способствовать постепенному развитию личности.

На вопрос о том, как это сделать, ответ дает педагогическая технология. Именно она предлагает процедуру постановки цели в виде внешне выраженных действиях ученика, которые легко диагностируются учителем и реально достижимы в процессе проведения отдельного урока.

Какие результаты хочет получить учитель? Ответ на первый взгляд прост. Изучая тот или иной раздел учебного курса, проводя воспитательное мероприятие, учитель обычно ставит своей целью добиться, чтобы учащиеся поняли их содержание, получили определенные знания, научились их применять, приобрели какие-то положительные качества, умения и т.д. Но, что значит «понять», «усвоить», «применить»? Каким образом учитель может судить о том, достигнута ли поставленная цель? Если есть надежный способ удостовериться в том, что цели достигнуты или не достигнуты, то учитель может быть уверен в правильности своих выводов, методов, результативности своего труда, или же получит достоверные данные о том, что его работа нуждается в поправке.

Обратимся к типичным способам постановки целей, которые распространены в практике учителей и очень устойчивы в школах различных стран мира.

1. Определение целей через изучаемое содержание. Например: «изучить основные проявления такого качества как доброжелательности», «изучить способы разрешения конфликтной ситуации» и т.д.

Что дает такой способ постановки целей? Пожалуй, только одно – указание на область, затрагиваемую уроком, воспитательным мероприятием или их серией. Однако содержится ли в таких формулировках целей что-то конструктивное для построения

учебного процесса? В частности, можно ли, исходя из такого рода формулировок, судить о достижении той или иной цели? Иначе говоря, является ли этот способ постановки цели инструментальным по отношению к учебному процессу? Очевидно, что нет. Поэтому сторонники педагогической технологии считают его явно недостаточным.

2. Определение целей через деятельность учителя. Например: «познакомить детей с достопримечательностями родного края», «продемонстрировать пример нравственного поведения школьника» и т.д. Такой способ постановки цели – «от учителя» – сосредоточен на его собственной деятельности и создает впечатление прояснения и упорядочения в работе. Однако учитель намечает свои действия, не обладая возможностью свериться с их последствиями, с реальными результатами обучения и воспитания, т.к. эти результаты не предусмотрены данным способом постановки цели. Неинструментальный, нетехнологический характер такого способа постановки цели лишь замаскирован, но не преодолен.

3. Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития ученика. Например: «формировать умение осуществлять коллективное планирование действий», «формировать интерес к истории родного края» и т.д. В формулировке такого рода мы узнаем обобщенные познавательные цели на уровне школы, учебного предмета, но не на уровне урока или воспитательного мероприятия.

Сторонники педагогической технологии полностью отрицают и этот способ постановки целей. В самом деле, возможно ли убедиться в их достижении по результатам одного урока? В таком способе нельзя обнаружить ориентиры, по которым

можно судить о достижении цели. Однако он не является принципиально неплодотворным. Нужно лишь не ограничиваться общими формулировками, а продвигаться по пути их уточнения.

Задание: ответьте на вопросы:

Какие способы постановки целей применяются на практике? Их достоинства и недостатки.

– Каков общий недостаток предлагаемых способов постановки целей?

Любая педагогическая технология предполагает способ постановки целей, отличающийся от традиционных способов. Он состоит в том, что цели воспитания и обучения формулируются через их результаты, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель может надежно опознать, диагностировать. Для реализации этого способа необходимо выполнить два условия: построение таксономии – четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и уровни; подбор максимально ясных, конкретных ключевых слов и фраз языка, которые педагог может использовать для формулирования целей воспитания. Использование четкой, упорядоченной, иерархической классификации целей, как показывает практика, помогает педагогу определять первоочередные задачи и перспективы дальнейшей работы. А формулировки целей в виде результатов деятельности поддаются более объективной оценке.

Опыт создания таксономий присутствует в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Заслуживает внимания таксономия целей обучения, разработанная Б. Блумом [2].

Таксономия образовательных целей Блума (традиционная)

Категория	Определение	Ключевые слова
1. Знание	Способность запоминать выученный материал, воспроизводить факты, законы и прочее. Припоминание	Определять, описывать, называть, маркировать, узнавать, воспроизводить, перечислять
2. Понимание	Способность преобразовывать учебный материал из одной формы выражения в другую	Обобщать, преобразовывать, интерпретировать, приводить примеры, обсуждать, объяснять, определять, рассказывать, предсказывать
3. Применение	Использовать информацию, учебный материал в новой ситуации	Выстраивать, создавать, конструировать, моделировать, применять, изменять, выбирать, демонстрировать, обнаруживать, инсценировать, исследовать, проиллюстрировать, соотносить, спланировать, показать, сделать набросок, использовать
4. Анализ	Разделять информацию на части для лучшего понимания, выявлять связи между частями	Сравнивать, разбивать, выделять, отбирать, разграничивать, оценивать, анализировать, сгруппировать, классифицировать, связывать, обсуждать, различать, разделять
5. Синтез	Способность соединять отдельные элементы, формировать новые структуры для решения «нерутинных задач». Соединять идеи для создания чего-то нового	Группировать, обобщать, реконструировать, собирать, комбинировать, составлять, создавать, формулировать, обобщать, объединять, планировать
6. Оценка	Способность определять значимость материала, исходя из известных критериев	Оценивать, судить, оправдывать, оспаривать, поддерживать, рекомендовать

Он описывает цели познавательной (когнитивной) области. Категории целей (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) отражают разные уровни усвоения знаний учащихся, имеют четкое описание в виде ключевых слов и фраз, понятны педагогам и, несмотря на ряд спорных моментов, применимы на практике.

В последующие десятилетия Д. Кратволем и другими учёными была создана вторая часть «Таксономии» (в аффективной области). К аффективной (эмоционально-ценностной) области относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели – формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности.

В 1999 году Лорин Андерсон и его коллеги опубликовали обновленную версию таксономии Блума, которая учитывает более широкий набор факторов, оказывающих влияние на обучение. Чешский ученый Дана Толлингерова, опираясь на исследования Б. Блума, разработала таксономию учебных задач [6].

Еще одним вариантом таксономии является разработка Д.В. Григорьева и П.В. Степанова [1] трех уровней планируемых результатов внеурочной деятельности: I уровень результатов – приобретение учащимися социальных знаний, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни; II уровень результатов – получение обучающимися первоначального опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям об-

щества, ценностного отношения к социальной реальности в целом; III уровень результатов – получение опыта самостоятельного общественного действия.

Итак, целеполагание как первый этап проектирования требует уточнения, конкретизации, декомпозиции общей цели.

Декомпозиция – это процесс разделения общей цели проектируемой системы на отдельные подцели (задачи), те в свою очередь разделяются на подзадачи и т.д. То есть выстраивается так называемое дерево целей (задач).

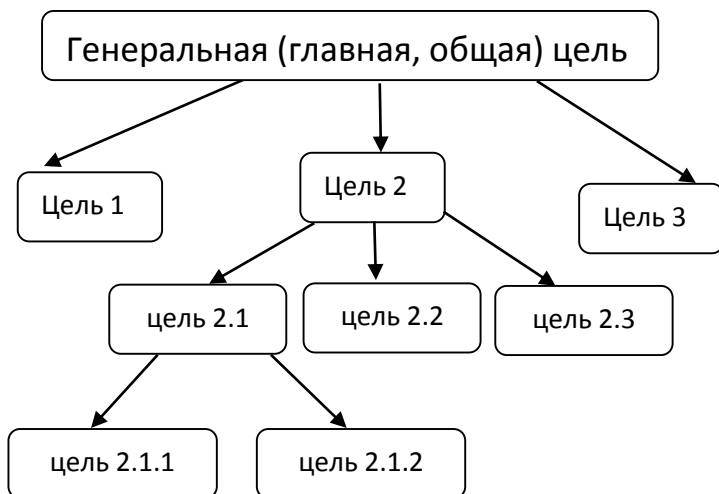


Рис. 1. Схема «Дерево целей»

Известный педагог Ю.А. Конаржевский, использовавший метод декомпозиции в сфере образования, сформулировал

несколько правил для построения этого дерева. Вот несколько из них:

1. Цель верхнего уровня (генеральная) формулируется неизбежно в очень общем виде, в весьма абстрактной форме.

2. Ни одна цель высшего уровня не достигается непосредственно, сама по себе, а лишь посредством достижения подцелей, на которые она распадается.

