

Н.П. ШИТЯКОВА

**ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И
ПРАКТИКА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Министерство образования и науки Российской Федерации
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

Н.П. Шитякова

Теоретико-методологические основы и практика духовно-нравственного
воспитания школьников в условиях модернизации образования

Монография

Челябинск 2004

К 371.011

ББК 74.200.51

Ш 64

Шитякова Н.П. Теоретико-методологические основы и практика духовно-нравственного воспитания школьников в условиях модернизации образования: Моногр. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 172 с.

ISBN 5-85716-546-6

В монографии рассматриваются теоретические аспекты проблемы духовно-нравственного воспитания школьников с позиций системного, интегративного, аксиологического и антропологического подходов, анализируется его современное состояние в педагогической теории и практике, представлена концепция духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях.

Работа предназначена научным работникам в области педагогики, преподавателям и студентам педагогических вузов, педагогам общеобразовательных школ.

Рецензенты А.С. Гаязов, доктор педагогических наук, профессор

С.А. Репин, доктор педагогических наук, профессор

ISBN 5-85716-546-6

© .П. Шитякова, 2004

© Издательство ЧГПУ, 2004

Введение

Государственные документы последних лет тесно связывают стратегические цели образования с проблемами развития российского общества, включая преодоление социально-экономического и духовного кризиса; требуют переосмысления задач воспитания как первостепенного приоритета в образовании, к которым относят формирование гражданской ответственности и правового самосознания, российской идентичности, духовности и культуры, высокой нравственности, самостоятельности, толерантности [68; 91; 129; 139 и др.]. В связи с этим в условиях модернизации российского образования серьезное внимание уделяется духовно-нравственному воспитанию школьников. Оно нашло свое отражение в педагогической теории и практике. Работы, посвященные этой проблеме, способствовали накоплению и систематизации знаний о сущности духовности и нравственности, о ценностях как целях воспитания, механизмах приобщения к ним подрастающего поколения, а также о сущности духовного и нравственного воспитания, его особенностях. Однако до настоящего времени остался слабо изученным ряд аспектов исследуемой проблемы:

- в комплексе научных подходов, с позиций которых изучался данный феномен, отсутствует интегративный подход;
- не определена сущность духовно-нравственного воспитания в сопоставлении с духовным и нравственным;
- не сформировались концептуальные основы духовно-нравственного воспитания с точки зрения требований модернизации образования в условиях разнотипности мировоззрения, многообразия систем ценностей;
- не нашла своего окончательного решения проблема взаимосвязи религиозных и светских традиций в воспитании подрастающего поколения.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена:

- необходимостью преодоления не только социально-экономического, но и духовного кризиса в российском обществе;

- поиском новой парадигмы воспитания, вызванным социально-экономическими преобразованиями в стране;
- социальным заказом, отраженным в последних государственных документах об образовании, в которых в качестве основной задачи называется воспитание духовно богатой, высоконравственной, образованной личности, уважающей традиции и культуру своего народа и других народов;
- появлением в последние годы научных исследований в области духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в современных условиях, отражающих альтернативные позиции ученых в решении исследуемой проблемы;
- неразработанностью концептуальных основ духовно-нравственного воспитания в условиях модернизации образования.

Целью настоящей работы является выявление предпосылок интеграции духовного и нравственного воспитания в современных условиях развития общества; исследование теоретико-методологических основ духовно-нравственного воспитания, его обоснование как интегративного процесса, выявление, характеристика особенностей и анализ современного состояния; обоснование концепции духовно-нравственного воспитания школьников в условиях модернизации российского образования.

Глава 1. Духовно-нравственное воспитание как феномен российской педагогики

§ 1.1. Социально-экономические предпосылки духовно-нравственного воспитания

Глобальные изменения, происходящие в мире, диктуют необходимость изменений в сложившейся системе воспитания. Несмотря на отсутствие единства в представлениях о будущем обществе (в рамках разных социально-философских концепций его называют и постиндустриальным, и информационным, и ноосферным и т.п.), жизнь в условиях грядущей цивилизации потребует изменений ценностно-мотивационных установок личности, духовной и нравственной культуры в целом. В настоящее время, по мнению ряда ученых (Н.Н. Моисеев и др.), человечество стоит на пороге перестройки своего эволюционного процесса. Это связано прежде всего с проблемой выживания человечества как вида в связи с катастрофическим экологическим состоянием планеты, истощением возможностей биосферы по удовлетворению все возрастающих потребностей человека. Природные катастрофы вызываются стихийными силами природы. Но общеизвестно, что человек своим бездействием или неправильными действиями может многократно усилить природный разрушительный потенциал. Экологические катастрофы также детерминированы деятельностью людей: применение все более эффективных технологий по преобразованию природы нарушают баланс в соотношении различных биологических процессов, что подрывает восстановительные возможности природы. Причиной техногенных катастроф является и человеческий фактор: инженерные ошибки, просчеты, снижение меры ответственности человека за свои действия, непонимание им всеобщей взаимосвязи окружающего мира и человечества. Социальные катастрофы вызываются непродуманной деятельностью политиков и управленческих

структур разного типа и уровня. Этот тип катастроф ведет к огромным человеческим потерям и постепенному уничтожению его духовных основ.

Представители различных отраслей науки все чаще приходят к мысли о том, что человек должен сознательно изменить себя: превратить свой духовный мир в определяющий фактор развития человека как вида. Вышеназванные **глобальные проблемы современного человечества требуют формирования ценностного мировоззрения у подрастающего поколения, что является важнейшим аспектом духовно-нравственного воспитания.** К числу современных тенденций мирового развития, обуславливающих необходимость духовно-нравственного воспитания, относится **переход к постиндустриальному, информационному обществу**, в условиях которого расширяются масштабы межкультурного взаимодействия, требующего от его участников толерантности, эмпатии и др. качеств. Одной из предпосылок духовно-нравственного воспитания стало такое явление, как **аксиологизация мирового образовательного пространства.** Для нее характерны отражение повышения статуса образования как ценности, ценностного подхода в формулировках целей образования, установка личности субъектов воспитания на формирование ценностного отношения к себе, окружающим людям, учению, окружающему миру, гуманизация взаимодействия педагогов и школьников, ценностное осмысление принципов, методов и форм педагогического процесса.

Необходимость обновления системы воспитания диктуется и **изменениями, произошедшими в нашей стране.** К ним мы относим более высокие требования к уровню нравственной и психологической культуры молодых специалистов в условиях современного рынка труда, резкую стратификацию общества на социальные группы с разным материальным уровнем, обострение межнациональных отношений, игнорирование как органами власти, так и гражданами требований и предписаний правовых законов и норм морали, преобладание личностных и групповых интересов над общенациональными и гражданскими. Все названные явления имеют непосредственное влияние на условия и результаты воспитания. Так, высокий

уровень социального неравенства, причем неравенства, как правило, мало связанного с личными усилиями и способностями, не благоприятен для формирования ценностного отношения к труду и трудолюбию. Широкое распространение бедности неблагоприятно для развития личности, оно приводит к фрустрационным ситуациям и фрустрационным реакциям, возникновению комплекса неполноценности. Современная информационная среда – пропаганда примитивного потребительства, грубого насилия, обилие сексуальных сцен на экранах телевизоров и т.п. – создает трудности в достижении планируемых результатов воспитания.

Эти и другие изменения подводят к выводу о *существовании в нашем обществе духовного кризиса*. В государственных документах в последние годы подчеркивается особая роль образования в его преодолении.

Слово «кризис» греческого происхождения. В переводе оно означает решение, поворотный пункт, исход. Современный словарь иностранных слов [182, с. 318] 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 переходное состояние, поворотный момент, решение. В переводе с китайского языка кризис означает открывшуюся возможность, и это очень важно. Такое двухаспектное рассмотрение понятия «кризис» помогает занять оптимистическую позицию в решении проблем, связанных с духовным кризисом в современном обществе.

Анализ философской, социологической, педагогической литературы позволил нам выделить следующие проявления духовного кризиса в современном российском обществе:

- *переоценка и переосмысление ценностей;*

- возникновение проблемы духовной безопасности общества;
- существование так называемой разнотипности мировоззрения;
- противоречивость и агрессивность информационного пространства современного общества;
- деструктивность и разрушительность ценностных установок, присущих массовому сознанию, с точки зрения развития личности, семьи и государства;
- кризис личности и кризис семьи;
- противоречивость вхождения России в контекст современной мировой культуры;
- подмена традиционных основ воспитания и образования «более современными» – западными и др.

Он характеризуется нигилизмом, нарушением норм межличностных отношений; господствующим положением пошлости, грубости, вульгарности; откровенным сквернословием и т.п. Все эти проявления духовного кризиса мы рассматриваем в своем исследовании в двух аспектах: как свидетельство тяжелого состояния духовной и нравственной культуры нашего общества и как открывающуюся возможность решения возникших в связи с таким состоянием проблем.

Анализируя такое явление, как *переоценка и переосмысление ценностей*, мы опирались на исследования А. Булынина, Р.Г. Гуровой, Н.П. Медведева и др. Действительно, в 90-е годы XX века человек оказался в сложном положении, когда обществом и государством отвергались ценности, сложившиеся в предшествующий период развития общества, и утверждались новые, чуждые имеющейся практике, ценностные ориентации. Их изменения привели к нигилизму, нарушению норм межличностных отношений.

Лонгитюдное исследование духовной сферы подрастающего поколения, проведенное под руководством Р.Г. Гуровой в 1960 – 2000 гг. [57], выявило ряд важных моментов:

- «подвижность» духовной сферы молодых людей, слабую устойчивость их жизненных ценностей, связанные с активной реакцией на изменения в социально-экономическом и социально-политическом состоянии общества;
- незначительное влияние на характер изменения ценностей менталитета и традиций общества;
- существование определенных групп молодежи, ориентирующихся на разные, порой противоположные ценности;
- влияние рыночных отношений на усиление ценностной дифференциации;
- проявление активной рефлексии на негативные явления в обществе и положительных тенденций в формировании духовных ценностей.

Р.Г. Гурова выделяет следующие группы молодежи по характеру их ценностных ориентаций:

- стяжатели-корыстолюбцы (9 %);
- гедонисты-сластолюбцы (9 %);
- карьеристы-честолюбцы (1,5 %);
- маргиналы с уголовной направленностью (1,5 %);
- обыватели (10 %);
- интеллектуалы (20 %);
- религиозные гуманисты (5 %);
- борцы за социальную справедливость (15 %);
- молодые люди «социалистической направленности» (30 %).

Двадцатый век показал, что одни лишь достижения науки и экономики не могут сделать нашу жизнь гармоничной, достойной человека. Прогресс, помимо служения благу, одновременно способствует и разрушению, насилию, соблазнам, подменяющим подлинные ценности бытия. Стремительное разрастание информационной среды, вовлечение молодого поколения в неогедонизм (гедонизм - этическое учение, которое целью жизни и высшим благом признает наслаждение; добро определяется как то, что приносит

наслаждение, а зло – как то, что влечет за собой страдание) с помощью популярного лозунга современной массовой культуры «Бери от жизни все!» ставит новое поколение в ситуации духовно-нравственного выбора несравнимо чаще и жестче, чем прежде.

Существование различных ценностных систем, с одной стороны, усложняет воспитательную работу с учащейся молодежью, с другой стороны, создает новые перспективы для нее. Мы имеем в виду создавшуюся в обществе ситуацию выбора ценностных ориентаций, отказа от однотипности мировоззрения, авторитаризма в воспитании подрастающего поколения. Как известно, только сознательное самостоятельное принятие тех или иных моральных норм, ценностных установок способствует формированию личностного отношения к ним и включению их в систему мировоззрения личности. Единообразие в культуре, идеологии, мировоззренческих установках часто приводит к неустойчивым ценностным ориентациям, неосознанному выбору жизненной позиции или открытому неприятию самых высших ценностей.

Следующее проявление духовного кризиса российского общества заключается в *возникновении проблемы духовной безопасности*. По мнению ряда ученых, категория «духовная безопасность» отражает то, что связано с функционированием образования, науки, литературы, искусства, религии, досуга, семьи, социальных групп. Угрозу духовной безопасности современного общества представляют манипулирование общественным сознанием со стороны средств массовой информации (вторжение насилия и преступности в духовную жизнь, игнорирование приоритета труда в жизни человека, преобладание программ западной ориентации и т.п.); недооценка государством и обществом значения науки, образования, культуры в духовной сфере; стремительный рост коммерциализации отдельных направлений духовной жизни и др.

В обращении 1996 года ряда ведущих ученых страны говорится: «Мы, нижеподписавшиеся ученые, представляющие различные области знаний,

хотим привлечь внимание общественности к проблеме духовной безопасности российского общества. В нашем обществе возник определенный вакуум в духовной жизни, который быстро заполняется извращенными представлениями, примитивными предрассудками, антинаучными и псевдонаучными идеями... Мы считаем, что распространение и пропаганда мракобесия во всех его формах и проявлениях представляют серьезную угрозу духовным, нравственным и социальным ценностям нашего общества и опасность для физического и психического здоровья людей... Наиболее сложным объектом познания оказывается сам человек. На этом спекулируют представители парапсихологии, психотроники и т.п. Совершенно недопустимо, чтобы органы власти России вступали в какое-либо взаимодействие со всякого рода сомнительными представителями парапсихологии, уфологии и тем более астрологами, ясновидящими и т.п.» Это обращение подписано известными деятелями науки Н. Лаверовым, В. Кудрявцевым, В. Гинзбургом, С. Капицей, В. Садовничим [Цит. по: 98, с. 30].

К проявлениям духовного кризиса, поразившего современное общество, можно отнести *«феномен разнотипности мировоззрения»* (термин В.С. Шубинского), когда в сознании человека начинают сосуществовать разные, а порой противоположные типы мировоззрения (материалистический и идеалистический, научный и мифологический и т.д.). В начале 90-х годов прошлого века причиной возникновения этого феномена стала закрытость сознания для других типов мировоззрения в образовании. Она привела к тому, что, «поневоле входя в мир других мировоззренческих ценностей, распространенных в реальном, а не в «книжном» мире, человек начинал утрачивать свою мировоззренческую одномерность, а то и мировоззренчески разрушаться, терять привычные мировоззренческие позиции, что снижает известный с древности терапевтический эффект философского знания» [217, с. 38]. Следует заметить, что феномен разнотипности мировоззрения характерен и для части современного учительства и студентов педагогических вузов. В ходе исследования 2002 года, охватившего около 2000 педагогов и студентов

Башкортостана, Челябинской и Курганской областей, мы получили следующие данные. Часть учителей и студентов не смогли назвать приоритетные ценности, они выбрали их в комплексе (например, общечеловеческие и религиозные). Среди педагогов-практиков их доля невелика – около 2%, среди студентов таких выборов было больше – 16,4% (от 6,7% до 36,3% в различных группах).

Дополнить и конкретизировать эти данные можно с помощью результатов исследования, проведенного нами в 2001 году совместно с кафедрой педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета в рамках подготовки к региональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы нравственного воспитания учащейся молодежи», которое охватывало более 2000 студентов высших и средних учебных заведений Челябинской области. Выражая свое отношение к религии, 48,9 % молодых людей назвали себя верующими, 44,1 % студентов определили свое отношение как терпимое. Не приемлют религию 5,6 % опрошенных и 1,4 % не смогли четко сформулировать свою позицию. На первый взгляд, процент верующих, и, следовательно, обладающих ценностным отношением к религии достаточно высок. Однако анализ нравственных идеалов учащейся молодежи свидетельствует о необходимости корректировки первоначального вывода. Молодые люди называли конкретные имена исторических и государственных деятелей, артистов театра, кино, эстрады, выдающихся спортсменов, литературных персонажей, родных и близких, иногда формулировали свою позицию более обобщенно – свободная личность, разносторонне развитая личность. По количеству выборов видно, что наибольшую популярность у современной учащейся молодежи имеют Петр I (назвал каждый десятый респондент), В.В. Путин (каждый двадцатый выбор принадлежит президенту), Ю. Никулин, А. Карелин, П. Безухов и др. Каждый девятый участник опроса в качестве идеала назвал своих родителей. Полученные данные, на наш взгляд, могут послужить основой для вывода о том, что установки на заповедь «Не сотвори

себе кумира» как на ценность у большинства молодых людей не существует, или они еще не умеют действовать в соответствии с этой заповедью. Религиозные ценности в качестве нравственного идеала назвали 12,9% опрошенных студентов. Напомним, что верующими себя считают 48,9% молодых людей. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о существовании в молодежной среде разнотипности мировоззрения. Думается, причина данного явления в студенческой среде кроется в таком выше упомянутом явлении, как переоценка и переосмысление ценностей (А. Булынин, Н.П. Медведев и др.). А этот вывод говорит о взаимосвязи проявлений духовного кризиса.

Итак, разнотипность мировоззрения, с одной стороны, может привести человека к духовному неблагополучию, а с другой стороны, такая внутренняя противоречивость побуждает молодого человека к самопознанию, самовоспитанию, самосовершенствованию.

Противоречивость и агрессивность информационного пространства современного общества как проявление духовного кризиса обусловлено введением конституционного запрета на цензуру и развитием новых информационных технологий. В условиях высокой доступности информации молодые люди, с одной стороны, испытывают серьезные затруднения при ее анализе, встречаясь с альтернативными точками зрения, позициями. С другой стороны, противоречивость информационного пространства создает условия для осознанного самостоятельного формирования взглядов, создает ситуацию выбора, что приветствуется многими молодыми людьми. Агрессивный характер информационных потоков способствует пропаганде насилия, преступности, проституции, наркомании и т.п. Однако у части молодежи он вызывает отторжение, негативное отношение к вышеназванным проявлениям, стремление противопоставить им духовные ценности.