3. Цели верхнего и нижнего уровней должны быть логически связаны.

4. Построение «дерева целей» должно заканчиваться тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию [3, с. 126].

Вот пример: «Целью духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования является социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России...».

Это цель «верхнего уровня». Сформулирована в «очень общем виде». Попробуйте достичь этой цели непосредственно, не разложив ее на подцели. Это сделать практически невозможно. Далее в тексте покажем, как можно декомпозировать общую цель при проектировании образовательного процесса на уроке, во внеурочной деятельности, в системе духовно-нравственного воспитания образовательной организации.

Используя таксономию Б. Блума, цели урока по предмету духовно-нравственной направленности можно представить в следующем виде (темы уроков из учебника А. Кураева «Основы православной культуры»).

Тема урока: Совесть и раскаяние

Уровни целей	Примеры целей
1. Знание	<ul style="list-style-type: none"> • Описание учащимися основных шагов в покаянии. • Воспроизведение учащимися значения, которое вкладывают христиане в понятия «совесть» и «покаяние»
2. Понимание	<ul style="list-style-type: none"> • Объяснение учащимися значения слов «грех», «совесть», «покаяние». • Объяснение учащимися смысла выражения «Быть в ладу со своей совестью»
3. Применение	<ul style="list-style-type: none"> • Приобретение учащимися опыта поиска средств исправления своей вины делом
4. Анализ	<ul style="list-style-type: none"> • Показ учащимися взаимосвязи раскаяния и радости. • Выявление учащимися взаимосвязи раскаяния и совести
5. Синтез	<ul style="list-style-type: none"> • Составление учащимися плана действий по исправлению одного из своих промахов (или промаха литературного героя)
6. Оценка	<ul style="list-style-type: none"> • Оценивание значимости совести для человека

Тема урока: Милосердие и сострадание

Уровни целей	Примеры целей
1. Знание	<ul style="list-style-type: none"> • Определение учащимися понятия «ближний». • Воспроизведение учащимися значения, которое вкладывают христиане в понятие «милосердие». • Воспроизведение учащимися христианских представлений о заповедях «Люби ближнего, как самого себя» и «Любите врагов ваших»
2. Понимание	<ul style="list-style-type: none"> • Объяснение учащимися смысла притчи о добром самаритянине
3. Применение	<ul style="list-style-type: none"> • Приобретение учащимися опыта выбора дел милосердия
4. Анализ	<ul style="list-style-type: none"> • Сопоставление учащимися милосердного прощения и справедливого возмездия. • Выявление учащимися отличий милосердия и дружбы
5. Синтез	<i>Предложите свой вариант</i>
6. Оценка	<i>Предложите свой вариант</i>

Тема урока: Золотое правило этики

Уровни целей	Примеры целей
1. Знание	<ul style="list-style-type: none"> • Воспроизведение учащимися золотого правила этики «Во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними». • Воспроизведение учащимися способа уберечь себя от осуждения другого человека. • Воспроизведение учащимися христианского значения правила «Люби грешника и ненавидь грех»
2. Понимание	<ul style="list-style-type: none"> • Объяснение учащимися смысла правила «Люби грешника и ненавидь грех»
3. Применение	<ul style="list-style-type: none"> • Приобретение учащимися опыта выбора поступка в новой для них жизненной ситуации с опорой на золотое правило этики
4. Анализ	<ul style="list-style-type: none"> • Выявление учащимися причин отказа христиан от осуждения другого человека
5. Синтез	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Предложите свой вариант</i>
6. Оценка	<ul style="list-style-type: none"> • Определение учащимися значимости золотого правила этики «Во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними» для взаимоотношений с другими людьми

Задание: сформулируйте цели разного уровня по одной из тем урока или воспитательного мероприятия духовно-нравственной направленности в соответствии с таксономией Б. Блума.

Рекомендуемая литература

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/163035>.

2. Кларин, М.В. Технология постановки целей [Электронный ресурс] // Школьные технологии – 2005. – № 2 – С. 50. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/klarin-v-m-tehnologia-postanovki-celej>.

3. Конаржевский, Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. – М.: Новая школа, 1993. – 140 с.

4. Конаржевский, Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1980. – 93 с.

5. Прозументова, Г.Н. Цель в педагогике: догматическое и прагматическое определение // Мастер-Класс. – Новосибирск, 1996. – 36 с.

6. Толингерова, Д. К теории учебных действий и их проектированию [Текст] / Д. Толлингерова и сотр. – Прага: ГПИ, 1986. – С. 207–216.

4.2. Проектирование Программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся как компонента Основной образовательной программы школы

Переход начального образования на стандарт нового поколения актуализировал проблему разработки образовательной программы школы, важнейшей составляющей которой является программа духовно-нравственного воспитания учащихся. Ее разработка требует глубокого осмысления учителем начальных классов сущности и задач соответствующей педагогической деятельности.

В связи с опубликованием «Примерной программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования» (далее – Примерная программа) как концептуальной и методической основы для разработки и реализации образовательным учреждением собственной программы появился огромный соблазн формального подхода к этому процессу. Действительно, достаточно перевести текст в электронный вариант, откорректировать его с учетом особенностей школы и распечатать на принтере. Такой подход рационален. Он экономит силы и время педагогов и дает быстрый результат – программа духовно-нравственного воспитания готова. В ситуации непомерного объема работы по переходу на новый образовательный стандарт это всем понятно. Но у такого подхода есть и существенный недостаток – неосознанность, неосмысленность той деятельности, которую учителю предстоит организовать, чтобы выполнить стоящие перед ним задачи и получить планируемые результаты.

Какие же шаги нужно сделать, чтобы создать программу духовно-нравственного воспитания образовательного учреждения? Предлагаем один из вариантов алгоритма действий педагогов, который, на наш взгляд, поможет рационально и осознанно подойти к ее разработке.

Шаг 1. Изучить Примерную программу, выделить ее обязательные компоненты и компоненты-ориентиры. В соответствии с требованиями обязательным является содержание таких разделов, как «Цель и задачи духовно-нравственного развития и воспитания», «Ценностные установки духовно-нравственного развития и воспитания российских школьников», «Основные направления и ценностные основы духовно-нравственного развития и воспитания», «Планируемые результаты духовно-нравственного развития и воспитания». Примерным, ориентировочным является содержание таких разделов, как «Содержание духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся», «Совместная деятельность школы, семьи и общественности по духовно-нравственному развитию и воспитанию»

Шаг 2. Опираясь на содержание Примерной программы, оформить первый раздел «Цель и задачи духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования». Для этого достаточно скопировать содержание раздела 1.1. Примерной программы [2, с. 12–14], конкретизировать общие задачи духовно-нравственного развития воспитания обучающихся с учётом национальных и региональных условий, особенностей организации образовательного процесса, потребностей обучающихся и их родителей.

Шаг 3. Оформить второй раздел «Ценностные установки духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся».

Для этого надо скопировать содержание раздела 1.2. Примерной программы [2, с. 14–16], при необходимости дополнить перечень ценностей или сделать акцент на тех из них, которые являются приоритетными для ОУ.

Шаг 4. Оформить третий раздел программы, который мы предлагаем сделать интегрированным, опираясь сразу на три раздела Примерной программы 1.3, 1.4, 1.6 [2, с. 16–32, 35–39]. Соответственно его можно назвать «Основные направления, содержание и планируемые результаты духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования». Для оформления этого раздела наиболее рациональным, думается, будет табличный вариант. Примеры таблиц приводятся ниже.

Основные направления духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся определены в Примерной программе. Это:

- воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;
- воспитание нравственных чувств и этического сознания;
- воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни;
- формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни;
- воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде;
- воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях [2, с. 16–17].

При необходимости можно выделить какое-либо направление как ведущее для конкретного образовательного учреждения.

Шаг 4.1. Планируемые результаты каждого направления духовно-нравственного воспитания внести в таблицы следующей формы (табл. 1).

Таблица 12

Планируемые результаты духовно-нравственного воспитания и развития младших школьников (обобщенный вариант)

I уровень результатов – приобретение учащимися социальных знаний, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни	II уровень результатов – получение обучающимися первоначального опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом	III уровень результатов – получение опыта самостоятельного общественного действия
У выпускника могут быть сформированы	У выпускника могут быть сформированы	У выпускника могут быть сформированы

Обратим внимание на то, что все результаты в таблице сразу можно представить на трех уровнях, как и рекомендует Примерная программа. Табличный вариант оформления третьего раздела позволит систематизировать большой блок информации и даст возможность учителю более осознанно подойти к планированию своей деятельности. Приведем пример содержания такой таблицы по одному из направлений.

Планируемые результаты по направлению «Воспитание нравственных чувств и этического сознания»

I уровень результатов	II уровень результатов	III уровень результатов
<p>– начальные представления о моральных нормах и правилах нравственного поведения, в том числе об этических нормах взаимоотношений в семье, между поколениями, этносами, носителями разных убеждений, представителями различных социальных групп;</p> <p>– знание традиций своей семьи и образовательного учреждения</p>	<p>– равнодушие к жизненным проблемам других людей, сочувствие к человеку, находящемуся в трудной ситуации;</p> <p>– уважительное отношение к родителям (законным представителям), к старшим, заботливое отношение к младшим;</p> <p>– бережное отношение к традициям своей семьи и образовательного учреждения</p>	<p>– нравственно-этический опыт взаимодействия со сверстниками, старшими и младшими детьми, взрослыми в соответствии с общепринятыми нравственными нормами;</p> <p>– способность эмоционально реагировать на негативные проявления в детском обществе и обществе в целом, анализировать нравственную сторону своих поступков и поступков других людей</p>

Шаг 4.2. Воспользоваться методическим конструктором внеурочной деятельности, предложенным Д.В. Григорьевым, П.В. Степановым, и соотнести уровни планируемых результатов с конкретными видами, формами и способами деятельности по духовно-нравственному воспитанию учащихся.

Содержание работы по направлению «Воспитание нравственных чувств и этического сознания»

	I уровень результатов	II уровень результатов	III уровень результатов
Познавательная деятельность	Этические беседы, занятия по этике, народоведению и т.п.		
	Просмотр и обсуждение мультипликационных фильмов, художественных фильмов, театральных спектаклей и др.		
	Посещение выставок, театров; проведение развивающих и оценивающих тренингов в форме работы в парах, в микрогруппе, в форме ресурсного круга (Бандяк О.А., А.В. Камкин), фольклорные праздники и др.		

Источниками наполнения этой таблицы являются Примерная программа, программные материалы образовательной системы начального обучения, в рамках которой обучаются дети в данной школе, опыт воспитательной работы ОУ, запросы родителей и учащихся, психолого-педагогическая литература по проблемам духовно-нравственного развития и воспитания личности школьника.

Шаг 5. Оформить четвертый раздел «Совместная деятельность образовательного учреждения, семьи и общественности по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся», опираясь на Примерную программу [2, с. 32–35] и опыт образовательного учреждения.

Шаг 6. Составить Пояснительную записку, примерная структура которой может быть следующей: нормативно-правовая и документальная основа программы, характеристика разделов программы, принципы духовно-нравственного воспитания и т.п.

Алгоритм создания программы духовно-нравственного воспитания учащихся, предложенный в статье, не является единственным вариантом организации деятельности педагогов образовательных учреждений по методическому обеспечению нового образовательного стандарта, но его отличием является то, что он способствует рациональной и осознанной работе учителя.

Задание: разработать фрагмент Программы духовно-нравственного развития и воспитания личности обучающихся (раздел «Основные направления, содержание и планируемые результаты духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования») с учетом особенностей школы, в которой Вы работаете или проходите практику.

Рекомендуемая литература

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Электронный ресурс] / сост. Е. С. Савинов. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2012. – 223 с. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/357/76357>.

4.3. Моделирование урока основ религиозной культуры и светской этики (на примере модуля «Основы православной культуры»)

В параграфе представлен вариант модели урока основ православной культуры, разработанный С.Б. Владовой под руководством автора учебного пособия в ходе диссертационного исследования. В основу создания модели урока по основам православной культуры (далее ОПК) нами положен поиск путей и способов духовного становления личности ребенка. По мнению С.Ю. Дивногорцевой, духовное становление личности включает в себя духовное воспитание, обучение духовным знаниям и развитие духовных способностей, заложенных в каждом ребенке. Современные уроки, имея в качестве приоритетной цели учебную деятельность школьника, не позволяют педагогу в полной мере уделять внимание внутреннему миру учащегося. В психологии под внутренним (духовным) миром человека понимают создание, усвоение, сохранение и распространение культурных ценностей. По определению Г.И. Щукиной, «внутренняя сфера» ребенка означает систему мотивов, эмоций, интеллекта и потребностей личности. А самым важным в образовании является понимание смысла своей жизни, что происходит на духовном, ценностном уровне развития человека. Духовность – это высшее, к чему стремится человек, это то, что влечет человека за рамки культуры. Качества, присущие духовной личности, формируются путем объективного видения себя. Исходя из этого, урок по ОПК, по нашему мнению, должен строиться таким образом, чтобы в центре внимания педагога оказывалась организация внутреннего мира ребенка.

В основу модели положена концептуальная идея, исходящая из названия нового предмета – «Основы православной культуры». В словаре С.И. Ожегова под словом «основы» подразумевается источник, главное, на чем строится что-нибудь, что является сущностью чего-нибудь. Основой православной культуры является христианское мировоззрение, на котором строится культурный сценарий жизни, формирующий традиции. Опираясь на традиции, в результате творческих усилий «рождается» совершенный человек (рис. 4).



Рис. 4. Концептуальная идея модели урока ОПК

Методологическими основаниями для создания модели урока «Основы православной культуры» стали системно-деятельностный, антропологический и вариативный подходы, нормативно-правовым – Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО).

В соответствии с системным подходом созданная нами модель урока представляет собой совокупность компонентов и элементов, составляющих систему, имеющую структуру сотового

типа. Основными компонентами модели являются целевой, содержательный, деятельностный, эмоциональный, аналитический и рефлексивно-результативный (рис. 5).

Благодаря сотовой структуре все компоненты урока взаимосвязаны и влияют друг на друга. Системообразующим компонентом традиционно является целевой. Все остальные равнозначны и могут выстраиваться в любой последовательности в зависимости от выбранных учителем этапов урока. Каждый компонент представляет собой совокупность элементов, также связанных между собой.



Рис. 5. Модель урока ОПК

Целевой компонент включает в себя 4 элемента: системообразующую цель, задачи–личностные результаты, задачи-предметные результаты, задачи-метапредметные результаты (рис. 6).



Рис. 6. Целевой компонент модели урока ОПК

Системообразующей целью урока ОПК является достижение результата, заложенного в требованиях ФГОС, а именно: го-

товность обучающихся к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию. Эта цель достигается решением совокупности задач. Они отражают требования стандарта как к метапредметным, так и к предметным результатам изучения образовательной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России».

Задачи-личностные результаты включают в себя формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; становление внутренней установки личности поступать согласно своей совести; воспитание нравственности, основанной на свободе совести и вероисповедания, духовных традициях народов России; осознание ценности человеческой жизни и др. [11].

Задачи-предметные результаты предполагают знание основных норм христианской морали, понимание их значения в выстраивании конструктивных отношений в семье и обществе; понимание значения нравственности, веры и религии в жизни человека и общества; первоначальные представления о православной религии, ее роли в культуре, истории и современности России [11].

Под задачами-метапредметными результатами понимается овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанное построение речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составление текстов в устной и письменной формах; готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; готовность излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих; готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества и др. [11].

Примером декомпозиции этих задач применительно к каждому уроку могут послужить варианты, представленные Н.П. Шитяковой в первой части учебно-методического пособия «Основы православной культуры: первые уроки в школе» [2, с. 48–49].

Например, в теме «Проповедь Христа» педагог может выбрать из предлагаемого множества целей те из них, которые предполагают реальное достижение планируемых результатов учащимися его класса:

- 1) объяснение учащимися смысла слов Христа «Царство Божие внутри вас»;
- 2) описание своего впечатления, своих чувств относительно призыва Христа любить врагов ваших;
- 3) объяснение учащимися назначения проповеди;

4) сравнение учащимися значения материальных и духовных богатств для христианина;

5) воспроизведение учащимися значения, которое вкладывают христиане в слова «Не противься злему»;

6) выявление учащимися причин существования правила «Не противься злему»;

7) выделение учащимися в тексте учебника главных слов, которые характеризуют понимание христианами правила «Не противься злему»;

8) выделение учащимися в тексте учебника главных слов, которые характеризуют понимание христианами понятия «Царство Божие»;

9) определение учащимися последствий следования людьми словам Христа «Не заботьтесь о завтрашнем дне: довольно для каждого дня своей заботы».