Д.Г. Левчук, О.М. Потаповская в качестве проявления духовного кризиса в России называют *деструктивность и разрушительность ценностных установок*, присущих массовому сознанию, с точки зрения развития личности,

семьи и государства. «Традиционные основы воспитания и образования подменяются «более современными» – западными:

- христианские добродетели – общечеловеческими ценностями гуманизма;
- педагогика уважения старших и совместного труда – развитием творческой эгоистической личности;
- целомудрие, воздержание, самоограничение – вседозволенностью и удовлетворением своих потребностей;
- любовь и самопожертвование – западной психологией самоутверждения;

интерес к отечественной культуре – исключительным интересом к иностранным языкам и иностранным традициям» [103, с. 4]

Результаты исследований по изучению массового сознания россиян в условиях общественной трансформации, полученные в Российском независимом институте социальных и национальных проблем, свидетельствуют о нарастании отчуждения человека от общества, культивирования эгоизма и индивидуализма. Усиливается процесс размывания традиционной для России системы духовно-нравственных ориентаций, что объясняется действием объективных и, прежде всего, социально-экономических факторов. В условиях, когда большинство людей в течение 10 лет решают лишь одну основную задачу – задачу выживания, ценности материального порядка буквально «душат» духовно-нравственные идеалы. Жизнь заставляет пересматривать представления о принципах и ценностях современной жизни. «В нашем обществе ныне происходит скрытое противоборство сил, тяготеющих к индивидуалистической модели ценностей западного типа, и других, связанных с традиционным российским менталитетом коллективистской модели ценностей. Наступило время глубинных социокультурных процессов, связанных с изменениями архетипов национального сознания. Результаты отчасти можно констатировать – вслед за экономическим либерализмом, присущим западному обществу, идет либерализм религиозный, медленнее, чем рассчитывает Запад, однако, по-видимому, неотвратимо. ...Либералы готовы пожертвовать многими элементами традиционной христианской ортодоксии в

своем стремлении соответствовать требованиям действительности. Нетрудно увидеть, что в нашей стране критерии такого соответствия диктует новая идеология рыночной экономики и культуры, которая и формирует специфику ценностных ориентаций населения» [193, с. 195].

Многие исследователи связывают духовный кризис общества с *кризисом личности и кризисом семьи*. Последний выражается в разрушении нравственных норм, традиций семейного уклада, резком снижении воспитательного воздействия семьи, искажении отношений между мужем и женой, детьми и родителями – искажении до той крайней степени, когда эти отношения становятся ненужными. По существу, деградация семьи рассматривается как деградация любви, одной из высших духовных ценностей. Еще И.А. Ильин предупреждал: «Великие крушения и исчезновения народов возникают из духовно-религиозных кризисов, которые выражаются, прежде всего, в разложении семьи» [76, с. 172]. «Деградация личности наиболее очевидным образом проявляется в психологическом, нравственном и духовном аспекте. Психологически – в неврозах и других болезненно-патологических типах поведения. Нравственно – в непонимании объективных моральных принципов и отказе от их реализации. Духовно – в игнорировании сверхземных бытийных ценностей или в искаженном понимании их (более всего это относится к любви)» [172, с. 12 – 13]. Деградация личности ведет ко многим печальным последствиям. Человек становится эгоистом и эгоцентристом. В душевной жизни у него постоянно происходят подмены: неверно осознает свое внутренне состояние и свое место в мире, утрачивает ясные критерии истинности и объективности собственных переживаний и поступков, теряет способность трезво анализировать обстоятельства внутренней и внешней жизни.

Противоречивость вхождения России в контекст современной мировой культуры создает особые трудности в сфере воспитания детей. Экспортируемые в нашу страну низкопробные продукты материальной и духовной культуры психологически оправдывают моральный нигилизм,

распушенность, нарушения норм морали и т.п. С другой стороны, прогрессивные тенденции мировой культуры способствуют становлению молодого человека как гражданина мира, способного принять ценности мировой культуры и гармонично сочетать их с национальными, отечественными.

Нигилизм молодых людей проявляется как в правовой, так и в нравственной сфере. Отрицаются такие ценности, как законопослушание, готовность трудиться с полной отдачей, инициативность, честный труд и др. Распространено убеждение молодежи в том, что хороши любые доходы, независимо от того, как они получены. Проявляется негативное отношение к помощи людям, которые не преуспели в материальном обеспечении своей жизни. Однако следует отметить, что молодые люди в ситуации выбора отдают предпочтение не материальному благополучию, а такой ценности, как свобода.

Нарушение норм межличностных отношений. Как известно, характер этих отношений зависит от содержания деятельности и ее ценностей, которые принимаются группой людей от более широкой социальной общности. Вышеназванные изменения в ценностных ориентациях современного российского общества естественным образом внесли изменения и в межличностные отношения: в оценке личности постепенно стал преобладать критерий успешности в материальной сфере жизни, утвердился стереотип восприятия другого человека как своего конкурента, уменьшилась ориентация на сотрудничество, взаимопомощь и т.п.

Господствующее положение пошлости, грубости, вульгарности проявляется в такой сфере духовной жизни общества, как искусство.

Откровенное сквернословие для отдельных групп молодежи стало речевой нормой. В сознании определенной части школьников искажены духовные понятия, являющиеся основополагающими для формирования личности (Родина, добро и зло, совесть, целомудрие, милосердие, порядочность и др.).

Ряд исследователей отмечают такое явление, как *кризис педагогического сознания* и поиск выхода из него (Т.И. Петракова и др.). Он проявился в 90-е годы XX века вначале в тенденции к гуманизации и гуманитаризации образования, а затем в тенденции к «духовности» - углублению интереса к духовно-нравственным аспектам воспитания и образования (как правило, без точного понимания значения этого слова). В результате школа в течение ряда лет заполнялась литературой эзотерического, сектантского, теософического, мистического и другого подобного содержания.

С вышеназванными проявлениями духовного кризиса тесно связано противопоставление гуманистических и христианских ценностей, противоречивость в понимании общечеловеческих ценностей. В литературе можно встретить полемические высказывания, отрицающие формирование нравственных чувств, нравственной позиции на основе общегуманистического подхода, общечеловеческих ценностей. В качестве главного довода выдвигается тезис о том, что понятия добра и зла не могут быть представлены в общечеловеческом смысле, т.к. сами по себе они не являются абсолютными и не содержат нравственной оценки.

Поиски выхода из сложившейся ситуации привели политиков, ученых, педагогов к нескольким вариантам решения проблемы. В начале 90-х годов прошлого века усилия были направлены на формулирование национальной идеи, в настоящее время появилась идея духовно ориентированной российской цивилизации. В данном случае духовность интерпретируется как «исторически сформировавшийся тип культурной ориентации, при котором неутилитарные (человеческие, «постматериальные») ценности занимают высокое (или даже ведущее место) в ценностной иерархии общества и человека. Именно такой тип ориентации был характерен для российской культуры, причем как в досоветский, так и в советский периоды, для деятелей культуры различных политических направлений и религиозных верований» [180, с. 31].

Государственные деятели предлагают ряд конкретных шагов для реализации этой идеи: жесткие экономические санкции по отношению к

коммерческому искусству и создание благоприятных условий для развития классического искусства, государственно-общественный характер управления государственными и муниципальными СМИ и т.п. В 2002 году Министерством образования, Министерством культуры и Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций утвержден межведомственный комплексный план мероприятий по формированию духовного мира подрастающего поколения. Таким образом, можно говорить о складывании определенных предпосылок для его духовно-нравственного воспитания. Во-первых, это плюралистический характер идеи духовно ориентированной российской цивилизации вообще и духовно-нравственного воспитания в частности. Выступления лидеров многих политически значимых организаций, представителей основных конфессий позволяют сделать вывод о возможности согласия в ее реализации. Во-вторых, перенасыщенность информационных каналов негативной с точки зрения морали информацией создает относительно благоприятные условия для появления у молодых людей стремления к приобщению к иным ценностям – духовным. В-третьих, соответствие этой идеи перспективам развития человечества в целом. Как уже отмечалось выше, современная цивилизация поставлена перед альтернативой: либо изменение вектора развития в сторону непотребительских (духовных) ценностей, либо глобальная катастрофа вплоть до самоуничтожения человечества. В целом можно сделать вывод о наличии такой предпосылки, как признание государством и обществом необходимости духовно-нравственного воспитания.

«Стратегические цели образования, – как подчеркивается в Национальной доктрине образования, – тесно увязаны с проблемами развития российского общества, включая преодоление социально-экономического и духовного кризиса» [129, с. 14.] Какие цели образования связаны с проблемами преодоления духовного кризиса? На этот вопрос четкий ответ дают как вышеназванные, так и другие документы. Так, например, среди целей и задач школы в современных условиях авторы Концепции структуры и содержания

общего среднего образования (в 12-летней школе) в числе первых называют «формирование нового уклада школьной жизни, способствующей воспитанию физически здоровой, духовно богатой, высоконравственной, образованной личности» [91, с. 21].

Одним из путей выхода из духовного кризиса во всех его проявлениях государство видит в совершенствовании воспитания подрастающего поколения как первостепенного приоритета в образовании. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года требует переосмысления задач воспитания: «Воспитание должно стать не отдельным элементом внеурочного педагогического действия, а необходимой органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Важнейшие задачи воспитания – формирование гражданской ответственности и правового самосознания, российской идентичности, духовности и культуры, самостоятельности, толерантности» [139, с. 108].

Ряд исследователей, государственных и общественных деятелей усматривают определенный противовес моральному нигилизму, оказывающему столь отрицательное влияние на молодежь, в обращении к непреходящим религиозным ценностям. Д.Г. Левчук и О.М. Потаповская считают: «Только традиционный жизненный уклад может противостоять агрессивному влиянию современной культуры и экспортированной с Запада цивилизационной модели. Для России нет другого пути выхода из кризиса в духовно- нравственной сфере кроме возрождения самобытной российской цивилизации на традиционных ценностях отечественной культуры. А это возможно при условии восстановления духовного, нравственного и интеллектуального потенциала носителя русской культуры – русского народа» [103, с. 6].

Многие педагоги в качестве важнейшего условия прогрессивной трансформации общества называют глубокие изменения в сознании и поведении самого человека. Основную задачу видят в том, чтобы гуманизировать его внутренний мир, наполнить новым содержанием его стремления, социальные и этические идеалы. В достижении этой цели

неоспоримой считают роль нравственного воспитания. Среди множества нравственных качеств личности, которые призвана воспитывать школа, в последнее время появилось такое качество, как толерантность. «В современном мире первостепенное значение приобретает утверждение толерантности как ведущего принципа взаимоотношений на всех уровнях – межличностном, групповом, межнациональном, межконфессиональном, межгосударственном. Толерантность должна противостоять расколу нашей цивилизации, этнической, религиозной, идеологической вражде. В достижении этой цели огромная роль принадлежит гуманистически ориентированному воспитанию молодежи» [41, с. 14].

В связи с вышесказанным одним из приоритетов в воспитании становится духовно-нравственное, интегрирующее цели, принципы, содержание и методы двух его направлений – духовного и нравственного. Оно ориентировано на приобщение молодых людей к одной из существующих в обществе систем духовных ценностей (гуманистической, религиозной, этнической), создание условий для поиска и нахождения ими личностных смыслов этих ценностей, формирование стремления и готовности действовать в своей повседневной жизни в соответствии с ними.

Актуальность духовно-нравственного воспитания обусловлена следующими моментами:

- необходимостью преодоления не только социально-экономического, но и духовного кризиса в российском обществе;
- социальным заказом, отраженным в последних государственных документах о школе, в которых в качестве основной задачи называется воспитание духовно богатой, высоконравственной, образованной личности, уважающей традиции и культуру своего народа и других народов;
- появлением в последние годы научных исследований в области воспитания подрастающего поколения в современных условиях, отражающих альтернативные позиции ученых в решении исследуемой проблемы.

Важной предпосылкой духовно-нравственного воспитания является *изменение отношения педагогов к воспитанию вообще и к духовно-нравственному воспитанию в частности*. Одной из задач проведенного нами исследования было выявление отношения учителей и студентов к целесообразности духовно-нравственного воспитания в современной школе. Большинство респондентов – 69,8% педагогов и 72,2% студентов – считают необходимым осуществление духовно-нравственного воспитания в современной школе. При этом проявляется интересная закономерность: чем выше педагогический стаж руководителей школ, тем больше доля высказавших свое положительное отношение (сравните: 50% руководителей со стажем до 3-х лет и 93% руководителей со стажем свыше 10 лет). У учителей тенденция обратная: чем меньше педагогический стаж, тем выше доля респондентов, считающих целесообразным духовно-нравственное воспитание (сравните: 80% педагогов со стажем до 3-х лет и 50% педагогов со стажем свыше 10 лет). У студентов отношение в некоторой степени зависит от получаемой специальности и половой принадлежности: в большей степени положительное отношение к духовно-нравственному воспитанию сформировано у студентов-филологов и историков, в меньшей степени – у социальных педагогов и у юношей разных факультетов. Думается, эти результаты связаны с содержанием профессиональной подготовки будущих педагогов по разным специальностям, с будущими целями профессиональной деятельности и психологическими особенностями пола.

Не совсем уверены в целесообразности духовно-нравственного воспитания 23,2% опрошенных учителей и 24,41% студентов. Тем не менее они более склонны к признанию его необходимости, чем к ее отрицанию. Таким образом, 93% работающих педагогов и 96,61% будущих педагогов положительно относятся к осуществлению духовно-нравственного воспитания в современной школе. При этом сущность этого направления воспитания они видят в создании условий для сознательного самостоятельного духовно-нравственного самоопределения.

Таким образом, в настоящее время в российском обществе сложились социально-экономические предпосылки для становления духовно-нравственного воспитания как приоритетного направления в воспитании подрастающего поколения. К ним мы относим следующие:

- глобальные проблемы современного человечества, требующие формирования ценностного мировоззрения у подрастающего поколения;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу;
- изменения, произошедшие в социально-экономической жизни российского общества: резкое разделение общества на социальные группы с разным материальным уровнем жизни, усиление социализирующего потенциала этнической среды, обострение межнациональных конфликтов, игнорирование правовых законов и норм морали, распространение наркомании и др.;
- аксиологизация мирового образовательного пространства;
- духовный кризис общества и поиски выхода из него;
- признание государством и обществом необходимости духовно-нравственного воспитания.

§ 1.2. Проблемы духовно-нравственного воспитания в истории философской мысли

Анализ философской литературы позволил нам выделить несколько проблем духовно-нравственного воспитания, решаемых философами прошлого и современности: сущность духовности и нравственности, их взаимосвязь; задачи и пути духовно-нравственного воспитания, условия его эффективности; категория ценности, вопросы типологизации ценностей и др.

Проблема сущности духовности и нравственности, их взаимосвязи. В философских трактовках понятия «духовность» отсутствует единство. Это связано, прежде всего, со сложностью и многоплановостью самого явления духовности. Кроме того, его понимание в истории философской мысли

зависело как от особенностей того или иного исторического этапа, так и от решения основного вопроса философии, от мировоззренческих позиций ученых.

Со времен античной философии до XVI – XVII веков господствовало теологическое толкование понятия «духовность». В духовности видели меру религиозности.

Эпоха Возрождения породила новое мировоззрение, новый взгляд на духовность. К характеристикам духовности философы стали относить величие духа, самосознание личности, сформированную волю, целеустремленность. Все эти качества, объединяясь, составляют основу духовности.

В эпоху Просвещения мыслители предпочитали говорить не о духовности, а о сознании, мышлении. Чаще всего дух понимался как комбинация ощущений.

В немецкой классической философии наиболее целостно концепция духа представлена в работах Г. Гегеля. В его учении «дух есть идея» и сущность духа он определяет словом «идеальность». Духовность философ понимал как результат особого, углубленного самопознания и познания общих принципов, которым подчинено все существующее.

Особая роль в осмыслении понятия духовности как ориентации на высшие ценности принадлежит русским философам, социологам конца XIX - начала XX века Вл. Соловьеву, В. Розанову, Н. Бердяеву, А. Лосеву, П. Флоренскому, С. Булгакову, С. Франку и др. Так, например, в трудах Н. Бердяева разрабатывался тезис о том, что «завоевание духовности есть главная задача человеческой жизни», ибо духовность – это «богочеловеческое состояние», достижение которого служит «освобождению от власти мировой и социальной среды» [15, 52].

Тема духовности оказалась в центре внимания и современных исследователей, хотя не следует забывать, что долгое время не входила в число актуальных для философии советского периода. Более того, начиная с 30-х годов XX века, в науке происходило почти тотальное вытеснение проблематики

духовности человека, поскольку основной задачей государственной идеологии становится превращение личности в средство развития общественного производства, ускорения научно-технического прогресса и т.п. Исследователи, имеющие то или иное отношение к тематике духовности, рассматривали последнюю исключительно под углом зрения общего состояния духовной культуры общества, его духовного мира, духовного производства и т.д. При раскрытии различных форм духовного сам термин нередко выступал как эпитет, указывавший на вторичность, зависимость от материального.

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

Современные ученые рассматривают понятие духовности в рамках трех направлений. Представители первого ведут поиски духовности не столько в самом человеке и особенностях его личности, сколько в продуктах жизнедеятельности и определяют ее как результат приобщения к общечеловеческим ценностям, духовной культуре. Так, например, Л.П. Бueva [32] предлагает использовать это понятие при характеристике субъективного внутреннего мира личности, обозначая его как духовный мир. Под духовностью она понимает показатель существования определенной иерархии ценностей, целей, смыслов. Проблему духовности она связывает с проблемой выхода человека за рамки узко эмпирического бытия, преодоления себя вчерашнего в процессе обновления и совершенствования, восхождения личности к своим идеалам, ценностям и реализации их на своем жизненном пути. С позицией Л.П. Буевой можно и должно согласиться, особенно в части приобретения личностью смыслов идеалов, ценностей, выбранных личностью, т.к. только наличие смысла позволит человеку преодолеть узко эмпирическое бытие. Однако использование такого толкования духовности в педагогической теории и практике все же затруднительно в связи с тем, что оно не дает ответа

на вопрос о том, какая иерархия ценностей, целей, смыслов является показателем духовности.

В рамках второго направления духовность рассматривается как принцип саморазвития и самореализации человека, как обращение к высшим ценностным инстанциям конструирования личности. Его представители определяют духовность как способность личности создавать свой внутренний мир, благодаря которому реализуется сама тождественность человека, его свобода от жесткой зависимости перед постоянно меняющимися ситуациями.

И.В. Силуянова рассматривает духовность как способ жизнедеятельности человека и дает следующее определение: «Духовность – это способность человека сознательно управлять собой и своим поведением, осмысленно регулировать свою деятельность» [94, с. 102]. Однако, – продолжает автор, – овладение механизмом управления собой может иметь задачу приспособления, адаптации к деятельности, к комплексу ее жестких материальных условий. Поэтому духовность, видимо, – это «управление собой с целью достижения максимальной независимости от этих условий, с целью сопротивления и активного воздействия на них с помощью смыслоподчиненных ценностей и идеалов» [там же].

Третье направление имеет религиозный характер и содержит изначальное понимание духовности. Понятие «дух» в рамках данного направления идентично понятию «Бог». Бог в понимании религиозных мыслителей – это абсолютная чистота, абсолютная любовь, в Нем нет зла, греха. С их позиции духовен тот, кто в наибольшей степени воспринимает Бога, кто ему уподобился. В качестве первого условия принятия Бога называется осознанное видение себя: кто я? каков я на самом деле? Бездуховен тот, кто не смотрит внутрь себя, кто не видит в себе зла (греха), поскольку у такого человека нет внутренних стимулов к самопознанию, самосовершенствованию. Основными характеристиками духовности, с точки зрения представителей этого направления, являются смирение (осознание своего недостойнства перед Высшим Началом бытия) и любовь (как высшая способность человека).

Русский религиозный философ И.А. Ильин признавал способность духа создавать формы и законы своего бытия, творить себя и способы своей жизни.

Таким образом, все выше сказанное подтверждает наш вывод о сложности и многоплановости такого явления, как духовность.

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. По существу мораль относится к сфере должного, она указывает, как должен поступать человек. Нравственность в ряде случаев рассматривается как синоним морали, но зачастую эти понятия разводятся. 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. 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.

Исходя из того или иного понимания духовности, в философии решались *проблемы задач и путей духовно-нравственного воспитания*. Как показал

анализ литературы, это относится прежде всего к трудам религиозных мыслителей.

Чаще всего формулировки задач воспитания связаны с понятием добра. Так, например, у В.С. Соловьева в центре морального поведения стоит активно выбирающий добро индивид. Это сближает его воззрения с нравственным учением И. Канта. Однако в этике последнего человек замыкается в самом себе и небом над ним, а в этике В.С. Соловьева нравственное воспитание непременно соборно, т.е. вплетено в общественную жизнь, включено во всеединый процесс восхождения к абсолютному добру. Осуществление добра и милосердия для других людей есть важнейший путь духовно-нравственного совершенствования личности. Отсюда формулируется одна из главных задач нравственного воспитания – воодушевить воспитанника на добрые дела, опираясь на добрые начала внутри самого человека. Такое воздействие необходимо, ибо в сочетании с умом и совестью оно приводит не просто к внешнему «хорошему поведению», а к «жизни в самом добре». Именно эта внутренняя жизнь в добре является главным источником целостного совершенствования человека.

В качестве задач воспитания называлось также развитие в ребенке «сил добра», внутренне ему присущих. Так, В.В. Зеньковский [70] считал ошибочным классическое воззрение на человека как существо гармоническое, а также на выдвигаемую задачу гармонического развития всех сторон личности. Духовность, которая в зачаточной форме присуща ребенку уже с первых дней его жизни, в своей моральной сфере заключает добро и зло. При осуществлении всестороннего гармонического воспитания зло в человеке будет возрастать вместе с добром и в перспективе может заглушить «дар добра». Поэтому В.В. Зеньковский делает вывод о бесперспективности такого воспитания. По его мнению, человек построен внутри себя не гармонично, а иерархично. Основным элементом в иерархической структуре человека он назвал сердце, связанное с божественными основами мира. В.В. Зеньковский убежден, что воздействие на сознание, этическое просвещение не сделают ребенка

нравственным. Дети часто совершают злые поступки, прекрасно сознавая, что это зло. Он видит источник зла в воле человека. Свободная воля человека ведет его то по дороге зла, то по пути добра.

Из выше сказанного логически вытекает следующая задача – воспитывать у ребенка способность пользоваться даром свободы. Для этого необходимо найти пути, методики соединения в его душе свободы с добром, с духовно-нравственными ценностями.

Н.О. Лосский видел цели духовного созидания человека в развитии по направлению к Абсолютному Совершенному существу. Термин «абсолютные ценности» философ использует для того, чтобы подчеркнуть мысль о невозможности определить человеческие ценности, исходя из современного состояния человека и человечества, что необходимо подняться выше человеческого, к Абсолюту. Опора на абсолютные ценности и борьба с отрицательными есть основа самосозидания. Совесть он называет важнейшей нравственной категорией и наиболее глубокой чертой личности – «голосом Божиим», звучащим в человеке и направляющим его путь к идеалу самосозидания.

И.А. Ильин утверждал мысль, характерную для большинства русских религиозных мыслителей, что опора в образовании человека лишь на земные человеческие ценности – дело глупейшее, поскольку лишает людей духа и любви, совести, патриотизма, жертвенности, умной дисциплины свободного гражданина и т.д. Задача воспитателя, учителя, пастыря – организовать общение ученика с Богом, что и является, по его воззрению, основой формирования чистой, «могучей» совести, а вследствие этого – и всех добродетелей. Воспитание человека не должно сводиться к нравоучениям или проповедям. Его основная задача даже не в образовании интеллекта и не в загрузке памяти полезными сведениями, а в пробуждении сердца, считал И.А. Ильин.

Анализ философской литературы дает нам представление о результатах поисков путей духовно-нравственного воспитания.

В силу преобладания религиозных позиций в определении сущности духовности на протяжении многих веков в качестве главного пути восхождения человека к духовности, духовно-нравственного воспитания называлось осуществление самосозидания личности усилиями его воли на достижение добра, но силой Бога. Степень духовного роста человека определяется мерой приближения к высшему существу и отрыва от греховного, материального мира. Однако свобода воли индивида, как считал Аврелий Августин, зависима от высшей силы: «... чтобы ни предпринимал человек, сколько бы он ни совершенствовался в нравственности, он не может повлиять на предначертанную ему судьбу – быть спасенным или обреченным на гибель» [Цит. по: 14, 27].

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

По убеждению Н.А. Бердяева, источник развития человека коренится в «дарах свободы». Это не только опыт свободы выбора между добром и злом, осуществление воспитанником под руководством наставника добрых дел, но, прежде всего, созидание в себе самом добра, ответственность за свое духовное восхождение. Н.А. Бердяев считает, что погруженность человека лишь в собственную природу лишает его возможности истинного самосозидания. Средства самосозидания должны совпадать с целями. Исторически они накоплены в практике духовной жизни святых, подвижников, аскетов, в

технике умной молитвы, практике обретения внутренней свободы, соборности духа и т.п.

С. Франк видел в Боге единственную силу, определяющую духовность человека. Духовный мир личности он признает абсолютно ценным, не детерминированным чем-либо внешним. Человеческая духовность, по мнению философа, – лишь один из множества символов божественного духа.

Следующий путь духовно-нравственного воспитания можно выделить на основе анализа идеалистической концепции Г. Гегеля. Это углубленное самопознание и познание общих принципов, которым подчинено все существующее. Духовное развитие, по его мнению, состоит в том, что дух делает себя тем, чем он был в себе. Оно трактуется как подъем «от единичного ощущения к всеобщности мысли, к знанию о самом себе, к постижению своей субъективности, своего «Я» - одним словом, только человек есть мыслящий дух, и этим – и при том единственно только этим – существенно отличается от природы» [48, с. 40]. Следует согласиться с теми учеными, которые считают возможным материалистическое прочтение гегелевской трактовки духовного развития.

Решение проблемы путей духовно-нравственного воспитания многие философы России XIX – XX веков связывали с понятием «соборность». В своих подходах к идеалам и путям воспитания они обращались к осмыслению и трансформации этого понятия. Постигшая в результате грехопадения человека раздробленность его внутреннего мира, полагали они, еще более углубленная западноевропейским рационализмом и индивидуализмом, может быть преодолена лишь путем приобщения личности к свободному единению людей – «соборности». Первое поколение русских религиозных мыслителей (К.С. Аксаков, И.В. Киреевский, А.С. Хомяков и др.) коренным началом духовной жизни русского народа считало Православие и крестьянскую общину. Именно эти начала, по их мнению, определили некоторые характерные черты русской национальной культуры – направленность личности на то, чтобы осознать себя в общении с другими, проявляя соучастие и солидарность по

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

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

На закате XIX века В.С. Соловьев, размышляя о человечестве как «положительном всеединстве», отметил, что слияние отдельных личностей в социальную общность может быть осуществлено лишь на основе всеобщей солидарности и любви и предполагает поэтому достаточно зрелое индивидуальное самосознание. Как бы продолжая эту мысль, Н.А. Бердяев выделял в движении человечества два пути: путь восхождения, на котором человек обретает духовную силу, и путь нисхождения, когда человек вспоминает об оставшихся внизу духовно слабых и возвращается, чтобы поделиться с ними духовными ценностями, помочь им в их восхождении.

Развивая понятие соборности, В.В. Зеньковский в качестве «естественной» соборности называл семью. Однако он считал, что это первичное соборное единение, как правило, духовно неустойчиво, двойственно, поэтому в семье так часто проявляется зло. В связи с этим высшее проявление соборности В.В. Зеньковский видел в Православной Церкви, «где человеческая стихия сочетается с божественной, где силою Святого Духа освящается и благодатию восполняется человеческое естество» [70]. Он не видел

возможности в светских школах реализовать соборность подобной нравственной силы. Тех педагогов, которые намечали задачу воспитания детей к свободе, но видели ее решение не в Церковной благодатной соборности, а в школах, коммунах, домах свободного ребенка (И.И. Горбунов-Посадов, Н.С. Дурылин, К.Н. Вентцель и др.), он называл романтиками в педагогике, идеям которых не суждено воплотиться в реальной жизни.

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

Следующий путь духовно-нравственного воспитания, который можно сформулировать на основе анализа трудов русских философов, – это помощь личности ребенка со стороны взрослого самостоятельно совершить выбор между добром и злом в пользу праведного пути. В.С. Соловьев подчеркивал, что добрая нравственность пронизывает и природу, и общество, и каждого человека в отдельности. Он высказывает очень важную для практики воспитания мысль: добрые цели нравственного воспитания должны достигаться добрыми методами. Единственной нравственной нормой В.С. Соловьев назвал принцип человеческого достоинства (безусловное значение каждой личности), в силу которого общество определяется внутреннее, свободное согласие всех. Высказанная мысль, на наш взгляд, до сих пор не потеряла своей актуальности.

Истинная духовность может быть достигнута только путем самостоятельного выбора личности между добром и злом.

Еще один вывод о возможных путях духовно-нравственного воспитания тесно связан с предыдущими высказываниями. Осуществление добра и милосердия для других людей есть важнейший путь духовно-нравственного совершенствования личности. Думается, нет необходимости делать подробные комментарии. Заметим лишь следующее: это положение является проявлением деятельностного подхода к духовно-нравственному воспитанию.

И.А. Ильин духовное воспитание связывал с патриотическим. Он считал, что не кровь сама по себе решает вопрос о родине, а кровь как генетический код духовной традиции. Не территория священна и неприкосновенна сама по себе, а земля, на которой строилась Россия и ее культура. Сам вопрос о родине разрешается в порядке самопознания и добровольного избрания. Можно принудительно и формально причислить человека или целое сообщество людей к какому-нибудь государству. Но заставить человека любить какую-нибудь страну как свою родину невозможно. Любовь возникает сама. Любовь человека к родине, подчеркивал И.А. Ильин, есть дело его духовной свободы, добровольного духовного самоопределения. Чтобы утвердить любовь к родине, воспитатель должен раскрыть те духовные ценности, которые являются достойным предметом этой любви. Тогда они наполняются внутренним духовным смыслом, ибо ребенок видит в них средство и материал для реализации своего духа. Таким образом, важным путем духовно-нравственного воспитания является приобщение подрастающего поколения к духовным ценностям.

Подтверждение последним двум положениям о путях духовно-нравственного воспитания мы находим и в современной литературе. Личность не развивается сама по себе, ее духовный рост происходит в живом социальном опыте, ориентации на те ценности, которые обеспечивают значимую смысловую взаимосвязь различных форм человеческой жизнедеятельности.

Духовное становление тесно связано с окружающей действительностью, задачами ее практического преобразования.

Объектом исследований отечественных философов XX века стали *категория ценности, вопросы типологизации ценностей*. Ценности рассматриваются как принадлежность духовной культуры (А.Г. Здравомыслов), характеристика взаимосвязи природных и социальных явлений с потребностями субъекта (Ю.Д. Гранин), регуляторы сознания (М.Г. Макаров), жизненные ориентиры человека (В. Сагатовский), основания целеполагания (А.Н. Кочергин) и т.д.

В отечественной философии сложились различные подходы к типологизации ценностей. Различают ценности действительные (наличные) и идеальные (мыслимые, желаемые) [В.П. Тугаринов]; ценности-цели (терминальные) и ценности-средства (инструментальные) [В.А. Ядов]; абсолютные ценности, антиценности и релятивные (относительные) ценности [С.Ф. Анисимов]; предметные ценности и ценности сознания [О.Г. Дробницкий]; материально-практические, духовно-практические, познавательные, нравственные, общественно-политические, религиозные ценности [Л.Н. Столович] и др. Многообразие типов ценностей требует от исследователей в области духовно-нравственного воспитания глубокого, всестороннего анализа и оценки полученных результатов.

Анализ философской литературы позволяет характеризовать состояние решения проблем духовно-нравственного воспитания следующими моментами:

- отсутствие единства в определении духовности, наличие нескольких направлений в исследовании ее сущности, что свидетельствует о сложности и неоднозначности данного феномена;
- признание философами взаимосвязи духовности и нравственности;
- отсутствие единого мнения по вопросу о механизмах развития духовности, что связано с существованием различных подходов к определению самой духовности как таковой. К механизмам духовного развития относятся моральное совершенствование (С.Л. Франк, И.А. Ильин и др.), творение

красоты, которая является универсальной формой бытия (В.С. Соловьев), самосозидание (Н. Бердяев) и др.;

- различия во взглядах на наличие связи между духовным развитием и воспитанием;
- преобладание религиозно-философской трактовки в решении проблем духовно-нравственного воспитания;
- признание ценностей, ценностных ориентаций в качестве обязательной составляющей духовности.

§ 1.3. Психологические основы духовно-нравственного воспитания школьников

Предметом нашего исследования является духовно-нравственное воспитание, ставшее в последнее время приоритетным направлением воспитательной работы образовательных учреждений. Определяя цели, задачи, сущность, этапы духовно-нравственного воспитания, мы во многом опирались на основные теоретические положения психологии и результаты изучения психологами природы духовности, духовных способностей, смыслообразования, психологических механизмов воспитания, различных периодов развития личности и др.

В основу разработки концепции духовно-нравственного воспитания легли такие положения, как единство сознания и деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.); совместная деятельность и общение как движущая сила развития и средство воспитания; ориентация воспитания на сензитивные периоды развития (Л.И. Божович); последовательная смена ведущих типов деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин); понятие о зонах актуального и ближайшего развития (Л.С. Выготский); амплификация детского развития как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка (А.В. Запорожец) 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 направлений поиска психологической природы феномена духовности [74]. Для нашего исследования сущности духовно-нравственного воспитания представляет интерес характеристика двух из них.

Понимание духовности представителями первого направления согласуется с позицией ряда философов о сущности духовности как показателя существования определенной иерархии ценностей, целей, смыслов. Так, В.А. Пономаренко рассматривает духовность субъекта как «результат его приобщения к общечеловеческим ценностям, духовной культуре» [156, 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» [86, с. 21]. В.И. Слободчиков видит зависимость духовного богатства человека от становления закрепленных в общественных нормах духовных ценностей как неотъемлемой части его духовного мира [177]. Таким образом, психологи признают важным источником духовности личности существующие в обществе духовные ценности и этические нормы. 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.

Проблема смыслообразования в субъективной семантике. Определяя цели и задачи духовно-нравственного воспитания, мы опирались на исследования психологов как в области природы духовности личности, так и в области субъективной семантики (Ю.А. Артемьева, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко и др.). 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» [205, с. 52]. Кроме того, для нас является важным взгляд Д.А. Леонтьева на «значение» не как на нечто объективное, а как на отношение, субъектом которого выступает все общество или какая-то общность людей [106]. 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 включает 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 которого к смыслу, самоопределению, обладанию жизненными целями является условиями сохранения духовного здоровья. По утверждению В. Франкла, человек может реализовать 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» [203, с. 245].

Анализ литературы показал, что в психологии выделены следующие пути 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» [10, с. 167];
- активное преобразование знаний в реально значимой для учащихся деятельности;
- вовлечение школьников в деятельность, «требующую более активного «общения» с соответствующими объектами, рассмотрение неожиданных ракурсов их «поведения» [10, 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 как «способности к самопознанию, самоосознанию, самопереживанию, соотнесенности себя и мира, соотнесенности себя с другими людьми» [212, с. 238].

Мы принимаем во внимание также условия наполнения смыслов духовным содержанием, выделенные Н.А. Коваль [86, 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.

Вышеприведенные теоретические положения, на наш взгляд, взаимосвязаны с характеристикой второго интересующего нас направления поиска психологической природы феномена духовности. В его рамках духовность рассматривается как принцип саморазвития и самореализации

человека, обращения к высшим ценностным инстанциям конструирования личности.

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, самореализации, самоопределению. А духовное саморазвитие субъекта возможно, если определена его направленность (имеется в виду его 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.