Самое важное для учителя – научиться ставить цель, которая бы ясно указывала, к чему стремится педагог, и куда он поведет детей. В постановке цели на уроке по ОПК нужно коснуться таких проблем, каких не затрагивает ни один другой предмет. Нельзя перегружать детей информацией и блокировать эмоциональную сферу личности.

Важнейшая цель модуля «Основы православной культуры» – воспитательная – состоит в том, чтобы помочь ребенку понять, принять и полюбить «свое родное», помочь соотносить опыт собственного духовного возрастания с ценностно-смысловыми категориями духовной жизни отеческих поколений, помочь ребенку войти в традицию, стать ее носителем.

Достижению этой цели содействует содержание нового предмета (содержательный компонент), практические задания (деятельностный компонент), литературно-поэтическое, иллюстративное, аудио-видео-сопровождение учебного материала (эмоциональный компонент), сопоставление полученной информации и своего опыта (нравственно-аналитический компонент), принятие осознанных определенных решений (рефлексивно-результативный компонент).

В соответствии с антропологическим подходом **содержательный компонент** модели урока основ православной культуры представлен тремя элементами: учением о Христе (особенности восточного христианства), учением о человеке (нравственные идеалы в жизни человека и общества) и учением о связи человека с Богом (духовные традиции в православной культуре) (рис. 7).

Из христианского учения о человеке дети узнают, в чем состоит образ Божий в человеке, о том, что он принадлежит не только материальному, но и духовному миру. И это знание дает возможность ребенку понять, каково его назначение в этой жизни и истинное призвание.

В разделе духовно-нравственного учения о связи человека с Богом дети знакомятся с понятием Церкви, узнают, для чего нужны храмы, иконы, Таинства. Знакомятся со священными страницами истории Отечества, с традициями патриотического и социального служения в современной России, с семейными ценностями.

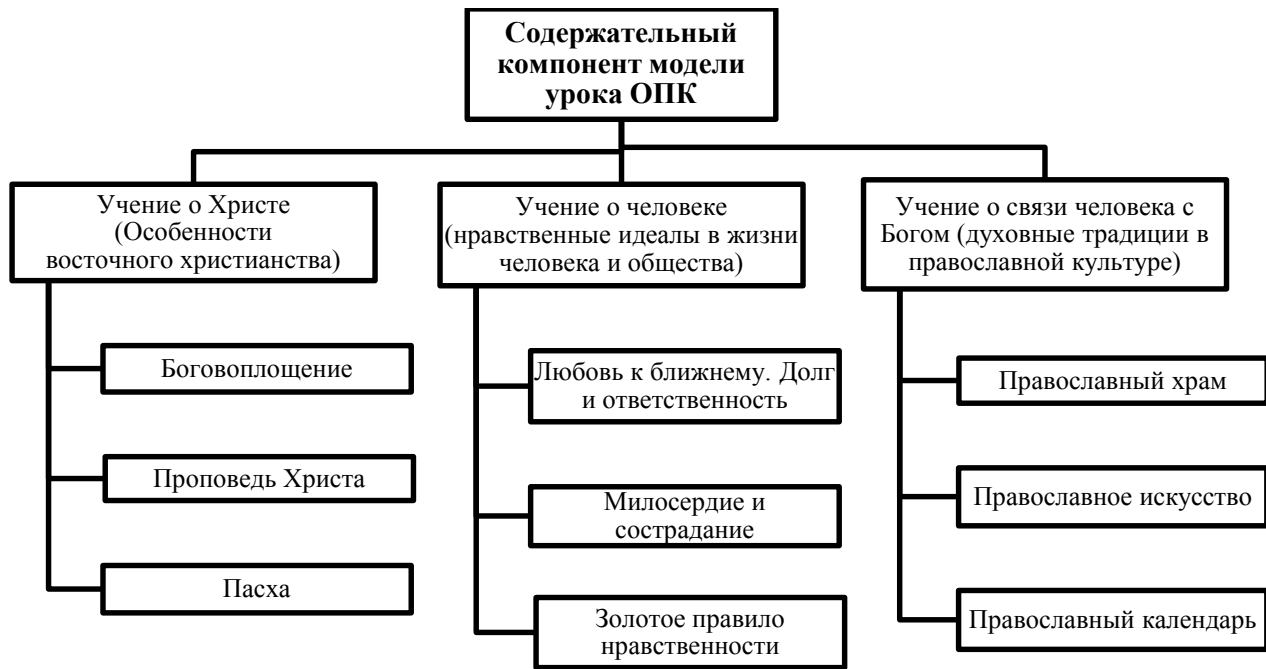


Рис. 7. Содержательный компонент модели ОПК

Содержательный компонент основ православной культуры позволяет влиять на мировоззрение ребенка. Следует подчеркнуть, что это влияние представляет собой не принуждение, а стимулирование личности школьника к размышлению над сложными жизненными вопросами и желанию определить свою позицию при их решении.

Знакомство младших школьников с духовно-нравственным учением, которое предлагает православие, происходит при изучении тем «Совесь и раскаяние», «Заповеди», «Милосердие и сострадание», «Золотое правило этики», «Заповеди блаженств», «Зачем творить добро?», «Христианская семья» и др.

Изучая эти темы, дети ищут ответы на вопросы: Какой мир труднее изменить – внешний или внутренний? Кто мой ближний? Почему покаяние называют лекарством для души? Зачем нужно преодолевать зависть? Что помогает в борьбе с ней? Как уберечься от осуждения других? Какое поведение называют хамским? Разрешает ли совесть бросать заболевшего или постаревшего супруга?

Содержание уроков помогает детям увидеть духовное и нравственное несовершенство человека, ориентирует учащихся на работу над собой, способствует выстраиванию конструктивных отношений в семье и обществе.

Деятельностный компонент модели урока ОПК включает в себя следующие элементы: задания продуктивного характера, творческие работы, проблемные ситуации, комплекс добрых дел, репродуктивные задания на воспроизведение знаний о действиях, необходимых для нравственного самосовершенствования человека (рис. 8).

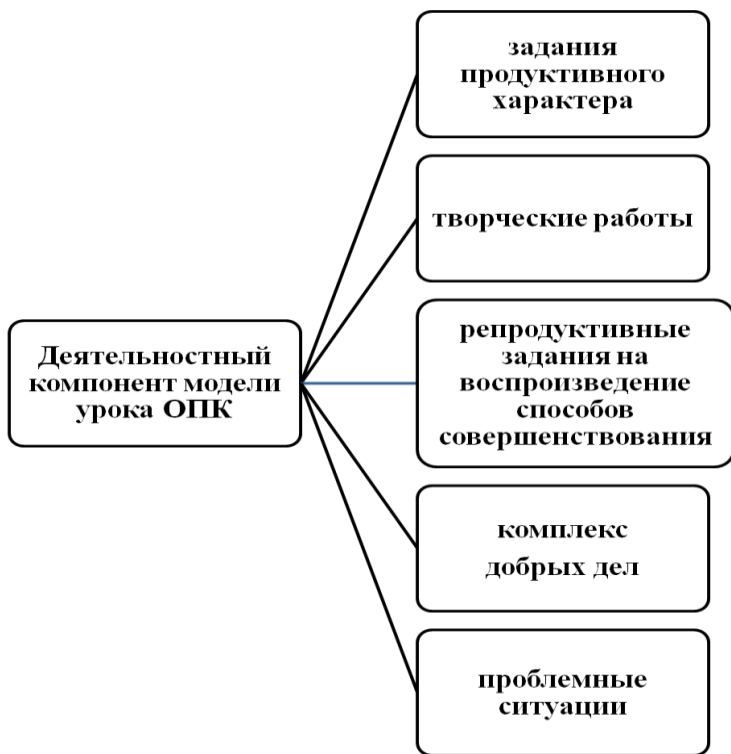


Рис. 8. Деятельностный компонент модели урока ОПК

Задания продуктивного характера способствуют формированию культуры нравственного мышления, в результате чего школьник может воздержаться от совершения негативного поступка.

Творческая работа на уроке основ православной культуры может представлять собой изготовление школьниками подарков

к празднику своими руками для родных, близких и друзей и является деятельным проявлением их заботы и любви к ним.

Комплекс добрых дел, таких как посещение больного одноклассника, помощь неуспевающему в учебе другу, добровольная уборка класса позволяют закрепить теорию о добродетелях на практике.

Проблемные ситуации удачно разрешаются через игру, постановку мини-спектакля на тему притчи или отрывка из Евангелия. В результате приобретается опыт, формируется модель поведения, основанная на положениях духовно-нравственной культуры.

Активная деятельность учащихся на уроке необходима для того, чтобы новое знание не только закрепилось в их сознании, но и было применено на практике. Мотивом такой деятельности может быть получение радости от преодоления трудности в разрешении жизненных ситуаций для сохранения добрых отношений среди родных и друзей, от оказания различных видов помощи, исполнение на деле золотого правила нравственности «Как хочешь, чтобы с тобой поступали люди, так и ты поступай с ними». Таким образом, мы видим взаимосвязь деятельностного и эмоционального компонентов урока.

Эмоциональный компонент урока необходим как способ принятия духовно-нравственных ценностей вследствие личного эмоционального переживания, возникающего при знакомстве с лучшими образцами культуры, в результате экскурсий по храмам, музеям, при соприкосновении со святыней, при участии в подготовке и проведении праздничных мероприятий – со всем тем, что несет в себе свет красоты, оптимизма и радости (рис. 9).

Со времени человеческого существования известно, что красота обладает способностью привязывать к себе сердца, к ней возникает безотчётная инстинктивная любовь. Меняется жизнь, потребности человека, но человеческая природа неизменна. Ребенок нуждается в воспитании чувств и наполнении его внутреннего мира окружающей красотой. Поэтому в каждом уроке по ОПК должна быть стихия праздника для души: радости от встречи с лучшими образцами истинной культуры, от знакомства с представлениями христиан об идеале человеческих отношений в образах Иисуса Христа, Пресвятой Богородицы, святых; радости от открытий, связанных с познанием своего внутреннего мира и желанием измениться; радости от познания смысла жизни; радости от размышлений над сутью того или иного понятия; радости от знакомства со способами совершенствования себя; радости от помощи тем, кто в ней нуждается, и от осознания того, что для тебя светит солнце, идет снег, распускаются цветы, появляется радуга, поют птицы и т.д.

Но эмоции могут быть связаны не только с радостью, но и с грустью. Знакомясь с литературными произведениями, кинофильмами, аудиозаписями на уроке ОПК, ребенок может пережить огорчения от увиденного, услышанного, прочитанного, ощутить душевную боль за любимого человека, осознать свою беспомощность, свое несовершенство.

Аналитический компонент модели урока строится на таких категориях, как умение рассуждать и делать выбор, переосмысление привычных понятий, анализ своего житейского опыта, сравнение его с опытом других людей и понимание смысла своей жизни (рис. 10).

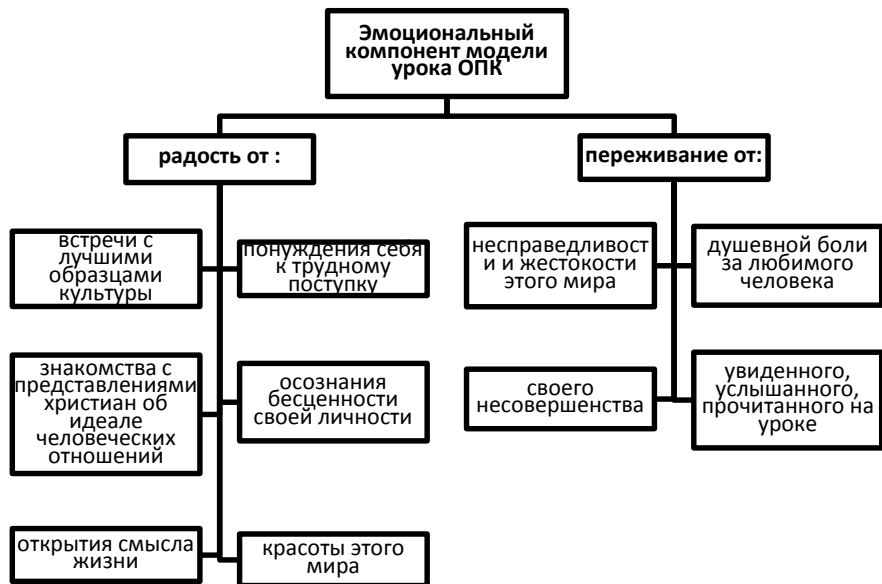


Рис. 9. Эмоциональный компонент модели урока ОПК

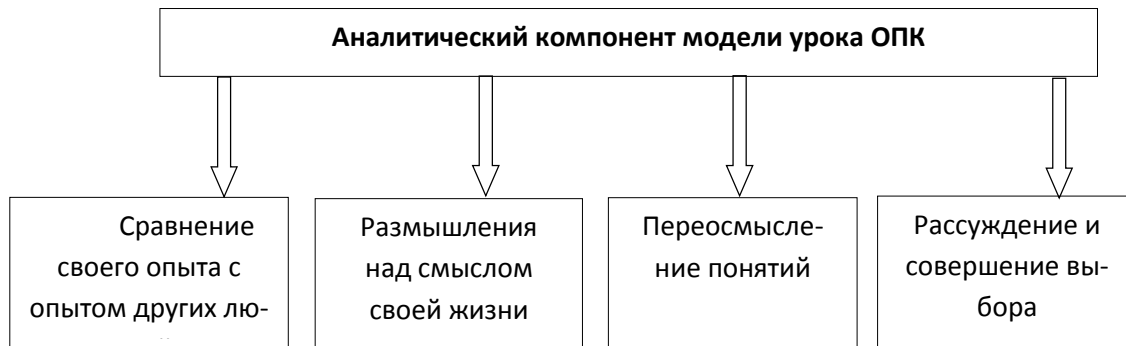


Рис. 10. Аналитический компонент модели урока ОПК

Нравственное научение происходит в результате анализа полученной информации и сопоставления ее со своим опытом. Таким образом, школьники учатся рассуждать и делать свой практический нравственный выбор на основе полученных теоретических знаний. Анализируя ту или иную ситуацию, предлагаемую педагогом и одноклассниками, ребенок должен постоянно задаваться вопросом: а как бы я поступил на его месте?

Будет ли разница в восприятии и ответе на данный вопрос до получения информации на уроках ОПК и после? Поэтому при подготовке к уроку учителю необходимо тщательно продумать вопросы, которые подвигнут ученика к размышлению над сутью того или иного понятия; пониманию себя, своего места в жизни и ее смысла; осознанию ценности своей жизни для мира. Наводящие вопросы учителя должны подвести ребенка к пониманию того, что мир нуждается в каждом родившемся человеке, задача которого что-то привнести в этот мир и преобразовать его через работу над собой, преодолевая нежелание осуществить трудный для себя поступок. Примером может послужить разработка урока по теме «Совесь и раскаяние» учителя МОУ СОШ № 5 О.Н. Тавченковой.

Из конспекта урока «Совесь и раскаяние» (О.Н. Тавченкова, учитель МАОУ СОШ № 5 г. Челябинска).

Планируемые результаты урока: описание учащимися основных шагов в покаянии, объяснение учащимися значения слов «грех», «совесь», «покаяние», выявление взаимосвязи раскаяния и совести, оценивание значимости совести для человека.

Этап изучения нового материала

Узнать тему сегодняшнего урока нам поможет небольшой рассказ Аллы Чумак (Рассказ «Колина совесь» Аллы Чумак взят из сборника «Воскресное чудо» (составитель Борис Ганаго).

Текст

Алла Чумак

Рассказ

Коля живет в детском доме. Он не знает ни мамы, ни папы, зато знает своих воспитателей. Ольгу Андреевну он любит

больше всего: она и приласкает, и конфетку принесет, и сказку расскажет. А однажды Ольга Андреевна водила всех в церковь, Коле там понравилось. Там горит много свечек, ходят дяди в длинных одеждах, их называют священниками. Еще в церкви живет Бог. Он добрый и всех любит. Ольга Андреевна говорит, что Бог стучится каждому в сердечко, только его надо слышать. А Коля пока не слышал.

Коле не нравится, когда Ольга Андреевна играет с другими детьми в группе и других гладит по голове. Недавно Ольга Андреевна похвалила рисунок Нади, а Коля взял и разлил на него воду. Надя плакала, а Коле было хорошо: нет у нее красивого рисунка. Только вот почему-то Ольга Андреевна сразу погрустнела, но его, Колю, не ругала.