Важнейшим моментом формирования и развития духовных ценностей в нравственно-рефлексивном сознании познающего мир субъекта представители этого направления считают появление у него чувства внутренней личностной свободы, т.е. 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» [95, с. 21 – 28].

В психологии появились исследования, касающиеся **проблемы разнотипности духовности** в независимости от ее светского или религиозного понимания. Они подтверждают мысль о том, что нет духовности вообще. «На основании критериев духовного развития личности выявлены созидательный, постигающий, индифферентный типы духовности в зависимости от того, насколько активно личность участвует в создании, распространении, утверждении духовных ценностей» [86, с. 22]. В.Д. Шадриков, разделяя понятия «интеллектуальные способности» и «духовные способности»,

подводит к выводу о разнотипности духовности в зависимости от этнической принадлежности личности: «Интеллект выступает как общее качество, он проявляет себя в любой культуре, интеллект более близок к природной сущности способностей, отнесенной к творениям в области науки и техники. Корни духовных способностей – в духовной сущности народа, осмысленной, соотнесенной с религиозным мировосприятием» [212, с. 244]. Это положение является еще одним подтверждением вывода о разнотипности духовности, в данном случае в зависимости от этнических особенностей. Таким образом, психологические исследования подтверждают нашу мысль о том, что недостаточно рассматривать духовность только как процесс саморазвития, самореализации, самоопределения личности, т.к. такие определения не показывают вектор духовного развития, его направленность.

В психологии разработаны *положения, раскрывающие сущность нравственного воспитания*. К ним мы относим, прежде всего, положение о 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. Отсюда, второе важное для нас положение: выявленные психологами определенные законы развития личности, характера ее становления на разных возрастных этапах онтогенеза с учетом зоны ближайшего развития и особых сензитивных периодов, когда растущий человек особенно чувствителен к тем или иным воздействиям, позволяют ориентировать педагогическую теорию и практику на построение эффективной системы духовно-нравственного воспитания.

В своем исследовании мы опирались на *положение о развитии психики ребенка в процессе деятельности* прежде всего в ведущих типах деятельности, присущих разным возрастным этапам. Именно в них происходит

формирование определенного отношения личности к нравственным идеалам, образцам.

Анализ литературы показал, что одной из важнейших задач педагогической психологии является *исследование механизмов, лежащих в основе воспитания*. Рассматривая воспитание в узком смысле, психологи характеризуют его как целенаправленную деятельность, призванную формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений. В основе этого процесса лежат определенные психологические механизмы.

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» [26, 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 [42]; игру [43]; заражение как бессознательную, невольную подверженность индивида определенным психическим состояниям [7]; идентификацию [126]; подражание [7]; рефлексивное принятие и освоение социальных ролей [27]; обособление, индивидуализирующее поведение, ценностные ориентации и мотивы человека [126]; экстериоризацию, с помощью которой реализуются потребности созидания, составляющие основу мотивационно-ценностного отношения личности [42]; механизм сдвига мотива на цель [105]; внушение [7].

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.

Мы рассматриваем процесс духовно-нравственного воспитания 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 социальное окружение личности, меняющимися на разных возрастных этапах. По мнению Э. Эриксона, кризисность присуща всем возрастным стадиям. Они представляют собой моменты выбора 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 человека, 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 во 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. Ученый связывает условия для возникновения кризиса личности с успешностью или неуспешностью прохождения фазы интеграции.

Стадии развития морального сознания. Позиция Л. 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, объединенных 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 наказания, а затем желание заслужить одобрение. Если он уверен, что является объектом внимания взрослого, то «нравственное» действие будет выполнено, без свидетелей же легко нарушает нормы поведения. По мнению его последователей, все дошкольники и большинство семилетних детей находятся 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. Ее 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» [86, с. 21]. «Духовное развитие – это гетерохронный процесс, характеризующийся одновременностью формирования структурных компонентов духовности личности» [там же, 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.

Таким образом, при определении сущности духовно-нравственного воспитания школьников необходимо опираться на следующие положения психологической науки:

- единство сознания и деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.);
- совместная деятельность и общение как движущая сила развития и средство воспитания;
- ориентация воспитания на сензитивные периоды развития (Л.И. Божович);
- последовательная смена ведущих типов деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);
- понятие о зонах актуального и ближайшего развития (Л.С. Выготский);
- амплификация детского развития как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка (А.В. Запорожец);

- духовность как показатель существования определенной иерархии ценностей, целей, смыслов;
- духовность как принцип саморазвития и самореализации человека, обращения к высшим ценностным инстанциям конструирования личности;
- разнотипность духовности;
- 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 включает в себе субъективное эмоционально-оценочное отношение к «значениям»;

- кризисность, присущая различным возрастным этапам и представляющая собой моменты выбора личности между прогрессом и регрессом;
- повторяемость на каждом возрастном этапе таких фаз становления личности, как адаптация, индивидуализация, интеграция;
- гетерохронность духовного развития человека;
- единство формирования нравственного сознания и поведения;
- основу формирования нравственного поведения составляет целенаправленное построение деятельности детей, осуществляемой с опорой на нравственные понятия, пронизанной нравственными эмоциями, в которой специально проектируются, координируются нравственные отношения. В свою очередь, практика нравственного поведения и взаимоотношений детей наряду с нравственным просвещением является основой формирования их нравственного сознания.

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.

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 ложных 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. Условиями выбора являются: соответствие механизма возрастным особенностям духовного и нравственного развития детей, обеспечение духовной безопасности личности, наличие условий для личностного самоопределения.

§ 1.4. Состояние проблемы духовно-нравственного воспитания в педагогической теории и современных педагогических концепциях, тенденции ее решения

Анализ педагогической литературы показывает, что в последние годы проблема духовно-нравственного воспитания решается в следующих направлениях: разработка понятийного аппарата, создание педагогических систем ценностей как целей воспитания, выявление педагогических

механизмов приобщения подрастающего поколения к ценностям, поиск взаимосвязей светской и религиозной педагогических традиций, определение сущности, задач, содержания, форм, методов духовно-нравственного воспитания и др.

Характеризуя первое направление, отметим тенденцию отражения философских идей, положений, касающихся характеристик духовности, в педагогической теории. В педагогике появились *исследования сущности духовности*. Так, например, В.А. Черкасов под духовностью понимает «потребность и способность личности к творчеству в различных сферах культуры (материальной, духовной, соционормативной); потребность и способность «быть для других»; потребность в свободе, потребность в самореализации, способность к самообразованию и саморазвитию (результат педагогической деятельности)» [207, с. 30].

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» [94, с. 51].

В.И. Максакова понимает духовность как «общечеловеческую исходную потребность в ориентации на высшие ценности» [114, с. 24]

Т.И. Власова духовность определяет как «совокупность экзистенциальных ценностей, концентрирующую (удерживающую) конкретный смысл человеческой жизни» [36, 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. Тем не менее она вводит в научный оборот понятие «воспитание духовности школьников». Мы полагаем целесообразным его

введение, хотя существуют серьезные возражения: нельзя влиять на процессы, которые сами по себе выступают детерминантами всех следствий. Т.И. Власова считает, что такая постановка вопроса уместна, если определено, в чем проявляется духовность на уровне конкретной личности и каков механизм этого проявления. Она рассматривает воспитание духовности как «смыслопоисковое взаимодействие субъектов-носителей экзистенции (ребенок – воспитатель), включающее следующие этапы: целеполагания, переживания, (формирования образов Абсолютных ценностей), осмысления отношений, саморефлексии, моделирования и «преодоления» (этап открытой экзистенциальной перспективы)» [36, 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.

Исходя из определения многими учеными духовности как совокупности, иерархии ценностей, как результата приобщения личности к ценностям, мы видим необходимость рассмотрения проблемы духовно-нравственного воспитания во взаимосвязи с решением в педагогике проблемы формирования ценностных ориентаций у подрастающего поколения. Развитие ценностных представлений в отечественной педагогике показано в трудах В.А. Сластенина, Г.И. Чижиковой и др. Появились публикации, посвященные педагогической аксиологии, рассмотрению ценностей как основы цели воспитания, анализу практического опыта формирования ценностных ориентаций школьников (И.Ф. Исаев, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). В эту область педагогического знания существенный вклад внесли Т.И. Власова, В.А. Караковский, А.И. Кирьякова, Б.Т. Лихачев, Н.Е. Щуркова и др.

Прежде всего в поле их зрения оказалась ***проблема системы ценностей, которая могла бы стать основой для целей воспитания.*** Несмотря на декларирование в государственных документах приоритета общечеловеческих

ценностей, в настоящее время в российском обществе не существует единой системы ценностей, которая могла бы сыграть эту роль. Такое положение нашло свое отражение как в педагогической теории, так и в педагогической практике. Наиболее полно его анализ сделан Н.Д. Никандровым. Он ставит под сомнение правомерность термина «общечеловеческие ценности» (существуют ли ценности, которые принимают все люди, весь род человеческий?). Мы поддерживаем это сомнение и солидарны с позицией В.М. Ларионова, который определяет общечеловеческие ценности как пересечение различных нравственных учений. Для них характерны:

- неполнота полученного множества моральных ценностей;
- неопределенность в отношении иерархии ценностей;
- инверсия смыслов, которая состоит в том, что каждый элемент, входящий в общечеловеческие ценности, если смотреть на него с точки зрения определенной морали, понимается по-разному, а воспитатель будет вкладывать в него именно тот смысл, который исходит из морали, на позициях которой он стоит;
- невозможность использовать воспитателем единых для всех воспитуемых мировоззренческих системообразующих для морали факторов [102, с. 126 – 127.].

В силу многообразия существующих систем Н.Д. Никандров считает более правильной ориентацию на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели воспитания: «В итоге такой подход будет гораздо более инструментальным и одновременно предполагающим собственное творчество учителя. Это тем более верно, что просто заимствовать какой-то набор ценностей из какого-то одного источника, по-видимому, никак не удастся по вполне прагматической причине: разброс мнений будет все же велик, и отнюдь не только по деталям. Уже древние римляне говорили: «Cave hominem unius libri» (Бойся человека одной книги – лат.) [134, с.10]. Аналогичную позицию занимает Б.С. Гершунский, используя понятие «мозаика» ценностей [49, с. 32].

В.А. Караковский предлагает довольно обобщенный комплекс общечеловеческих ценностей: человек, семья, труд, знания, культура, земля, мир [81]. Н.Е. Щуркова выстраивает следующую иерархию ценностей: природа, человек, общество, образ жизни, достойный человека, который строится на принципах добра, истины, красоты, внутренний мир «Я» [218, с.5]. Б.Т. Лихачев в качестве приоритетных называет такие ценности, как Вера, Надежда, Любовь, Совесть, Истина. Т.И. Власова предлагает следующую структуру Абсолютных ценностей: Добро, Красота, Истина [36, с. 211]. Параллельное существование нескольких систем ценностей объясняется приоритетом идей саморазвития, самоопределения, самовыражения личности. В данном случае целью является личность, способная строить свою жизнедеятельность на основе самостоятельно выбранных оснований, независимо от давления социума.

Необходимо также назвать существующие в современной психолого-педагогической литературе точки зрения на *суть механизма приобщения подрастающего поколения к духовным ценностям*. А.И. Кирьякова объединяет такие элементы механизма, как поиск, оценка, выбор и проекция в единую цепочку, обеспечивающую весь цикл ориентации подрастающего поколения на высшие ценности [84, с. 90 – 91].

В.И. Андреев предлагает следующий механизм приобщения молодых людей к духовным ценностям: 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 [6, с. 148].

С.И. Маслов выстраивает следующую логику присвоения ценностей: эмоциональное приятие ценности (пробуждение адекватных эмоций), ее

осознание (акцентирование ценности) и включение в систему ценностных ориентаций ребенка (ценностных сопоставлений) [118, с. 162].

Определяя сущность духовно-нравственного воспитания, мы опирались на педагогические исследования, которые проводились в области нравственного воспитания, воспитания этической культуры, 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 отмечалось в основном фрагментарно, внутри отдельных направлений, во взаимосвязи с эстетическим и нравственным воспитанием.

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

Отечественными педагогами активно отстаивалась мысль, что деятельность, направленная на усвоение социального опыта, ценностного мира, созданного человеком, способствует возникновению духовных потребностей, потенциально неограниченных в смысле возможностей их удовлетворения. Чем шире спектр таких потребностей, тем личность духовно богаче и тем продуктивнее поиски смысла жизни.

В своем исследовании мы солидарны с О.С. Богдановой и И.А. Каириным, которые утверждали, что все нравственные нормы доступны для усвоения даже младшими школьниками. Практика духовно-нравственного воспитания показывает, что действительно нет «взрослых» и «детских» норм.

Младшие школьники, а в некоторых случаях и дошкольники, самостоятельно сопоставляют такие сложные понятия, как «осуждение» и «обличение», дают адекватную оценку проявления у них таких качеств, как зависть, доброжелательность и так далее.

Без сомнения, усвоение нравственных понятий зависит от возрастных особенностей детей. В этом отношении мы видим перспективы для осуществления преемственности в духовно-нравственном воспитании. На каждом возрастном этапе есть богатые возможности для усложнения и обогащения усвоенных детьми нравственных понятий.

В современной педагогике появились *исследования, касающиеся сущности духовного воспитания* (Ш.А. Амонашвили, Т.И. Власова, В.В. Игнатова и др.). По определению Т.И. Власовой, воспитание духовности – это «процесс становления экзистенциальных ценностей, создание условий по овладению детьми системными представлениями конкретного смысла жизни в структуре Абсолютных ценностей» [36, с. 20]. В качестве его механизма она называет перевод объективированных ценностей в субъективные смыслы. Технология перевода спроектирована ею на основе функциональной зависимости Абсолютных ценностей в качестве регулятора общеродового смысла жизни. Результатом воспитания духовности исследователь видит целостную личность, обладающую духовным содержанием. При этом под духовным содержанием понимается субъективная подлинность экзистенциальных ценностей, а под субъективной подлинностью – взаимосвязь единичности, уникальности конкретного смысла жизни (субъективность) и универсальности общечеловеческого смысла жизни (подлинность).

В качестве результата духовного воспитания ряд исследователей рассматривают духовную культуру. Так, Н.М. Романенко определяет духовную культуру личности старшеклассника как «синтез ее ценностных ориентаций и творчества, определяющих не только содержательную, нравственную сторону, но и ее эмоциональную основу, что особенно важно для формирования творческой индивидуальности, духовной восприимчивости, эмоционального

настроения. Таким образом, духовная культура старшего школьника представляет собой интегративное личностное образование, выражающееся через такие психологические смыслообразующие категории, как вера, совесть, любовь, надежда, оптимизм, альтруизм, и характеризуется переходом от неустойчивой эмоционально-положительной оценки к устойчивому оценочному суждению» [164, с. 18 – 19]. В.В. Игнатова вводит в научный оборот понятие «духовно-творческое становление личности» и рассматривает его как результат духовного воспитания. Духовно-творческое становление личности она связывает с «развитием ее духовно-творческого потенциала, в основе которого лежат самосознание, творческая самореализация, самоактуализация, имеющие социальную детерминацию» [75, 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.

В последние годы появились 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.), работы, отражающие позиции современных православных педагогов (Л.В. Суровой, А.А. Корзинкина, Е. Шестуна и др.). Российской академией образования принята специальная программа «Образование как механизм формирования духовно-нравственной культуры общества» (научный руководитель профессор В.В. Рубцов). Ее разработчики считают, что духовно-нравственному образованию необходимо придать статус, аналогичный экономическому, экологическому и правовому образованию. Среди сформулированных в программе тем исследований следует назвать концепцию русской национальной школы, воспроизводство российских исторических государственных традиций, родоноведческие

общеобразовательные программы. Ежегодно проблемы духовно-нравственного воспитания обсуждаются на Рождественских образовательных чтениях, в 2001 году проведена Всероссийская научно-практическая конференция «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи: проблемы, традиции». Участники конференции констатировали, что в основе концепции воспитания подрастающего поколения должно быть нравственное воспитание, несущее систему ценностей, определяющую траекторию человеческой жизни. Они подчеркнули необходимость определения этой системы ценностей. В выступлениях отмечалась важность восстановления в содержании образования места и значения религиозной культуры как одной из ключевой сфер духовной жизни социума. Высказывались мысли о заслуживающих внимания христианских подходах к проблемам духовно-нравственного воспитания. Одним из перспективных направлений развития общего образования и духовно-нравственного воспитания названа деятельность образовательных учреждений этнокультурного образования.

Анализ проведенных исследований позволил нам выделить существующие в настоящее время проблемы духовно-нравственного воспитания:

- проблема определения сущности духовно-нравственного воспитания в сопоставлении с духовным и нравственным;
- проблема системы ценностей как основы целей духовно-нравственного воспитания;
- проблема взаимоотношения церкви и образовательных институтов в воспитании подрастающего поколения;
- проблема взаимосвязи религиозных и светских традиций в воспитании подрастающего поколения;
- проблема определения значимости для современной практики воспитания православной педагогики, под которой, скорее всего, следует понимать не науку, а практику образования.

В предыдущих параграфах мы рассматривали различные направления исследования сущности «духовность» и сделали вывод о сложности и многоплановости этого явления в нашей жизни, о взаимосвязи ее с нравственностью. На наш взгляд, в определении понятия «духовно-нравственное воспитание» должны найти отражение такие проявления духовности и нравственности, как ориентированность личности на высшие духовные ценности, ее способность к саморазвитию (правда, здесь необходимо уточнение, к какому саморазвитию, в каком направлении); поведение молодого человека, соответствующее принятым ценностям. Кроме того, важно отметить связи, существующие между духовным и нравственным воспитанием.

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» [183, с. 14]. Достоинством данного определения является наличие в нем указания на главную цель воспитания, однако вызывает вопросы идентификация понятий «духовный мир» и «личность».

В работах В.Д. Ширшова делается попытка раскрыть 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» [94, 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 [53].

З.И. Саласкина под духовно-нравственным воспитанием понимает «педагогический процесс, направленный на усвоение учащимися нравственных норм и правил, развитие духовных, эстетических и нравственных чувств, формирование высоко нравственного сознания и убеждения, чувство нравственного и умственного превосходства, чистоты, выработку навыков, привычек и умений нравственного поведения» [171, 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.

Наиболее полное решение проблемы духовно-нравственного воспитания осуществляется в трудах Т.И. Петраковой. Она 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» [150, с 177]. 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» [150, с. 114]. Процесс воздействия педагога на личность школьника она называет эмоционально-сердечным. Сопоставляя результаты научных исследований светских педагогов и выводы христианских, 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 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» [214, с. 426]. Самым важным условием считается восстановление человеческой природы, ее органической иерархичности под воздействием Божественной благодати в таинстве крещения. Воспитание, по мнению православных педагогов, должно быть направлено на сохранение Божественной благодати и преумножение его даров.

Проведенное нами исследование показало, что среди педагогов-практиков также не существует единой позиции в понимании сущности духовно-нравственного воспитания. Большинство определяет его 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, народных традициях, моральных нормах, принятых в обществе, и т.п.

В современных концепциях существует множество, на наш взгляд, взаимодополняющих позиций в отношении результатов духовно-нравственного воспитания. Так, Д.А. Левчук и О.М. Потаповская его результатами видят духовно-нравственное становление человека, формирование 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» [103, с. 9 – 10]

В ряде концепций отмечается, что 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 учащихся в отечественное и культурное пространство, их этническую самоидентификацию, 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.

Современными исследованиями решается проблема критериев развития духовной сферы школьников. Например, В.А. Беляева среди таких показателей выделяет: наличие духовного идеала, признание его ценности, ориентация на свой духовный идеал, признание ценности души человека, добра и гуманизм, чувство долга, самостоятельность в выборе позиции, требовательность к себе [14, с. 144 – 145].

Особенностью современного состояния проблемы духовно-нравственного воспитания в современных педагогических концепциях является поиск путей взаимообогащения светской и религиозной педагогических культур. Основанием для такого поиска стали выявленные рядом исследователей общие теоретические позиции. Среди них: направленность воспитания на становление свободной личности, признание ее духовной составляющей, свободы личности в самопознании, саморазвитии и самосовершенствовании и др. Светские педагоги видят необходимость обогащения содержания духовно-нравственного воспитания за счет использования святоотеческого наследия. Выделяя его педагогический аспект, Т.И. Петракова делает вывод о том, что святоотеческая литература «зиждется на абсолютных ценностях, говорит об абсолютных истинах, не подвержена идеологическим и политическим колебаниям», «представляет собой своеобразную «пошаговую методику» самоуглубления и

самопознания: определение негативных сторон своей личности и указание, как с ними бороться, как постепенно изменять себя в лучшую сторону; показывает разнообразные формы духовной жизни, доступна людям с любым духовным опытом [148, с. 180].

Представители религиозной педагогики, в частности православной, видят необходимость обогащения своего опыта воспитания методами, приемами, формами педагогического процесса, разработанными в светской педагогике. Усилилось их внимание к диалоговому общению, к методам типа сократовской беседы, игре как методу воспитания и др.

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

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

Выводы по 1 главе

1. Учитывая высказанные точки зрения, солидаризуясь с ними в понимании духовного развития как сложного, многогранного явления, в своем исследовании мы придерживаемся мнения о том, что без воспитания процесс духовного становления личности затруднен. Наша позиция основывается на понимании духовности как показателя существования определенной иерархии ценностей, целей, смыслов, как способности к 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, приобретения личностных смыслов и потребности в самообразовании и саморазвитии.

2. 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).

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

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

5. Периоды 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.

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

7. Анализ состояния проблемы духовно-нравственного воспитания в педагогической теории и современных педагогических концепциях позволил выделить несколько тенденций в ее решении:

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

Глава 2. Современная практика духовно-нравственного воспитания школьников

§ 2.1. Особенности духовно-нравственного воспитания учащихся в современных общеобразовательных учреждениях

В последние десятилетия накоплен значительный опыт организации духовно-нравственного воспитания детей и учащейся молодежи, что дает нам возможность выделить и охарактеризовать особенности духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях.

Первой особенностью накопленного опыта является существование нескольких, порой альтернативных направлений в деятельности педагога по духовно-нравственному воспитанию. Эта особенность обусловлена разнообразием педагогических концепций, ценностных установок и действующим законодательством. В педагогической литературе есть опыт выделения и характеристики этих направлений. Наиболее распространенным является деление деятельности по духовно-нравственному воспитанию на два направления: светское и религиозное. Такой подход, на наш взгляд, не дает полного представления о разнообразии его практики. Заслуживает внимания позиция Т.П. Грибоедовой, которая в своем исследовании предлагает классификацию направлений на основании ценностных установок, выбранных в качестве целей воспитания: социоцентрическое, гуманистическое, этнопедагогическое, теоцентрическое. Однако эта классификация не отражает сущности духовно-нравственного воспитания, включая в свой состав социоцентрическое направление, которое ориентировано на условия социума и зависит от господствующей идеологии.

В рамках данного направления деятельность педагога сводится к передаче норм общественной морали; в системе ценностей приоритетное место занимает общество, его интересы (Э.П. Козлов, И.С. Марьенко и др.). В социоцентрическом направлении акцент делается на социализации детей,

освоении ими общественных норм, на усилении связи воспитания с производством, с жизнью. Для идеалов характерна ориентация на общественную собственность, общественную идею, общественные интересы, которые были выше личных. Воспитание по существу является идейно-нравственным. Понятие духовности преимущественно используется по отношению не к отдельному человеку, а к обществу целом и подразумевает исключительно интеллектуальную сферу и область культуры. В качестве критериев, определяющих уровень духовности личности, называются идеологическая подкованность, политическая грамотность, способность ставить общественные интересы выше личных; отсутствие склонности к материальным благам и погруженности в бытовые проблемы, уровень развития интеллекта. Таким образом, личность воспитывается на основе относительных социальных норм, не дающих достаточной опоры для жизни в нестабильных условиях.

В социоцентрическом направлении в качестве идеала с начала 60-х годов XX века выступал «Моральный кодекс строителя коммунизма», в настоящее время идеал отражен в различных программах воспитания. В качестве его методов используются этическая беседа, убеждение, пропаганда, требование, поощрение и наказание. Важнейшим средством воспитания являются общественное мнение, коллектив. При этом нормами взаимоотношений в нем зачастую являются требование, нетерпимость к недостаткам других, преобладание общественных интересов над индивидуальными, подчинение меньшинства большинству (принцип демократического централизма), отсутствие закрытости, каких-либо «границ» в общении, контроль над мыслями, чувствами и поступками членов коллектива.

В связи с вышесказанным мы видим необходимость использования двух оснований для классификации направлений деятельности педагогов по духовно-нравственному воспитанию: система ценностей как основа целей воспитания и наличие духовной составляющей. В своем исследовании мы выделяем следующие направления:

- 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.);

- этническое, в рамках которого человек рассматривается как часть природы, акцент делается на признании врожденного характера всех его качеств, смысл жизни понимается как достижение гармонии с природой (Г.Н. Волков, М.Ю. Новицкая, А.И. Лазарев и др.);

- 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» [78];

- религиозное, характерное для конфессиональных образовательных учреждений, которое ставит своей задачей пробуждение личности ребенка, направление ее к познанию Бога, формирование религиозных чувств, воцерковление детей – введение их в литургическую жизнь Русской православной церкви (А.А. Корзинкин, Л.В. Сурова и др.).

Дадим краткую характеристику каждого из них.

Результатом гуманистического направления в воспитании провозглашена свободоспособность личности, понимаемая как способность к автономному, нонконформистскому существованию, способность независимо, самостоятельно строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный индивидуальный (особый) 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. При всем разнообразии их объединяют цели и принципы воспитания. Общность целей нами представлена выше. Общность принципов покажем на примере принципов реализации системного подхода к воспитанию основ этической культуры школьников (А.И. Шемшурина) и основополагающих требований к воспитанию, разработанных Н.Е. Щурковой.

Такие положения, как обеспечение субъектной позиции ребенка и принцип субъектности имеют много общего в своем содержании. Они нацелены на единый результат нравственного развития детей – их стремление к самоопределению, самосовершенствованию, самовоспитанию. Они требуют обеспечения педагогических условий для принятия ими самостоятельного решения, поступка, нравственного выбора, нравственной оценки, самооценки и применения соответствующих методик. Учителю отводится роль опосредствующего звена. Ему важно своевременно и грамотно помочь ученику выстроить пути собственного нравственного развития, поощрить, ободрить, поддержать его устремления, создать ситуацию успеха.

Содержанием воспитания 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 возникает ряд нерешенных проблем. Прежде всего, это проблема направленности духовного развития, определяемой самой личностью. Распространенным является мнение о том, что наличие духовной жизни, духовного развития автоматически характеризует человека с положительной стороны. Однако существуют и другие точки зрения. Так, например, В.В. Зеньковский считает характерной чертой духовной жизни человека

раздвоенность, наличие в ней светлой и темной сторон: «Вместе с ростом добра и света растет само собой и злое, темное в душе – как одновременно с пшеницей растут на поле (в притче Господней) и плевелы. Взаимная сопряженность развития светлого и темного в душе загадочна именно тем, что искушения и соблазны сопровождают все ступени духовного развития, что по мере нашего духовного развития они становятся все тоньше и незаметнее, что возможность падения не оставляет людей даже на вершине добродетели. Оттого вся духовная жизнь, даже на ее высотах, есть некая «невидимая брань»; там, где стихает внутренняя борьба, там наступает, в сущности, духовное усыпление» (70, с. 129).

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

Характеристику этнического направления в деятельности педагога по духовно-нравственному воспитанию следует начать с одной особенности российской культуры. Мы имеем в виду деление ее на два, отличающихся друг от друга, культурных слоя: дохристианский и христианский. Многие исследователи признают наличие «двоеверия» в России, заключающегося в присутствии в мировоззрении россиян как язычества, так и православного мировосприятия. Так, например, А.С. Метелягин (122, с. 11) выделяет несколько аспектов, характерных для российской народной педагогики: философский, в соответствии с которым национальные духовные ценности детерминированы религиозным мировоззрением (высшая ценность – Бог, затем Родина, потом мать и отец, наконец, я сам и другие люди); культурологический, заключающийся в особом построении годового круга праздников и ритуалов (зачастую имеющих в своей основе языческую подоплеку); этнопсихологический, заключающийся в особом складе личности (приоритет

духовного над материальным, коллективно-соборного над индивидуально-личным, скептическое отношение русского человека к закону и власти, широкая толерантность в этнических, мировоззренческих, бытовых планах, широта натуры и т.д.).

В этническом 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. В рамках данного направления у личности нет возможности быть субъектом собственного развития, т.к. его сторонниками культивируется определенная зависимость человека от внешних сил, суть которых не всегда понятна. Их надо «задабривать», совершая определенные ритуалы. На первый план выдвигается коллективный способ существования, при котором проще противостоять внешней стихии, но при котором индивидуальное развитие подчинено коллективному. Вместе с тем в основе воспитания лежали и христианские понятия: земля – Божия, скотина – Божья тварь, лес, вода, звери, рыбы – все создано Творцом и поэтому исключено небрежное или хищническое отношение при использовании этих даров. Семья считалась малой церковью, отец семейства (батюшка) отвечал перед Богом и людьми за всех чад и домочадцев. Он обязан был доносить смысл нравственных проповедей, которые произносились по воскресеньям в Церкви, до своей семьи. Большое значение придавалось соблюдению постов, развивающих внутреннюю, нравственную дисциплину, укрепляющих силу воли, развивающих умение ограничивать себя, соблюдать запрет.

«Познай свой народ, – говорил К.Д. Ушинский, – и ты станешь человеком». А.И. Лазарев по-своему раскрывает эту мысль: «Познать свой народ означает изучить его традиции. Человек вне традиции – манкурт, то есть лицо без памяти. Дерево без корней. И, наоборот, память делает человека человеком. Память о доме, о родителях, о предках, о всех, кто сотворил города

и машины, мосты и дороги, кто отстоял Родину в боях... Знание нравов и обычаев русского народа оказывает неоценимую помощь в понимании многих моментов в истории различных сословий и слоев, поколений и судеб отдельных людей, позволяет высветить нити, связывающие прошлое с настоящим, а главное дает возможность восстановить социально-историческую память» [101, с. 95].

Освоение школьниками огромного пласта народной культуры – народного эпоса, сказаний, пословиц, поговорок, декоративно-прикладного искусства, музыки, танца и т.п. – способствует духовному развитию личности.

Эпос – сосредоточие и хранилище многих традиций народа, его мудрости, ибо в нем отразился его трудовой, эстетический, духовный опыт. Он как историческая память народа дает нам возможность раскрыть красоту подлинных национальных традиций, связанных с такими духовно-нравственными понятиями, как патриотизм, любовь к труду, доблесть, человеческое достоинство, честь и др. Эпос ценен для нас тем, что в его многообразных художественных творениях нашли воплощение такие кардинальные темы, как тяга к счастливой и свободной жизни, идея защиты родной земли, тема любви к родине и труду, стремление к дружбе и добрососедству с другими народами и др.

Историко-культурологическое направление в деятельности педагога по духовно-нравственному воспитанию строится на диалоге культур. Основными принципами государственной образовательной политики в соответствии с Законом «Об образовании» являются гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей; светский характер образования; свобода и плюрализм в образовании; демократический, государственно-общественный характер управления образованием и др. Эти принципы, в частности, требуют обеспечения в содержании общего светского образования свободы мировоззренческого самоопределения обучаемых, взглядов и убеждений с учетом разнообразия мировоззренческих подходов, представленных в обществе. Такие условия могут быть созданы только в

режиме диалога мировоззрений и культур, представления в содержании общего образования всех социально значимых мировоззренческих и теоретических позиций, опоры содержания общего образования на исторически сложившиеся в российском обществе традиционные национальные духовные и культурные ценности.

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

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

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 развитии личности в православной педагогике придается огромное значение проблеме свободы. Поскольку ребенок с точки зрения христианской антропологии в одинаковой степени тянется к добру и злу, и внутренне свобода «изнутри нас не связана с добром», то невозможно принудительно привести ребенка к добру, и вся воспитательная работа может быть сведена к нулю «этим началом свободы» [70, с. 33]. В связи с этим цель воспитания В.В. Зеньковский определяет как развитие в ребенке сил добра, обеспечение связи сил добра и свободы.

В православной педагогике существует единая система духовных ценностей. Этот факт часто позволяет педагогу сделать вывод о том, что

православие не дает человеку возможность выбора. Однако и здесь возможность для самоопределения есть: «Бог дает человеку свободу в его собственность как некий источник, владея которым человек способен творчески себя раскрыть, проявить и осуществить. Хотя все в мире подчинено закону необходимости, человек благодаря свободе не подчинен ему окончательно. Он виновник своего становления, так как обладает свободой. В его власти изменять и направлять процесс своего формирования и развития. Он сам является причиной своего состояния. Пользуясь даром свободы, человек сообщает смысл процессу своего становления, предпочитая тот или иной закон существования... Свобода – самая глубокая нравственная основа личности, ее исключительная привилегия и неотъемлемый дар» [70, с. 106].

Духовное развитие человека с позиций православной педагогики невозможно без Бога: человек по своей природе слаб и использует свой интеллект скорее на удовлетворение физиологических потребностей, чем на развитие потребностей духовных: «если нет Бога, то все позволено». Поэтому человек, стремящийся к духовному развитию, должен постоянно находиться в состоянии «раскаянного сердца». В христианской педагогике рекомендуется внушать детям как можно чаще, чтобы они «слушались голоса своей совести, который, в противном случае, жестоко будет наказывать за пренебрежение к себе», приучать ребенка делать ежедневный «обзор своей жизни» на предмет того, «не оскорбил ли он Бога, не обидел ли в чем ближних своих, не ленился ли учиться, не допустил ли пресыщения» [143, с. 125 – 126].

Иоанн Кронштадтский указывает, что в «момент раскаяния устанавливается живая связь с Богом, и нет другого пути к духовному восхождению» [143, с. 127]. Здесь находит свое объяснение одно из загадочнейших парадоксов воспитания, хорошо знакомого 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 [70, с. 129 – 130].

«Сделайте так, чтобы наказания за поступок были не вне, а внутри виновника, и вы дойдете до идеала нравственного воспитания» [там же, с. 89]. На человеке никогда не ставится крест, как бы низко он не пал, за ним признается до конца дней его жизни возможность очищения и обращения к Богу, а значит, духовного развития.

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». Это область сокровенного, открывающегося только в искренней молитве, исповеди перед лицом Бога.

Сопоставление гуманистического и религиозного направлений показывает, что у них много общего:

- признание возможности индивидуального развития личности, ее внутренней свободы;
- принятие как следствие свободы личности ребенка такой, какой она есть, терпимость к инаковости другого;
- предоставление ребенку права на ошибку;
- оптимистическое восприятие ребенка и отношение к нему, исходящее, правда, из разных оснований: в православном направлении – из уверенности в том, что грех человеческий не может затмить «образ Божий в душе, который, как последняя глубина, и есть главное, чем живет и держится человек» (В.В. Зеньковский), в гуманистическом направлении – из уверенности в «доброй природе человеческой индивидуальности» (К. Роджерс).

В качестве особенного в гуманистическом и религиозном направлениях следует отметить различия в системах ценностей. Мы разделяем точку зрения Т.И. Петраковой и считаем, что гуманистическая и православная системы ценностей имеют следующие отличия:

- гуманистическая система отвергает христианское понимание греха (зла), объясняя его несовершенством общественного устройства; провозглашая

человека высшей ценностью, гуманизм подменяет христианский идеал Богочеловека идеалом человека-бога;

- в системе христианских ценностей из двух основных заповедей («Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всей душой твоей, и всем разумением твоим, и всею крепостию твоей»; «Возлюби ближнего твоего, как самого себя») (Евангелие от Марка 12, 30 – 31) первая является главнейшей, служа тем основанием, «камнем», на котором человек строит свои отношения с другими людьми и с миром в целом. Она является и наиболее трудной, ставя человека в отношения зависимости, подчинения Богу, в отличие от отношений равноправия (с другими людьми) или отношения господства (над миром природы) [79, с. 26].