А сегодня Коля ударил Сережу: ему показалось, что Ольга Андреевна дольше всех катала мальчика на качелях. Сережа сел на скамеечку и заплакал. Так ему и надо, деловому! А Ольга Андреевна снова стала грустной, подозвала Колю к себе и сказала:

– Сереже больно. Иди, пожалей его и не обижай больше.

«Вот еще!» – подумал Коля, отошел к песочнице и надулся: обиделся на Ольгу Андреевну и решил ее больше никогда не любить. Стал играть в песочнице, нашел камешек и бросил в сторону воспитательницы. Камешек попал ей прямо в очки и разбил их ... От неожиданности Ольга Андреевна закрыла лицо руками. Коля испугался, спрятался за беседку. Но Ольга Андреевна не стала на него кричать, а собрала всех детей, позвала и его, Колю, и повела в группу.

За ужином Коля сидел, задумавшись. Почему-то не хотелось ни булочки с маслом, ни сладкого какао. После ужина дети, как всегда, ждали сказку. Но Ольга Андреевна сказала, что сказки

сегодня не будет, потому что очки разбились, а без них она не видит. Коле стало как-то тяжело внутри, защемило сердечко, запершило в горле, захотелось то ли заплакать, то ли подбежать к Ольге Андреевне, прижаться к ее коленям. Он сел в уголок, что-то тяжелое внутри не давало ему покоя, мешало играть. Тогда он подошел к воспитательнице, хотел что-то сказать и вдруг заплакал ...».

Вопросы учителя: почему заплакал Коля? (Ответы детей)

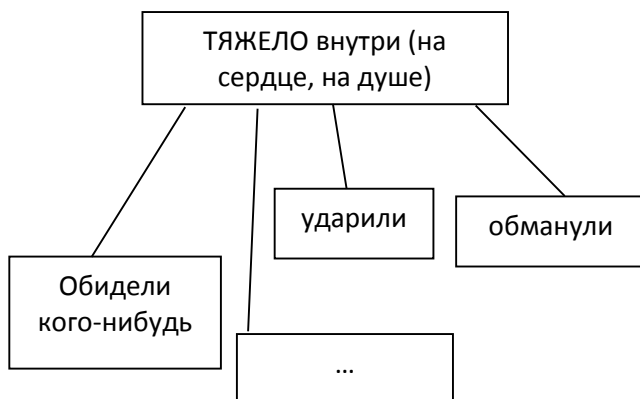
– А почему ему стало тяжело? [На доске запись – ТЯЖЕЛО].

– Кому из вас когда-нибудь было тяжело на душе (на сердце)?

– Когда это происходило, в каких случаях?

[некоторые ответы в виде ключевых слов фиксируются на доске]

Схема (на доске)



– Это, какие дела – добрые или нет?

– А что вам подсказывает, что это недобрые дела? (*совесть*)

– Проверим ваше предположение, дочитаем рассказ до конца.

Учитель дочитывает рассказ до конца.

Текст (окончание)

– Что ты, малыш? – ласково спросила Ольга Андреевна и обняла мальчика за плечи.

– Мне плохо вот тут! – и Коля показал рукой на то место, где у него сердце. – Вы не сердитесь на меня?

– Нет, глупенький. Наконец-то у тебя проснулась *совесть*!

– А это хорошо? – всхлипнул Коля.

– Конечно, хорошо. Это Бог достучался в твое сердечко! – и Ольга Андреевна, улыбнувшись, погладила мальчика.

– Вы оказались правы, это – совесть.

[На доске добавляем к схеме – внизу – СОВЕСТЬ]. Итак, назовите тему нашего урока ...

– Для чего человеку нужна совесть? (*чтобы отличать хорошее от плохого, добро от зла*).

– В православии есть синоним слова «зло». Как вы думаете, какой? (*Грех*).

– Человеку на его грех указывает совесть.

Варианты дальнейшего продолжения урока

(в зависимости от уровня подготовки учащихся и предпочтений учителя)

Вариант 1	Вариант 2
Работа с понятием «совесть»	Работа по учебнику
1. Подумайте и скажите, что же такое «совесть» по вашему мнению? 2. Работа в группах с толковым словарем (В.И. Даля, С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова). Примечание: словарные статьи («совесть») должны быть адаптированы с учетом возрастных особенностей учащихся. 3. Сообщение ученикам дополнительной информации: лексическое значение слова <i>совесть</i> ; распространенные выражения со словом <i>совесть</i> и т.д. 4. Выводы	Откройте учебник на с. 36, прочитайте название урока. У нас появилось еще одно слово «раскаяние». Выясним, какую связь имеют понятия «совесть» и «раскаяние». Рассмотрите три первых изображения в учебнике на с. 36 и 37. Прочитайте к ним подписи, предположите о ком сейчас пойдет речь и в связи с чем. <i>(Речь пойдет об апостоле Петре, который предал и отрекся от Христа)</i>

– Внимательно рассмотрите изображение фрагмента мозаики «Апостол Петр» на с. 37. Что вы можете сказать о чувствах, которые испытывает апостол?

– Давайте прочитаем отрывок из текста учебника «Отречение Петра» и узнаем, что же так мучает апостола Петра, почему он переживает? *(Чтение отрывка на с. 36–37).*

Вопросы

- От чего заплакал апостол Петр?
- Как вы думаете, слезы Коли (героя рассказа) и слезы апостола Петра – это одни и те же слезы или «разные»?

• Итак, что произошло с героями (Колей и апостолом Петром) после того, как они совершили свои недобрые поступки? Что случилось с их душой? *(им стало стыдно, они плакали, в этих слезах обновилась их душа).*

– Этот момент в жизни человека, по мнению православных христиан, связан с *раскаянием*.

– Давайте попробуем вместе разобраться, что же в православии понимается под словом «раскаяние». Прочитайте отрывок статьи на с. 38 и назовите шаги, которые делает человек в раскаянии. *(Чтение первого и второго абзаца статьи). Дети называют первый шаг – согласие человека с протестующим криком своей совести.*

– Итак, первый шаг – согласие человека с протестующим криком своей совести.

– Как вы это понимаете? *(Сожаление о совершенном поступке).*

– В истории отречения апостола Петра найдите слова, в которых описывается этот шаг.

– В чём состоит второй шаг в раскаянии? *(Переворот своих стремлений).*

– Как это можно сказать другими словами? *(Готовность исправиться).*

– Вернемся к отрывку об отречении апостола Петра. Какие слова описывают этот шаг? *(В этих слезах обновилась его душа. Впредь он не будет бояться ничего, будет проповедовать учение Христа и за это будет казнен).*

– Но на этом раскаяние не заканчивается, у православных христиан есть еще и третий этап. Прочитаем 4 абзац на стр. 39. *(У*

христиан есть и третье средство раскаяния: покаянные молитвы к Богу. Самая простая из них – «Господи, прости!»). В истории отречения апостола Петра есть и этот шаг. Предание Церкви говорит нам о том, что до самой своей смерти апостол Петр так молился о прощении своего греха, что на щеках его образовались борозды от слез.

На доске фиксируется: три шага в раскаянии, краткая молитва.

– Куда идет православный христианин, чтобы очистить свою совесть и покаяться в содеянных грехах? (*Храм*)

– А любое ли покаяние принимает Господь?

– Что об этом говорится в учебнике? (*Чтение последнего абзаца на с. 39*)

(Как работу нужно делать до пота, так и каяться надо искренне, а порой и до слёз ...). Вспомним историю отречения апостола Петра: «... и заплакал он от горького стыда. И в этих слезах обновилась его душа ...». Душа обновляется – приходит радость, а состояние высшей радости – это счастье.

Вопросы

– Почему покаяние называют лекарством для души? Как оно лечит?