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

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

Таким образом, даже краткая характеристика вышеназванных направлений 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 Челябинской 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 большой 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.

Второй особенностью современной практики духовно-нравственного воспитания школьников является разнообразие соответствующих программ. На наш взгляд, их можно классифицировать по разным основаниям:

- в зависимости от принятой авторами иерархии ценностей: гуманистические (например, «Уроки духовной жизни» Ш.А. Амонашвили), этнопедагогические («Народоведение» А.И. Лазарева), историко-культурологические («Истоки» А.В. Камкина и И.А. Кузьмина), религиозные («Нравственное воспитание на основе Православия» Г.Г. Алексеевой);

- по характеру взаимоотношений участников воспитательного процесса: субъект-субъектные (например, «Основы этической культуры» А.И. Шемшуриной) и субъект-объектные («Мироведение» Л.В. Суровой);
- в зависимости от наличия связей преемственности: программы, предназначенные для определенной возрастной группы (например, «Истоки» А.В. Камкина и И.А. Кузьмина), и программы, рассчитанные на весь период школьного образования («Программа воспитания школьников» Н.Е. Щурковой);
- по соотношению духовного и нравственного аспектов в содержании воспитания: программы духовного воспитания (например, «Уроки духовной жизни» Ш.А. Амонашвили), программы нравственного воспитания («Нравственное образование» Э.П. Козлова); программы духовно-нравственного воспитания («Истоки» А.В. Камкина и И.А. Кузьмина).

Программа Ш.А. Амонашвили [4] реализуется через систему уроков духовной жизни со следующей тематикой: «Что такое Духовная жизнь человека?», «Человек – кто он? Зачем и для кого рождается? Что значит человек?», «Миссия каждого отдельного человека в земной жизни», «Сердце – дом духа», «Какие бывают сердца у людей?», «Как воспитывать свое сердце?», «Переживания сердца. Предчувствие сердца. Сердечность», «Жизнь и Смерть – приход человека в земную жизнь и уход из жизни. Что такое воплощение? Бессмертие?», «Какие религии существуют? К чему они призывают людей?», «Как уберечь Ноосферу от загрязнения темными, злыми мыслеформами и мыслеобразами, обогатить ее светлыми и добрыми детищами человеческого мышления. Человек ответствен за свои мысли» и т.п.

Широкое распространение получил специализированный этический курс занятий с детьми с 1 по 11 класс «Основы этической культуры», разработанный под руководством А.И. Шемшуриной [213]. С 1 по 8 класс предмет этики называется «Этическая грамматика» и выполняет функцию постепенного погружения детей в мир этических понятий и категорий. Курс 9 класса

называется «Этика». В 10 классе в эту логическую цепочку этического образования введен курс «История развития этической мысли», а в 11 – «История развития русской этической мысли», методически выстроенный как диалоги с философами. «Этическая грамматика» имеет четыре раздела, каждый из которых в соответствии с возрастными особенностями детей от класса к классу последовательно расширяет и углубляет их этические знания.

Первый раздел посвящен этике общения. Он призван раскрывать взаимозависимость внутреннего и внешнего в этике поведения людей по отношению к окружающим. В его рамках изучаются такие темы, как «Доброе слово, что ясный день», «Чего в других не любишь, того и сам не делай», «Каждый интересен», «Оглянись внимательно вокруг», «Роскошь и нищета общения» и др. Главная идея этого раздела – доброжелательность и уважение друг к другу как основа общения людей.

Содержание второго раздела связано с этикетом, с так называемыми правилами «хорошего тона», с помощью которых человек находит внешнее выражение своего доброжелательного отношения к окружающим. Дети получают навыки поведения в гостях, театре, за столом, изучают специфические знаки внимания младших к старшим, мужчин к женщинам и т.д. В качестве примера можно назвать такие темы, как «Повседневный этикет», «Лес, речка, луг, где можно отдохнуть», «Как решать семейные проблемы», «Дома и в гостях», «Когда какое слово молвить», «Азы народного этикета» и др.

Третий раздел посвящен нормам этики, регулирующим отношения с окружающими. Он призван способствовать развитию эмоциональной отзывчивости на переживания другого человека, созданию условий для воспитания самоуважения, чувства собственного достоинства, проявлению эмпатии, сопереживания. Этот раздел предполагает усиление интереса ребенка к своей внутренней жизни, качеств собственной личности, сопоставлению себя с другими людьми. Эти задачи призваны решать такие темы, как «Подари другому радость», «Душа – это наше творение», «Чью старость утешил?»,

«Умей быть щедрым», «Праздник благодарности», «Если слышать голос совести» и др.

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

В целом ряде регионов России реализуется содержание Программы воспитания школьника, разработанной Н.Е. Щурковой [218]. Определяя ценностное отношение как устойчивую избирательную, предпочтительную связь субъекта с объектом окружающего мира, который приобретает для субъекта личностный смысл, автор и педагоги-практики выстраивают определенную последовательность реализации программы в соответствии с принятой ими иерархией ценностей. Эта последовательность соответствует возрастному развитию детей и помогает постепенному осмыслению жизни как таковой. Она отражена в общей модели программы: формирование ценностного отношения к природе как общему дому человека, ценностных отношений к нормам культурной жизни, представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на земле, ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни, ее образу, достойному человека; формирование жизненной позиции, развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути.

Основные способы проведения уроков духовной жизни: беседы, рассказы учителя, свободные обсуждения, высказывания, аналитические суждения с привлечением собственного опыта, чтение легенд, анализ литературных произведений, мечтания о полетах в дальние миры, о строительстве своих городов, государств; размышления о самом себе, близких и родных, добре и зле в жизни людей, об улучшении жизни; обращение к своему сердцу; занятия по

саморазвитию умения видеть сердцем, принимать сердцем, понимать сердцем, любить сердцем, болеть душой; повседневная практика посылки добрых и благих мыслей близким и родным, людям планеты, детям Земли; запись сновидений, ведение дневниковых записей о своих переживаниях, философствование.

В практике воспитания этической культуры наряду с занятиями важное место занимают такие способы, как «этический заряд», разностороннее общение, взаимодействие, взаимовлияние учащихся, в которых предусмотрена возможность ситуации успеха каждому, созданы условия для этической рефлексии. «Этический заряд» – это эмоциональный импульс доброжелательно начатого учебного дня для младших школьников, недели – для подростков и старшеклассников. Педагог с оптимистических позиций прогнозирует поведение ребят, их отношения в коллективе. Это своеобразная психологическая установка, ориентирующая школьников на доброжелательность, уважение к окружающим и друг к другу, на добрый эмоциональный климат взаимоотношений. Это и итоговая моральная пятиминутка в конце дня у младших школьников, недели – у более старших ребят. Она посвящается анализу нравственных конфликтов с целью совместного поиска путей их предотвращения и определения достойного способа выхода из них. Педагог терпеливо учит школьников находить корректные способы реагирования на недостойное поведение других, настойчиво культивирует умение детей простить, проявить снисходительность и благородство.

Общение, взаимодействие детей композиционно строится в виде театрализованного представления-диалога по разным темам и сюжетам. В начальных классах – в качестве «школы вежливости» («Доброе слово, что ясный день», «Ежели вы вежливы», «Сказка – ложь, да в ней намек»); в подростковых классах – как этические диалоги («Золотое слово народной мудрости», «Своя земля и в горсти мила», «Как наше слово отзовется»), как дискуссионный клуб общения («Ищи себя, пока не встретишь», «Судьба и

Родина едины»); в старших классах – как вечера этических размышлений, романтические беседы при свечах, разговоры у костра, встречи в литературной гостиной («Живу я в мире только раз», «Интеллигент – это русское понятие», «Доброе имя дороже сокровищ мира»). Внутри такой деятельности заложена возможность познания другого человека и самого себя, развития средств такого познания: умения сравнивать, анализировать и обобщать поступки товарища и собственные, видеть их этическое значение и оценивать его.

Последователи Н.Е. Щурковой в качестве основного инструмента воспитания используют групповое дело, главной функцией которого является проживание социально ценностного отношения в процессе межличностного взаимодействия. Оно требует от ребенка духовного усилия, в котором выявляется и развивается его личность. Групповое дело дает новый опыт жизни, отношения к ней, опыт эмоционально-ценностного переживания. Деятельность педагога представляет собой определенную последовательность операций: выявление социального значения предстоящей деятельности, помощь детям в определении ее личностного смысла, предоставление участникам группового дела права на свободный выбор своей позиции, предоставление детям возможности высказать суждение о самочувствии, впечатлении, оценке проделанного и т.д.

Главной целью курса «Истоки» [78] (И.А. Кузьмин, А.В. Камкин, Н.В. Котельникова) является развитие духовности учащихся, приобщение их к истокам общечеловеческих ценностей, в результате чего происходит, как считают авторы, формирование социокультурной основы личности, основы самоопределения и самоутверждения. Главными целями этого курса являются:

- дать ребенку первый опыт относительно целостного и системного восприятия внутреннего мира человека;
- посредством совместной деятельности ученика и его семьи, направляемой учителем, подвести к первым размышлениям об истоках духовности и нравственности в человеке;

- продолжить формирование в ребенке ощущения этнического и социокультурного родства с окружающим социумом, уверенности в том, что это родство создает возможность самореализации [61].

Он содержит темы, в которые заложены такие нравственные понятия, как верность, правда, честь, согласие, терпение, послушание, милосердие, доброта, покаяние, ум и разум, истина, знания и мудрость.

Например, программа второго класса имеет 4 раздела: «Родной очаг», «Родные просторы», «Труд земной», «Труд души». Каждый из них содержит соответствующие темы: «Имя и доброе качество», «Родовое дерево», «За что я благодарен своим родителям», «Поле и школа», «Почему родные просторы значимы для человека?», «Полевые работы», «Мастера-плотники», «Какое бывает слово», «Смысл праздников», «Храм души» и др. Программа третьего класса включает разделы: «Вера», «Надежда», «Любовь», «София».

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

В основе этого подхода, предложенного профессором И.А. Кузьминым, лежит идея активного воспитания, ключом к реализации которой являются его активные формы. Ценности вырабатываются только самостоятельно, они не могут быть привнесены кем-то извне. Это результат активной деятельности самого ребенка. «Задача педагога – создать условия для присвоения ценностей,

организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы обеспечить их высокую познавательную активность, эффективное общение друг с другом. Необходимы активная работа разума и души ребенка, специальные усилия, чтобы процесс освоения социокультурного опыта был не стихийным, а системным и глубоким» [5, с. 3].

В практике религиозного направления деятельности по духовно-нравственному воспитанию школьников наиболее известными программами являются «Нравственное воспитание на основе православия» Г.Г. Алексеевой и «Мироведение» Л.В. Суровой [3; 161]. Первая предназначена для воскресных школ. Она рассчитана на три года обучения: первый год – урок нравственного воспитания на основе православия, второй и третий годы – христианская история русского народа. Цели программы сформулированы очень сжато:

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

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

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

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

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

Содержание всех занятий носит, конечно же, религиозный характер. В качестве примера приведем занятие по теме «Грех». Оно раскрывает детям это понятие с точки зрения отношения человека с Богом. «Грех есть беззаконие

против закона любви к Богу и людям. Грех есть промах мимо цели. Мимо какой цели промахнулся человек? Быть добрым человеком, которого любит Бог и хорошие люди. Последовательные стадии степени греха: стремление – желание – привычка – порок – страсть. Три источника греха: от собственной плоти человека, от мира и от дьявола. Два колодца, из которых человек черпает силы для своих дел, слов, мыслей. Первый: «я хочу» – по собственной воле. Второй: по совести – по-Божьи.

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

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

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

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

Судя по обоснованию программы «Мироведение», Л.В. Сурова придерживается идей развивающего обучения в тесной взаимосвязи с

воспитанием. Понятия, по ее мнению, не могут быть просто сообщены, они должны быть выведены из всего имеющегося опыта ребенка, из сопоставления уже знакомого с новым опытом, соотнесены с живым наблюдением, личными впечатлениями. Именно через понятие строится его внутренний мир, происходит освоение духовного пространства жизни, постижение нравственного закона. Но любой закон при этом должен быть не внешним императивом, а внутренним открытием. Только тогда, как справедливо утверждает Л.В. Сулова, можно надеяться на пробуждение нравственного чувства, совести.

В курсе «Мироведение» представлена выбранная автором «лестница» понятий: мир, смысл жизни, свобода человека, два пути жизни, церковь, любовь, добро, благодарение, братство, семья, человечество и искусство, религия и искусство. Достоинством избранного Л.В. Суловой подхода является возможность реализации межпредметных связей.

Еще одно достоинство программы – ее спиралевидное построение. Внутри блоков и во всей последовательности курса запланированы повторы и возвраты к уже освоенным понятиям. Это позволяет актуализировать основные понятия курса, ученики знакомятся с их новыми аспектами, что позволяет глубже усвоить сущность понятий. Однако одного осмысления окружающего мира недостаточно. Ребенку нужно ощутить себя в этом мире, найти свой путь и учиться им идти. Эта мысль, заявленная в программе, на наш взгляд, недостаточно детализирована.

Цель курса «Мироведение» – познакомить ребенка с жизнью в свете христианского Предания. Рассказать о мире, Боге, человеке, раскрыть многообразие жизни, дать ощутить свободу выбора человека и ответственность его за свои дела; ввести ребенка в духовную проблематику, объяснить основные догматические положения православной церкви, связать их с каждодневной жизнью ребенка, подготовить его к таинственной жизни в Церкви.

Одним из главных воспитательных средств является диалог, который в религиозном воспитании понимается своеобразно. Его суть не в разговоре воспитателя и воспитуемого, а во внимании ребенка ко всему, что происходит в людях и в мире. При этом педагог не побуждает воспитанника к высказыванию личного мнения. Такая позиция объясняется тем, что задача диалога в том, чтобы ребенок увидел жизнь, факт, слово, а не свое отношение к ним. Тем не менее беседа двух участников представляет собой обмен мнениями, но только по сути задаваемых педагогом вопросов, направленных на получение нового знания об окружающем мире. Следует отметить, что в практике духовно-нравственного воспитания, осуществляемом религиозными педагогами, присутствует и диалог в его традиционном понимании.

Третья особенность современной практики духовно-нравственного воспитания заключается во взаимопроникновении светской и религиозной педагогических традиций. Она выражается, прежде всего, в обогащении содержания образования в целом. В школах появились разнообразные факультативы, включающие элементы религиоведческих знаний: «Духовно-нравственные традиции русского народа», «Духовное краеведение» (Воронеж), «Библиейская история и родной язык», «Введение в православную этику» (Екатеринбург), «Основы православного мировоззрения» (Москва), «Путешествие в историю русского быта» (Челябинск) и др. Кроме региональных программ Министерством образования и науки России рекомендован факультативный курс «Основы православной культуры», опыт преподавания которого накоплен в более 20 областях (Волгоградской, Курской, Московской и др.). На уроках гуманитарного цикла используется святоотеческая литература, в частности рекомендованная Министерством образования в качестве учебного пособия «Симфония по творениям Тихона Задонского».

В письме Министерства образования РФ № 14-52-876 ИН/16 от 22.10.2002 г. отмечается, что преподавание курса «Православная культура» должно осуществляться на добровольной основе и в соответствии со светским

принципом образования. В связи с этим изучение православной культуры в государственных и муниципальных образовательных учреждениях не может сопровождаться совершением религиозных обрядов, отправлением религиозного культа, требовать от учащихся и их родителей православной религиозной самоидентификации в любой форме и препятствовать их свободному мировоззренческому или конфессиональному самоопределению, предусматривать обязательное участие обучаемых в религиозных службах, преследовать в качестве образовательной цели вовлечение учащихся и их родителей в религиозную организацию.

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

В соответствии с основными целями общеобразовательной школы изучение православной культуры в процессе общего среднего образования направлено на достижение следующих конкретных целей.

В сфере личностной самореализации учащихся:

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

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

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

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

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

В сфере социализации школьников в современном российском обществе:

- приобретение знаний, необходимых для ориентации в современном российском обществе, раскрытие этноконфессиональной структуры российского общества, особенностей культуры и образа жизни основных этноконфессиональных групп населения России.

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

В сфере интеграции учащихся в культурное пространство России:

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

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

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

Объем знаний, получаемых в процессе преподавания предмета «Православная культура», формируется из трех блоков в соответствии со

ступенями полного среднего образования. Содержание блоков выстраивается на материале семи образовательных линий:

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

Приведем примеры содержания некоторых образовательных линий. Образовательная линия «Основы православной этической культуры» (2-й уровень) включает следующие темы: «Человек как образ и подобие Божие. Отличие человека от других живых существ. Душа и тело человека. Понятие совести человека. Брак в православном понимании. Благоразумная любовь к каждому из членов семьи. Ответственность человека в кругу семьи. Свобода воли (выбора) человека. Основные вредные привычки. Добрые привычки. Отношение человека к неодушевленному тварному миру».

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

Отношение современных педагогов к введению курса «Основы православной культуры» показывают результаты опроса педагогов и студентов Курганской и Челябинской областей. Ответы респондентов позволяют

характеризовать это отношение как положительное или отрицательное. У части из них оно еще не сформировалось. Отношение зависит от возраста и педагогического стажа опрашиваемых. 46,35% студентов и молодых педагогов выразили свое положительное отношение к введению данного курса как факультативного, отрицательное – 25,45%. В их среде велика доля не определившихся в своей позиции – 28,20%. Среди опытных педагогов положительное отношение проявили 65,3%, отрицательное 34,7%, не определившихся в своей позиции нет.