– Ответьте, пожалуйста, на последний вопрос в рубрике учебника «Вопросы и задания» на с. 39 и объясните, почему вы выбрали именно этот вариант ответа. (*Выслушиваются мнения детей*)

В **результативно-рефлексивном компоненте** урока отражены личностные, метапредметные и предметные результаты, взятые из программы по курсу «Основы религиозных культур и

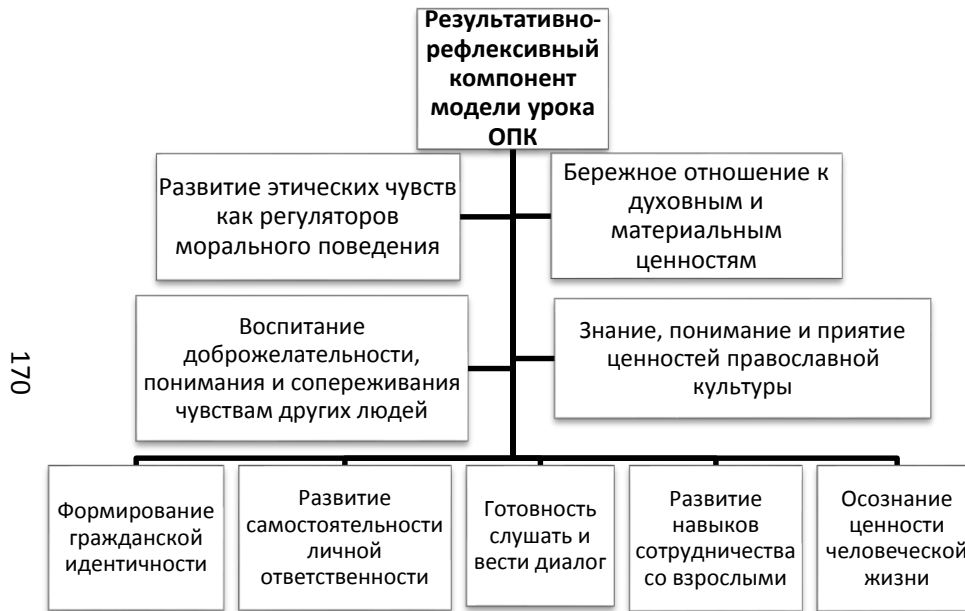


Рис. 11. Рефлексивно-результативный компонент модели урока ОПК

светской этики» А.Я. Данилюка. Для соответствия с целевым компонентом модели урока ОПК выбраны следующие результаты: формирование гражданской идентичности, развитие самостоятельности и личной ответственности, бережное отношение к материальным и духовным благам, готовность слушать и вести диалог, понимать и сопереживать чувствам других людей, знание, понимание и принятие ценностей православной культуры и др. (рис. 11).

Планируемые результаты урока ОПК соответствуют требованиям Стандарта и специфике предмета. В таблице представлены планируемые результаты, конкретизированные с учетом специфики курса ОПК. Например, формирование гражданской идентичности предполагает, что у ребенка укрепится ощущение своей принадлежности к России, проявится интерес к ее истории, появится чувство ответственности за настоящее и будущее, социальная солидарность.

Представленная модель урока не противоречит существующим, но имеет свои особенности. Она содержит эмоциональный и аналитический компоненты, направленные на совершенствование внутреннего мира ребенка. Каждый компонент урока отражает православное мировоззрение, что обеспечивает взаимосвязь между ними. В целевом компоненте приоритетной является воспитательная цель. Все компоненты урока содержат варианты элементов, что предоставляет педагогу возможность выбора. Каждый урок не имеет четкого завершения, не дает готовых ответов по отношению к личности ребенка для того, чтобы ученик уходил с урока с вопросом к самому себе. Итогом урока

должна стать постоянной рефлексия ребенка не к знаниям, а к своей личности.

Пример проекта урока (с технологической картой) по теме «Икона, разработанного А.М. Денисовым, учителем МАОУ СОШ № 73 г. Челябинска» приведен в учебном пособии «Основы православной культуры: первые уроки в школе»: учебно-методическое пособие для учителей общеобразовательных школ и студентов педагогических вузов / С.Б. Волова, А.М. Денисов, Н.П. Шитякова.

Рекомендуемая литература

1. Данилюк, А.Я. Основы религиозных культур и светской этики. Программы общеобразовательных учреждений, 4–5 классы [Текст] / А.Я. Данилюк. – М.: Изд. «Просвещение», 2010. – 24 с.

2. Денисов, А.М. Основы православной культуры: первые уроки в школе [Текст]: учебно-методическое пособие для учителей общеобразовательных школ и студентов педагогических вузов / С.Б. Волова, А.М. Денисов, Н.П. Шитякова. – Челябинск: Изд-во Челяб гос. пед. ун-та, 2012. – 195 с.

3. Дивногорцева, С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры [Текст] / С.Ю. Дивногорцева. – М., 2008.

4. Дивногорцева, С.Ю. Построение урока Основ православной культуры ОПК (видео) [Электронный ресурс] / С.Ю. Дивногорцева. – Режим доступа: <http://video.mail.ru/mail/okrivosheev/292/297.html>.

5. Дивногорцева, С.Ю. Теоретическая педагогика [Текст] / С.Ю. Дивногорцева. – М., 2004.
6. Киприан (Керн), архим. Антропология св. Григория Паламы [Текст] / Киприан (Керн), архим. – М., 1996.
7. Кураев, А.В. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. 4–5 классы: учеб. пособие для общеобраз. учреждений [Текст] / А.В. Кураев. – М.: Просвещение, 2010. – 95 с.
8. Кураев, А.В. Лекция для преподавателей курса «Основы Религиозных культур и светской этики» [Электронный ресурс] / А.В. Кураев. – Март, 2010. – Режим доступа: <http://wiki.iteach.ru/index.php>.
9. Образование и будущее России [Текст] // Сборник материалов к семинару / сост.: С.Т. Погорелов, Н.Б. Васильева. – Екатеринбург, 2005.
10. Склярова, Т.В. Возрастная педагогика и психология [Текст] / Т.В. Склярова, О.Л. Янушкявичене. – М., 2004.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011.

ГЛАВА 5. ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

5.1. Духовно-нравственная сфера личности: терминология и трактовки

Почему сфера? Сфера – достаточно точный термин для обозначения интересующего нас предмета исследования. Еще у В.И. Даля мы находим: «Сфера – вообще известный, чем-либо ограниченный простор духа. Иные полагают, что духовный мир разделен на сферы, по нравственным качествам жителей» [Т. 4, с. 368]. В качестве примеров он приводит сферу добра, сферу зла и др. В современном русском языке сфера понимается как область, пределы распространения чего-нибудь [Ожегов, с. 771]. Используя термин «духовно-нравственная сфера», с одной стороны, мы показываем пределы рассмотрения нами понятия «духовная сфера», сужая ее нравственной составляющей. Тогда как это более широкое понятие, включающее все умственные, религиозные, нравственные силы человека. С другой стороны, подчеркиваем, что нравственность в зависимости от духовности, духовных ценностей может приобретать разный смысл, значение, суть, направление.

Что представляет собой духовно-нравственная сфера личности? На этот вопрос ответить не так-то просто. Во-первых, потому, что существуют различные трактовки этого понятия. Во-вторых, есть ряд понятий, имеющих точки пересечения с исследуемой сферой личности (духовная жизнь, нравственная сфера и др.)

Духовно-нравственная сфера (по П.Ф. Лестгафту) – это способность к самоанализу, переживанию чувства любви, дружбы, красоты, это постоянно действующая совесть и строгий внутренний закон свободы, добра, правды и справедливости [69, с. 57–64]. В.А. Беляева выделяет ядро (духовный идеал и ценности) и периферийные компоненты (интеллектуальный, потребностно-мотивационный, операциональный, интеллектуально-эмоциональный, действенно-поведенческий) духовно-нравственной сферы личности.

В нашем понимании духовно-нравственная сфера личности школьника представляет собой совокупность духовно-нравственных идеалов и ценностей; личностных смыслов, отражающих субъективное отношение к ним; духовных потребностей и нравственных мотивов поведения; нравственных чувств; стремления личности к поведению в соответствии с принятыми ценностями; опыта соответствующего действия; способностей к духовно-нравственному самоопределению, самореализации, самосовершенствованию. Вслед за В.А. Беляевой мы выделяем духовно-нравственные ценности в качестве ее ядра. Сущность данного понятия мы рассмотрели в параграфе 1.1. Поэтому только напомним, что духовно-нравственные ценности расположены сразу в двух областях: в сфере отношений «человек–общество» и в сфере отношений «человек–духовный мир». Это значимые для человека нравственные идеалы, понятия, нормы межличностного общения и поведения в обществе, в которых отражено понимание и его отношение к абсолютным категориям: Бог, Добро, Красота, Истина, Любовь.

Наряду с понятием «духовно-нравственная сфера личности» в психологической литературе достаточно распространен термин

«ценностно-смысловая сфера личности». По мнению исследователей, ценностно-смысловая сфера личности представляет собой аффективно-смысловое единство, в котором смыслы выражают отношение к ценностному знанию; ее образуют две главные составляющие – система ценностных ориентаций и система личностных смыслов. Исходя из этого, ценностно-смысловая сфера представляет собой центральное ядро структуры личности, определяющее ее направленность, являясь при этом высшим уровнем регуляции социального поведения личности [13, с. 86].