Положительное отношение респондентов обосновывалось необходимостью более глубокого изучения школьниками культуры, к которой они принадлежат независимо от национальности и вероисповедания (53,85%), осознанного формирования своей позиции по отношению к религии, в данном случае к православной (37,2%). Оно также связано с ожиданиями такого результата, как сформированность у подрастающего поколения иммунитета против бездуховности и безнравственности (15,4%) и т.п.

Отрицательное отношение объяснялось опасениями учебной перегрузки школьников (15,9%), нарушением конституционного права на свободу вероисповедания (12,3%), увеличением межнациональных конфликтов (5,1%). Результаты опроса показали, что оно связано также с мнением о преобладании у учителей авторитарного стиля педагогического руководства, что может привести к навязыванию детям веры в Бога (10,2%). Другие причины получили незначительное количество выборов.

Взаимопроникновение светской и религиозной педагогических традиций нашло свое выражение и в изменениях методики преподавания в конфессиональных учебных заведениях (воскресных школах, православных гимназиях, мусульманских лицеях и т.п.), благодаря использованию достижений светской педагогики. На смену схоластическим методам преподавания постепенно приходит диалог воспитателя и воспитуемого, исключая пассивное восприятие получаемой информации.

Вышеназванные процессы обсуждаются на ежегодных встречах представителей светской и религиозной педагогических культур различного уровня (международного, российского, регионального) по проблемам духовно-нравственного воспитания.

Четвертая особенность видится нам в попытке разработки содержания духовно-нравственного воспитания на основе принципа учета региональных особенностей. Так, например, для Вологодской области характерно использование программы «Истоки», для Екатеринбурга – программ факультативов православной направленности, для Челябинской области – программы «Народоведение» и т.д. Мы полагаем целесообразным такое положение дел, т.к. российские регионы отличаются не только своим национальным составом, но и имеют конфессиональные отличия, которые сложно учесть в общероссийском масштабе. Кроме того, существуют различия и в педагогических традициях, в отношении современного учительства к религии, в уровне подготовки педагогов к духовно-нравственному воспитанию и т.д.

В школах г. Челябинска широко используется программа А.И. Лазарева «Народоведение» [101], призванная помочь ученикам познакомиться с традициями и обычаями русского народа. Курс «Народоведение» задуман как своеобразный предмет не только по содержанию, но и по форме. По мнению автора, традиции должны войти в человека как естество, стать его душой, плотью, проявиться в привычках, во всей системе общественного и семейного поведения. «Чем незаметнее для самого обучающегося войдут в него нужные навыки и привычки, нравственные и эстетические представления, тем полезнее будет курс «Народоведение». Как в старом крестьянском быту сын перенимал у хорошего отца его умения, привычки, даже манеру разговора, не испытывая при этом никакого насилия, натаскивания, тем более – нудных поучений, давящей морализации, так и уроки народоведения должны быть уроками жизни, где теория и практика неразличимо слиты и образуют единый и своеобразный фон. Этот фон – игра и творчество» [101, с. 95 – 96]. Автор

программы полагает, что создать такой фон помогает фольклор. Его главное достоинство состоит в том, что человек с самого раннего возраста поставлен в условия, когда незаметно для самого себя включается в процесс активного художественного творчества (и не только художественного). Выбранный А.И. Лазаревым подход помогает сразу решить несколько педагогических задач: вводит школьников в мир народной жизни (имитирует старый народный быт); создает атмосферу игры, благодаря чему материал по народоведению усваивается легко, непринужденно, но вместе с тем основательно; стимулирует практическую художественную деятельность детей, развивает их музыкальный слух, пластику, культуру и живость устной речи.

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

- приобщение детей к вековым традициям своего народа с целью формирования у них патриотического чувства, а также других гражданских качеств, всегда ценившихся народом, трудолюбия, честности, доброты;
- развитие умственных и физических способностей у детей средствами народной педагогики;
- подготовка подрастающего поколения к самостоятельной жизни, к роли отца-матери, мужа-жены, хозяина-хозяйки своего дома, своей родной земли;
- воспитание у детей любви к своему родному краю, ощущения исторической преемственности поколений;
- направление творческой деятельности учащихся на освоение традиционной культуры своего народа, на выработку у них иммунитета к разным проявлениям псевдокультуры и др.

В содержание программы «Народоведение» входят знания по традиционному «домострою», о родовых (базовых) видах трудовой деятельности человека, прикладном искусстве русского народа, принципах создания народной одежды, сильных и слабых сторонах народной медицины, соотношении фольклора и религии, об историческом и патриотическом содержании фольклора, о традиционной праздничной культуре народа и др. В

качестве примера приведем такие темы, как «Братская любовь пуще каменных стен», «Дружно не грузно, а врозь хоть брось», «Родословное дерево», «Именины», «Обиды калечат, а песни лечат», «На свет родился – с людьми породнился», «Мама – работница, мама – заботница», «Отец со мной – в доме покой» и т.п.

И еще одна особенность современного состояния духовно-нравственного воспитания школьников – это наличие интеграционных процессов как в содержании специальных программ, так и в содержании гуманитарных дисциплин. В качестве примера приведем программу Л.В. Суровой «Мироведение». Она ставит своей целью способствовать формированию у ребенка целостного мировоззрения, которое дало бы ему возможность реально осуществлять единство мира, взаимосвязанность всех внешних и внутренних процессов жизни. Такой подход заслуживает одобрения. Дело в том, что традиционное обучение, разнопредметность в начальной школе приводят к дроблению, расчленению единой картины мира на части, отдельные элементы, которые младшему школьнику очень сложно самостоятельно интегрировать в своем сознании. Общеизвестно, что ничто так не подавляет творческих мыслительных способностей человека, как знание большого количества верных, но разрозненных фактов. Фрагментарные знания никогда не смогут в сознании ребенка срастись в целостную картину мира и он невольно окажется в положении человека, который за «деревьями не видит леса». Своей программой Л.В Сурова делает попытку помочь детям создать в своем сознании единую структурную модель мира, «вживить» в ум «пространственную решетку» ключевых понятий.

Интеграция осуществляется и на уровне межпредметных связей. Учитель челябинской школы № 73 Н.Б. Столбова осуществляет целенаправленное духовно-нравственное воспитание школьников на уроках русского языка и литературы, педагог школы № 64 Курчатовского района г. Челябинска Т.М. Яковлева – на уроках изобразительного искусства, заместитель директора детской школы искусств № 5 Л.П. Санпитер внедряет свою программу

духовно-нравственного воспитания в процессе музыкальных занятий с детьми и т.д.

Еще одна особенность, которая одновременно является и условием активного формирования системы духовно-нравственного воспитания школьников, это наличие стремления современных педагогов осуществлять соответствующую деятельность как в урочное, так и во внеурочное время. Проведенный опрос педагогов Челябинской области показал их понимание важности осуществления духовно-нравственного воспитания в современной школе. Наиболее принципиальную мировоззренческую позицию занимают 24,5% опрошенных. Они считают, что «в любые, самые сложные времена человек должен следовать духовно-нравственным ценностям». 73,6% респондентов при опросе выбрали следующее суждение: «Духовно-нравственное воспитание в школе необходимо, чтобы в ситуации выбора у ребенка была возможность более осознанно сформировать свою позицию». Таким образом, преобладающее большинство педагогов выразило положительное отношение к духовно-нравственному воспитанию в школе. В то же время в педагогической среде существует и пессимистическое отношение к данному воспитанию. 2,9% респондентов считают, что «духовно-нравственное воспитание в школе бесполезно, т.к. семья приобщает детей к противоположным ценностям».

И последняя выделенная нами особенность современного состояния духовно-нравственного воспитания школьников заключается в *создании различных типов учебных заведений, ставящих в качестве главной своей цели соответствующее воспитание детей.* К их числу относятся: общеобразовательные школы с этнокультурным русским компонентом (Москва, Самара и др. города), православные гимназии (Новосибирск, Челябинск и др.), турецкий лицей (Челябинск), татарско-арабский женский колледж (Ульяновск), национальные школы (башкирские, еврейские, немецкие, татарские и др. во всех регионах России) т.п.

§ 2.2. Влияние внешней среды на духовно-нравственное становление личности

Для современной практики духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения характерно особое состояние внешней среды, наполненной духовным влиянием разной направленности. На сознание современных школьников оказывают воздействие средства массовой информации, классическая и массовая культура, детские общественные организации, национальные культурные центры, традиционные религии и новые религиозные культы и т.п.

В настоящее время в общественном сознании существует несколько мировоззренческих ориентаций. К ним относятся либерально-западническая, консервативно-почвенническая, мистически-восточная мировоззренческие и социалистически-коммунистическая ориентации. Их распространение, на наш взгляд, связано с некоторыми привлекательными сторонами каждой из них. Так, в рамках либерально-западнической ориентации признание получили такие ценности, как политическая свобода, плюрализм, права человека и др. К достоинствам консервативно-почвеннической относятся стремление сохранить отечественную культурную традицию и защитить государственные интересы России. Мистически-восточная ориентация (буддизм, дзэн-буддизм, эзотеризм, разного рода синкретические верования) привлекают своих сторонников богатым опытом психофизиологической саморегуляции, идеей о предназначении России быть родиной нового философски-религиозного мировоззрения. В рамках социалистически-коммунистической ориентации признание получила идея новой общественной формации, обеспечивающей справедливое мироустройство.

Исследователи новых религиозных культов (Трофимчук Н.А., Григорьева Л.И. и др.) отмечают возрастание популярности среди молодежи восточных религий, групп и движений, призывающих развить неиспользованные ресурсы человеческой личности путем осознания ею самой

себя; авторитарных сект и культов. Среди них: Церковь саентологии, Церковь Христа, Плимутское братство, евангелическая миссионерская организация «Семья», Церковь Иисуса Христа святых последних дней (мормоны), общество сознания Кришны, Агни йога (живая этика), японская религиозная организация АУМ Синрике (Учение Истины АУМ) и др.

Притягательность этих организаций для молодежи связана с приобщением к коллективистским ценностям, избавлением от чувства одиночества, рекламой этими объединениями «подлинной человечности», идеей помощи людям в избавлении их от различных болезней, в обретении душевного покоя, счастья и высшей мудрости. Молодых людей также привлекает своеобразная романтика, система тайных инициаций, экзотичность, экстравагантность некоторых культов, экзотика. По материалам исследований Л.И. Григорьевой, молодежь до 30 лет составляет в среднем от 50 до 90% среди членов вышеназванных организаций [55, с. 16].

Осуществленный Н.А. Трофимчуком и М.П. Свищевым анализ динамики изменения численности организаций нетрадиционно-религиозного направления за последние 5 лет показал, что если по количеству последователей «новые» культы сейчас значительно уступают традиционным религиям, то по темпам роста количества организаций они являются самой быстрорастущей группой. На основе выявленных тенденций можно предположить, что в ближайшие годы рост их численности не прекратится, а увеличение числа разновидностей может продолжаться за счет внутрироссийских новообразований [193, с. 131]

В практике миссионерских организаций наиболее эффективными способами религиозной пропаганды являются радио- и телепрограммы, распространение аудио- и видеокассет, литературы, организация заочных библейских курсов, благотворительность, организация медицинских миссий и др.

В исследовании И. Куликова приведен перечень религиозных организаций, которые в течение последнего десятилетия вели работу по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения и которые он

характеризует как оккультные. К ним относятся христианская пресвитерианская церковь «Слава», корейская методистская церковь «Янгмун», центр психофизического совершенствования «Единение», духовно-творческий центр «Сатори», «Церковь объединения» Муна, Детско-юношеская лига «Знамя мира», «Международное общество сознания Кришны» и др.

В России издается ряд периодических изданий, имеющих своей непосредственной целью влияние на духовное становление личности молодого человека. Среди них «Знамя мира» (печатный орган последователей «Учения Живой Этики»), «Школа духовности» (представляет «Институт духа» В.И. Мурашова), «Духовно-нравственное воспитание» (православной направленности) и др.

В этих условиях мы рассматриваем самоопределение относительно духовной сферы и путей духовно-нравственного развития личности. «При полном отсутствии каких-либо норм в данном виде деятельности выбор, по сути, ничем не ограничен. Ребенок с равной степенью вероятности может выбрать как фундаментальную религию, так и тоталитарную секту. Сегодня появилось огромное количество духовных течений, каждое из которых претендует на знание пути, движение по которому приведет, по словам их сторонников, к росту духовности личности. При этом они действительно занимаются разного рода воздействиями на духовную и душевную сферу личности. Результаты такого воздействия бывают очень разными: от развития экстрасенсорных возможностей человека и неожиданного появления у него способностей, прежде не наблюдавшихся, до психических отклонений и изменений в сознании личности» [53, с. 48].

Органы государственной власти в лице Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации, Министерства образования России и Министерства культуры России в последние годы уделяют серьезное внимание духовно-нравственному воспитанию средствами литературы и искусства. В соответствии с разработанным ими межведомственным комплексным планом мероприятий по формированию

духовного мира подрастающего поколения [121] проводятся всероссийские недели книги, театра, музыки и кино для детей и юношества; конкурсы на лучшее литературные произведения, радио- и телепрограммы «Алые паруса», «Патриот России»; уделяется внимание выпуску социально значимой аудио-, видео- и мультимедийной продукции. Под их руководством создаются межиздательские книжные серии «Моя страна – Россия», «История моей страны», «О доблести, о подвигах, о славе», «Мой край», «Моя семья», «Моя и твоя вера» и др. Эти и другие проводимые мероприятия можно отнести к следующим направлениям по реализации задач духовно-нравственного воспитания:

- развитие интереса школьников к историческому прошлому нашей страны, воспитание на ее традициях;
- приобщение детей к различным видам творчества;
- ориентация подрастающего поколения на духовные ценности средствами литературы, музыки, живописи, театра, кино;
- воспитание толерантности в межнациональном общении;
- приобщение детей к литературным нормам русского языка как источника духовности и др.

Активизировалась деятельность национальных культурных центров, направленная на духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения на основе приобщения к этническим ценностям. Только в Челябинской области их насчитывается более 40. Из них 27 объединены в Ассамблею народов Челябинской области: Башкирский, Татаро-башкирский, Русский, Немецкий, Корейский, Грузинский, Казахский культурные центры, Еврейский общинный центр и др. Они проводят курс на диалог и сотрудничество с государственными органами, другими общественными и религиозными организациями в деле воспитания молодежи. Так, например, в Челябинске действует просветительский лекторий «Русская духовность, культура, школа. Проблемы преемственности», предназначенный для педагогов, школьников, студентов.

В понимании, осмыслении окружающего мира, прошлого нашей страны большую роль играют музеи, библиотеки, театры, концертные организации, картинные галереи, Дома и Дворцы культуры. Учреждения культуры повысили внимание к приобщению школьников к историческим и народным традициям. Эта работа осуществляется в процессе проведения Бажовских фестивалей как праздника народного творчества, народных ремесел; выставок детского творчества «Дорога к храму»; праздничных мероприятий типа «Русские святки», «Праздник Рождества», «Татьянин день», «Яблочные спасы», «Сабантуй» и др. Репертуар театров пополняется произведениями отечественной классики, спектаклями, поставленными по мотивам народных сказок, дающими представления о понятиях добра и зла, честности, верности, дружбы, любви, милосердия и др. Для работы туристических фирм стало традицией организация паломнических поездок школьников по историческим местам России – центрам русской духовности: в Оптину пустынь, Псково-Печорскую Лавру, монастыри и т.п. Дома и Дворцы культуры организуют геологические, фольклорные, археологические и др. экспедиции по родному краю. Распространенной формой являются загородные специализированные лагеря отдыха – военно-патриотические, православные и др.

§ 2.3. Состояние развития духовно-нравственной сферы личности учащихся общеобразовательных школ

Под духовно-нравственной сферой личности школьника мы понимаем совокупность духовных идеалов и ценностей; личностных смыслов, отражающих субъективное отношение к ним; духовных потребностей и нравственных мотивов поведения; нравственных чувств; стремлений личности к поведению в соответствии с принятыми ценностями; способностей к духовно-нравственному самоопределению, самореализации, самосовершенствованию.

Изучение состояния развития духовно-нравственной сферы личности учащихся общеобразовательных школ проводилось в 1999 – 2003 годах на базе

средних школ г. Челябинска № 5; 22; 45; 56; 58; 95; 74; 88; 121; 138; 153 и области: школы № 10 г. Чебаркуля, Петропавловской средней школы Верхнеуральского района. Всего в исследовании приняли участие 1400 учащихся. Исследование проводилось при участии членов научно-исследовательской лаборатории «Проблемы духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях» и слушателей курсов подготовки менеджеров образования. Использовались такие методы, как анкетирование, лабораторное наблюдение, ранжирование, контент-анализ, метод дифференцирующих сопоставлений духовных понятий, а также проективные методики («Незаконченное предложение» и «Незаконченный рассказ»).

Исследование было направлено на решение следующих задач:

- определить степень овладения школьниками знаниями о значении духовных и нравственных категорий;
- выявить приоритетные для учащихся духовно-нравственные ценности;
- изучить наличие у школьников стремления к нравственному поведению;
- определить мотивы поступков учащихся в ситуации нравственного выбора.

Степень овладения школьниками знаниями о значении духовных и нравственных категорий. О том, как ученики усвоили значение этих ценностей, можно судить по результатам устного и письменного опросов, которые были оценены нами с помощью контент-анализа. В связи с тем, что была поставлена задача проследить степень их усвоения на разных возрастных этапах, в число опрашиваемых включены и дошкольники (620 чел.). Им и школьникам предлагалось устно или письменно, в зависимости от возраста, объяснить, как они понимают нравственные понятия. Их перечень содержал несколько повторяющихся понятий (щедрость, жадность, правда, ложь, милосердие, жестокость) и увеличивался в каждой возрастной группе (терпение, несдержанность, справедливость, произвол, смысл жизни и др.). В ходе обработки полученных данных мы выделяли определенные смысловые

единицы, содержащиеся в ответах детей, и производили замер частоты и объема их упоминания.