Наряду с основными составляющими ценностно-смысловой сферы личности психологи выделяют и другие. Среди них: потребности, мотивы, интересы, цели, идеалы, убеждения и др. Таким образом, мы видим явную общность двух понятий «духовно-нравственная сфера» и «ценностно-смысловая сфера». Тем не менее они имеют и отличие, связанное с отсутствием в последней эмоциональной и поведенческой составляющей. Кроме того, понятие «духовно-нравственная сфера личности» в основном используется педагогами, а «ценностно-смысловая сфера личности» – психологами. При изучении индивидуальных ценностей и личностных смыслов объектом исследования психолога является как собственно ценностно-смысловая сфера, так и особенности мотивационно-потребностной сферы личности, ее направленность, установки, интересы, мировоззрение и т.д.

М.С. Яницкий условно разделил методики исследования ценностно-смысловой сферы личности на следующие блоки:

1. Методики диагностики ведущей, доминирующей ценностной ориентации, личностной направленности, либо мотивационной тенденции (тесты Оллпорта-Вернона-Линдсея, Эдвардса, ОА и др.).

2. Методики, направленные на исследование целостной системы или иерархии ценностных ориентаций личности (тесты Рокича, Шварца).

3. Проективные методы изучения ценностно-смысловой сферы личности (методики Кантрила, Оллпорта-Гилеспи).

4. Методики изучения процессов и уровня личностного развития, позволяющие судить о сформированности ценностно-смысловой сферы (САТ, УСК).

5. Методики исследования жизненных целей, уровня осмысленности жизни и смысложизненных ориентаций (PIL, СЖО).

Таким образом, в настоящее время в арсенале психологов находится широкий спектр диагностических методов и методик. Тем не менее они признают, что ни один из существующих методов не позволяет получить исчерпывающую информацию о системе ценностно-смысловых ориентаций личности, а индивидуальные данные, получаемые в ходе исследований, должны рассматриваться только в контексте социально-культурных норм значимого окружения, в результате чего возникает вопрос о валидности используемых методов и корректности интерпретации полученных результатов.

Психологи считают, что эти вопросы могут быть решены при комплексном использовании исследователем различных по своему теоретическому обоснованию, форме и направленности методов.

В педагогических исследованиях накоплен опыт изучения тех составляющих духовно-нравственной сферы личности, которые характеризуют нравственное развитие личности. Эта специфика отражена в параграфе 5.2.

5.2. Обзор методик, диагностирующих духовно-нравственную сферу личности

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 духовно-нравственного становления личности. С этими положениями нельзя не согласиться.

Вместе с тем реализация вышеназванных требований в области диагностики воспитанности и, в частности духовно-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 личностных проявлений зачастую не отражают особенностей развития духовно-нравственной сферы 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 духовно-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.

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 сделает 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 духовно-нравственного развития 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. Каириным 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. Высокий 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.

Задание: познакомьтесь с методическим пособием «Практикум по диагностике нравственной воспитанности школьников и дошкольников» [11] и выберите диагностические методики для проведения исследования духовно-нравственной сферы личности Ваших воспитанников.

Первым этапом диагностической деятельности педагога является определение критериев и показателей изучаемого явления. Критерии – это качества, свойства, признаки изучаемого объекта, на основе которых можно 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 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. Подчеркнем, что в педагогике глубоко разработано понятие «нравственная воспитанность», в связи с этим обстоятельством в большинстве работ речь идет о критериях развития именно нравственной воспитанности.

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.

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, результаты использования которых, на наш взгляд, можно использовать для характеристики развития духовно-нравственной сферы. Условно их можно объединить в четыре группы в зависимости от целей диагностики [11]:

- методики изучения духовно-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 духовно-нравственной направленности личности, отношения детей к духовно-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. 16).

Таблица 16

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

Продолжение табл. 16

1	2	3
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
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

Окончание табл. 16

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].

В данном параграфе сделан обзор методик, диагностирующих только нравственную сферу 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?»

Рекомендуемая литература

1. Анцыферова, В. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Лоуренса Кольберга и его школы) [Текст] / В. Анцыферова // Психология личности. – 1999. – № 3. – С. 5–17.

2. Беляева, В.А. Духовно-нравственное становление и развитие личности учителя в контексте светской и православной педагогической культуры [Текст] / В.А. Беляева. – Рязань: Рязан. ОИРО, 1998. – 135 с.

3. Гаврилова, Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков [Текст] // Психология межличностного познания. – М., 1981.

4. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / В.И. Даль. – Т. 4. – М., 2014. – 650 с.

5. Зосимовский, А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте [Текст] / А.В. Зосимовский. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 54–79.

6. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Книга моих размышлений. 4 класс [Текст] / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2014.

7. Марциновская, Т.Д. Диагностика психического развития детей [Текст] / Т.Д. Марциновская. – М.: Линка-Пресс, 1998.

8. Новое в воспитательной работе школы [Текст] / сост. Н.Е. Щуркова, В.Н. Шнырева. – М., 1991. – 111 с.

9. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания [Текст] / под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. – М., 1979.

10. Потанина, Л.Т. Развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника: условия и механизмы [Текст] / Л.Т. Потанина // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2011. – 2. – С. 86.
11. Практикум по диагностике нравственной воспитанности дошкольников и школьников [Текст] / сост. Н.П. Шитякова, И.В. Гильгенберг. – Челябинск, 2001. – 79 с.
12. Соловцова, Е.Е. Психолого-педагогическое исследование нравственной сферы младшего подростка [Текст] / Е.Е. Соловцова // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 79–89.
13. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – С. 97–98.
14. Фридман, Л.М. Изучение личности учащихся и учебных коллективов [Текст] / Л.М. Фридман и др. – М., 1998. – 207 с.
15. Харламов, И.Ф. Нравственное воспитание школьников [Текст] / Харламов И.Ф. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
16. Шилова, М.И. Мониторинг процесса воспитания школьников [Текст] // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 40–45.
17. Яницкий, М.С. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности [Текст] / М.С. Яницкий, А.В. Серый // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – № 19. – С. 82–97.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В государственных документах в последние годы делается вывод о существовании в нашем обществе духовного кризиса и подчеркивается особая роль образования в его преодолении. Слово «кризис» греческого происхождения. В переводе оно означает решение, поворотный пункт, исход. Современный словарь иностранных слов определяет понятие кризис как резкий, крутой перелом; тяжелое переходное состояние какого-либо процесса, социального института, сферы общества или общества в целом. Лингвистическое значение этого слова дает возможность рассмотреть понятие «кризис» в двух аспектах. Прежде всего, кризис – это тяжелое состояние какого-либо явления, сферы общества, тот момент, когда ставится под вопрос его существование в прежнем виде. Однако кризис – это и переходное состояние, поворотный момент, решение. Такое двухаспектное рассмотрение понятия «кризис» помогает нам занять оптимистическую позицию в решении проблем, связанных с духовным кризисом в современном обществе, средствами духовно-нравственного воспитания.

В настоящее время это направление воспитания государство определяет как главное. Приняты документы, которые определяют его результаты, средства, условия и обязывают каждую образовательную организацию осуществлять духовно-нравственное воспитание. Такое отношение к исследуемому нами процессу и радует, и вызывает тревогу, поскольку возникли риск заорганизованности, заформализованности воспитательной работы; риск принудительности и отсутствия выбора в изучении учебной дисциплины духовно-нравственной направленности; риск усвоения, а не принятия духовно-нравственных ценностей и другие. Обращение будущего педагога к теории и технологии духовно-нравственного воспитания поможет, на наш взгляд, предупредить эти риски.

Учебное издание

**Шитякова Наталья Павловна
Верховых Ирина Валерьевна**

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ:
ПРОБЛЕМЫ, ТЕОРИИ, ТЕХНОЛОГИИ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ISBN 978-5-906777-80-5

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ
Протокол №9, (пункт 10) от 18.02.2016 г.
Эксперт Н.А. Усова

Редактор Е.М. Сапегина
Технический редактор Л.В. Кравцова

Издательство ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Бумага офсетная.
Формат 70x100/16
Тираж 100 экз.

Подписано в печать 09.03.2016 г.
Объем 7 уч.-изд. л. (8,21 п.л.)
Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69