В усвоении значения нравственных понятий прослеживаются общие закономерности независимо от самого понятия. В связи с этим мы считаем возможным охарактеризовать степень усвоения на примере одного из них, в данном случае – щедрости. В ответах дошкольников нами выделено 8 смысловых единиц. Полученные результаты свидетельствуют о том, что чаще всего детьми усваиваются признаки понятия «щедрость», отражающие его общую положительную направленность: хороший, добрый. Это понятие для дошкольников в 39,7% случаев не дифференцировано. Конкретные признаки щедрости называются детьми реже: дает деньги – 9,3% упоминаний, дает всем и все – 9,3%, дает игрушки – 2,6%, не жадный – 14,3%, помощь людям – 7%. Кроме того, можно констатировать, что у 13,8% дошкольников термин «щедрость» в их словарный запас не входит. Результаты исследования нами интерпретируются и как имеющиеся у детей этого возраста возможности для усвоения вышеназванных признаков данного понятия, т.к. в их ответах звучали такие проявления щедрости, как душевность, радость, помощь людям.

Ответы младших школьников содержали 13 смысловых единиц, что свидетельствует о расширении их нравственного кругозора. Недифференцированность понятий уменьшилась, но сохранилась в достаточно большом объеме. 25% детей определили только общую положительную или негативную направленность предложенных им понятий. В 38,9% ответах упоминались внешние признаки соответствующих тому или иному понятию нравственных явлений, существенные признаки – только в 8,4%. В 22,1% понятие определялось через антоним, в 2,8% – через самого себя. Таким образом, степень усвоения значений нравственных понятий у младших школьников выше, чем у дошкольников, за счет увеличения количества выделяемых признаков и их дифференцированности. Тем не менее встречающиеся в ответах детей этого возраста упоминания о таких проявлениях щедрости, как возможность подарить радость людям,

благородство, милость свидетельствуют о гораздо больших возможностях в усвоении ими значения нравственных понятий.

В ответах подростков, как и у младших школьников, мы выделили 13 смысловых единиц. Однако их перечень значительно изменился, он обновился почти на 50%: бескорыстная помощь, поделиться без сожаления, пожертвовать чем-нибудь для другого, отдать что-то возможное и др. Появилось больше существенных характеристик. Через антоним сформулировали определение 8,2% подростков. Недифференцированность понятия присутствует в 7,4 % ответах: как и в более младшем возрасте, подростки отмечают только положительную направленность соответствующего качества. Полученные результаты позволяют сделать вывод о возрастании степени усвоенности знаний о значении нравственных понятий у подростков.

Ответы старшеклассников содержат 15 смысловых единиц. По своему составу они практически не изменились, просто их количество увеличилось на 2 единицы. В ответах преобладают характеристики, отражающие существенные признаки нравственных понятий, что свидетельствует об их сформированности. Однако результаты исследования показали, что вне сферы внимания и педагогов, и их воспитанников оказались многие проявления тех или иных нравственных понятий, составляющих их содержание. В используемом нами примере это такие важные характеристики щедрости, как милость, милосердие, взаимосвязь со смирением, ее влияние на личность дарящего и др. Это свидетельствует о том, что значение понятий, принятое в разных сообществах людей, недостаточно раскрыто в содержании воспитательного процесса.

Приоритетные для учащихся духовно-нравственные ценности. С целью выявления ценностных ориентаций учащихся начальных классов было проведено ранжирование. Из 17 качеств младшим школьникам необходимо было выбрать десять, которыми они хотели бы обладать сами, и десять, которые хотели бы видеть у своего друга. Затем этим качествам надо было присвоить ранговый номер. Сравнительный анализ двух наборов качеств показал, что младшие школьники отдают предпочтение таким ценностям, как

ответственность за свои поступки, способность прощать, верность, уважение к старшим, честность, доброта, любовь к Родине, скромность, трудолюбие, справедливость. Для проверки осознанности сделанного выбора детям предлагалось дать определение некоторым ценностям.

По результатам опроса мы разделили всех детей на три группы. К первой отнесли учащихся, не понимающих значения духовных ценностей (73,1%). Об этом свидетельствуют такие ответы детей, как:

- «трудолюбие – это самостоятельность»;
- «скромность – это когда человек боится, разболтанность»;
- «самостоятельность – это уважение к взрослым и порядочность»;
- «справедливость – это когда человек никого не обижает, не дерется», «когда человек не курит, не пьет».

Вторая группа учащихся (12,5%) имеет представление об основных духовных ценностях, но при их характеристике обращает внимание лишь на некоторые стороны понятия, иногда незначительные, второстепенные. Так, например, среди ответов младших школьников встречаются следующие определения:

- «справедливость – это когда человек может заступиться за другого человека»;
- «самостоятельность – человек, обладающий этим, может добиться чего хочет, не ленивый»;
- «уважение к старшим – не издеваться над старшими»;
- «скромность – когда человек много не просит, он не наглый, не требует к себе большого внимания».

Небольшое количество младших школьников (всего 14,4%) – третья группа – верно понимают сущность основных духовных ценностей. Они называют не только второстепенные, внешние признаки понятия, но и существенные их свойства, дают логически оформленное определение. Об этом свидетельствуют их ответы:

- «трудолюбие – человек, который любит работать, много работает и с радостью»;

- «скромность – тот человек, который не любит хвастаться тем, что сделал»;

- «самостоятельность – все делает без помощи родителей или друзей».

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о неосознанном выборе младшими школьниками приоритетов в своих ценностных ориентациях.

Исследование ценностных приоритетов у подростков и старшеклассников проводилось с помощью метода дифференцирующих сопоставлений духовных понятий [86]. Им предлагалось соотнести каждое из списка понятий с определенным уровнем принятия: реализуемое, усваиваемое, известное, перспективное. Обработка представляла собой количественный анализ степени принятия испытуемыми каждого из предъявляемых им духовных понятий. К реализуемым были отнесены те понятия, которые являются активными регуляторами поведения личности, к известным – понятия, составляющие содержание знаний учащихся, но не являющиеся побуждением к деятельности, к усваиваемым – понятия, осознающиеся личностью только при условии воздействия определенных обстоятельств, к перспективным – понятия, которые индивиду предстоит узнать в процессе его духовного становления.

К числу реализуемых достаточно искренне подростки отнесли небольшой процент нравственных понятий: 13% подростков отнесли щедрость, 7% – справедливость, 0% – милосердие и т.д. В числе усваиваемых оказалось большое количество не только положительных, но и отрицательных понятий: жестокость – 40%, жадность и ложь отметили около трети подростков. Тем не менее в совокупности реализуемых и усваиваемых понятия с положительной направленностью преобладают.

С возрастом ситуация меняется. Повысился процент нравственных понятий, которые старшеклассники отнесли к реализуемым и усваиваемым. Щедрость – соответственно 31,6% и 30,9%, терпение – 27,8% и 29,4% , милосердие – 22,25% и 28,2% , справедливость – 44,45% и 40,7% и т.д. При этом эта тенденция сохраняется от класса к классу. У учащихся 10 классов

результаты выше, чем у девятиклассников. Та же закономерность наблюдается в ответах учащихся 11 классов.

Наличие у школьников стремления к нравственному поведению и мотивы их поступков в ситуации нравственного выбора. В процессе использования проективных методик младшие школьники продемонстрировали неустойчивость, ситуативность своих стремлений к нравственному поведению. Особенно ярко это проявилось во вторых классах. Мониторинговые исследования показали колебания в количественных данных в группах учащихся, проявивших выше среднего, средний и низкий уровень нравственной направленности поведения. Так, в начале 2001-2002 учебного года 51% школьников в ситуации нравственного выбора проявили доброжелательное отношение к своим сверстникам, готовность уступить им, объяснить их неправоту, что соответствует уровню, который мы определили как выше среднего. К концу учебного года количество учащихся, проявивших этот уровень, снизилось до 10,7%. При этом значительно возросло количество школьников, чье отношение к сверстникам мы расценили как относящееся к среднему и низкому уровням. Тем не менее следует отметить, что среди респондентов выделилась небольшая группа детей (14% – 15%), которая стабильно показывает ровное и доброжелательное отношение к своим сверстникам. Они не отдают кому-либо предпочтения и считают, что в трудную минуту надо помочь любому из них, осознанно мотивируют свое поведение.

Большинство детей (до 51,2%) показали свое неоднозначное отношение к сверстникам, в зависимости от ситуации, неспособность в любой ситуации мотивировать свое поведение. Группа детей, которые относятся к сверстникам недоброжелательно, нестабильна.

К концу обучения в третьем классе появилась тенденция к увеличению количества учащихся, чье отношение к сверстникам соответствует высокому уровню (от 17 % к 47 %). Для них характерно ровное и доброжелательное отношение к своим сверстникам. Они не отдают кому-либо предпочтения и

считают, что в трудную минуту надо помочь любому из них, осознанно мотивируют свое поведение.

Сокращение количества детей, чье отношение соответствует выше среднему и среднему уровням, свидетельствует о второй тенденции – уменьшению ситуативности отношениях между сверстниками. Количество детей, недоброжелательно относящихся к сверстникам, снизилось.

Реакция на эмоциональное состояние окружающих у второклассников в основном ситуативна. Только небольшая группа детей (10,7%) замечает эмоциональное состояние других людей и реагирует на него адекватно. Достаточно стабильна группа учащихся, имеющая уровень выше среднего (16,7%). Они замечают эмоциональное состояние другого человека, но не всегда могут выбрать адекватное поведение. Большинство учащихся (52,4%) замечают эмоциональное состояние другого в зависимости от ситуации; 20% детей эмоциональное состояние других не замечают, относятся к нему равнодушно.

Проведенные исследования свидетельствуют о существующей в 3 классах тенденции к повышению уровня стремления оказывать помощь окружающим. К концу учебного года 47% детей стремятся оказывать помощь во всех случаях по собственному желанию, мотивируют свое поведение необходимостью делать добро. 21% детей помощь оказывают не во всех случаях, а только в трудных ситуациях, но по собственному желанию; при этом они не всегда мотивируют свое поведение.

22% учащихся стремятся оказывать помощь не во всех ситуациях, у них преобладает желание поиграть, свое поведение не мотивируют. Чаще всего такое стремление встречается у учащихся 3-в класса.

10% детей оказание помощи не считают обязательным для себя делом.

Только 17, 9% второклассников стабильно проявляют радость за успехи других и сочувствуют в случаях неудачи.

8,3% учащихся стремятся прийти на помощь другим в случае неудачи, проявляя зависть в ситуации успеха. При этом они осознают, что они завидуют.

У третьей части детей реакция на успех и неудачи других ситуативна. 40,5% детей в случае успеха завидуют или не знают, как правильно реагировать.

У учащихся 6 – 11 классов (780 чел.) аналогичные проявления социальных эмоций исследовались с помощью экспресс-диагностики эмпатии И.М. Юсупова. Школьникам предлагалось оценить с помощью балльной оценки свое отношение к 36 утверждениям. Результаты проведенного исследования показали, что 18,1 % учащихся имеют очень высокий уровень эмпатийности. Он характеризуется болезненно развитым сопереживанием, постоянным беспокойством за родных и близких, страданиями при виде попавших в беду людей или животных, постоянным опасением причинить боль другим людям, стремлением прийти на помощь, склонностью к невротическим стрессам. Такие дети нуждаются в эмоциональной поддержке со стороны взрослых.

23,7% школьников, принявших участие в исследовании, обладают высоким уровнем эмпатийности. Для них характерен интерес к людям, эмоциональная отзывчивость, общительность, доброжелательность, стремление к поиску компромиссных решений, склонность прощать. Эти дети также нуждаются в поддержке окружающих в форме социального одобрения своих поступков.

49,7% учащихся имеют нормальный уровень эмпатийности. В межличностных отношениях они более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим впечатлениям. Эмоциональные проявления находятся под самоконтролем. В общении внимательны, деликатны. При чтении художественной литературы они чаще следят за действием, а не за переживаниями героев. Полноценному восприятию людей мешает отсутствие полной раскованности чувств.

8,5% школьников обладают низким уровнем эмпатийности. Они испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуют себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поведении

окружающих кажутся им непонятными и лишенными смысла, сами же чаще всего расчетливы. Они отдают предпочтение уединенным занятиям, у них мало друзей.

Выводы по 2 главе

1. Анализ накопленного в последние десятилетия опыта организации духовно-нравственного воспитания детей и учащейся молодежи позволил нам выделить его особенности в современных условиях:
 - существование нескольких, порой альтернативных направлений в деятельности педагога по духовно-нравственному воспитанию. Эта особенность обусловлена разнообразием педагогических концепций, ценностных установок и действующим законодательством. В своем исследовании мы выделяем гуманистическое, историко-культурологическое, этническое и религиозное направления;
 - разнообразие программ духовно-нравственного воспитания, которые можно классифицировать по разным основаниям: в зависимости от принятой авторами иерархии ценностей – гуманистические, этнопедагогические, историко-культурологические, религиозные; по характеру взаимоотношений участников воспитательного процесса – субъект-субъектные и субъект-объектные; в зависимости от наличия связей преемственности – программы, предназначенные для определенной возрастной группы, и программы, рассчитанные на весь период школьного образования; по соотношению духовного и нравственного аспектов в содержании воспитания – программы духовного воспитания, программы нравственного воспитания; программы духовно-нравственного воспитания;
 - взаимопроникновение светской и религиозной педагогических традиций, которое выражается прежде всего в обогащении содержания образования и изменениях методики преподавания в конфессиональных учебных

- заведениях (воскресных школах, православных гимназиях, мусульманских лицеях и т.п.), благодаря использованию достижений светской педагогики. На смену схоластическим методам преподавания постепенно приходит диалог воспитателя и воспитуемого, исключающий пассивное восприятие получаемой информации;
- разработка содержания духовно-нравственного воспитания на основе принципа учета региональных особенностей;
 - наличие интеграционных процессов как в содержании специальных программ, так и в содержании гуманитарных дисциплин;
 - создание различных типов учебных заведений, ставящих в качестве главной своей цели соответствующее воспитание детей.
2. Для современной практики духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения характерно особое состояние внешней среды, наполненной духовным влиянием разной направленности. На сознание современных школьников оказывают воздействие средства массовой информации, классическая и массовая культура, детские общественные организации, национальные культурные центры, традиционные религии и новые религиозные культы и т.п. Результаты их влияния бывают очень разными: от развития экстрасенсорных возможностей человека, психических отклонений и изменений в сознании личности до выстраивания целостной иерархии духовных ценностей.
3. Духовно-нравственную сферу личности школьника составляют совокупность духовных идеалов и ценностей; личностных смыслов, отражающих субъективное отношение к ним; духовных потребностей и нравственных мотивов поведения; нравственных чувств; способностей к духовно-нравственному самоопределению, самореализации, самосовершенствованию; стремление личности к поведению в соответствии с принятыми ценностями. Состояние духовно-нравственной сферы школьников имеет свои особенности в зависимости от возраста.

Глава 3. Теоретическое обоснование концепции духовно-нравственного воспитания учащихся

§ 3.1. Теоретико-методологические подходы к созданию концепции духовно-нравственного воспитания учащихся

Использование термина «концепция» в современной педагогической теории не является однозначным. В своем исследовании мы придерживаемся позиции, характеризующей концепцию как «комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека» [185, с. 366].

В качестве теоретико-методологических подходов к исследованию проблемы духовно-нравственного воспитания в рамках нашей концепции выступает совокупность системного, интегративного, синергетического, антропологического, аксиологического и лично ориентированного подходов, поскольку каждый отдельный подход, являющийся продуктивным в познании одного из выделенных аспектов явления, бывает недостаточным для создания целостной картины изучаемого объекта. Понятие «подхода» имеет весьма широкое значение. В одних источниках он определяется как стратегический принцип или их совокупность, в других отождествляется с определенной мировоззренческой позицией, в третьих соотносится с применением определенного набора процедур и приемов, служащих формой и условием его реализации. Мы придерживаемся позиции И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, определяющих методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [24, с. 74].

Духовно-нравственное воспитание является сложным процессом, осмысление которого должно осуществляться с позиций нескольких

методологических подходов. Исследования сущности воспитания в целом и духовно-нравственного воспитания в частности убедительно показывают системную природу этого феномена, что побудило нас в качестве одного из методологических оснований выбрать системный подход, с которым тесно связан интегративный. Это обусловлено тем, что понятие интеграции неразрывно с представлениями о наличии системного начала (поскольку всякая целостность построена на системе связей), данные подходы оперируют категориями, находящимися в органическом единстве – интеграция, целостность, система. Интеграция часто рассматривается как процесс развития системы и направлена на достижение определенного результата – формирование главного интегративного качества – целостности. «Интеграция выражает динамику системы, а целостность – результат движения» [128, с.16]. По существу, интегративный подход, рассматривающий интеграцию как объединение разнородных ранее частей в единое целое на основе установления разнообразных связей между частями, представляет конкретизацию системного подхода. Интегративный подход был выбран исходя из наличия двух составляющих исследуемого объекта: духовного и нравственного воспитания, которые в совокупности представляют собой целостный воспитательный процесс, обладающий новыми свойствами и признаками.

Во взаимосвязи с системным подходом нами рассматривается синергетический подход. Он позволяет изучить развитие системы духовно-нравственного воспитания и управления ею с позиций теории самоорганизации.

Аксиологический подход в нашем исследовании обеспечивает рассмотрение содержательной стороны духовно-нравственного воспитания как системы и в совокупности с интегративным подходом создает условия для выявления специфики целей и содержания духовно-нравственного воспитания в сравнении с его целями и задачами.

Личностно ориентированный подход помогает учесть индивидуальные особенности участников процесса духовно-нравственного воспитания и обеспечить условия для развития их личности. Становление личностного в

человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу общечеловеческой культуры. Таким образом, аксиологический и личностно ориентированный подходы тесно связаны между собой.

Применение антропологического подхода вызвано необходимостью исследования личности как целостности, в единстве ее внутреннего и внешнего мира, что отражает особенности духовно-нравственного воспитания и обеспечивает эффективность личностно ориентированного подхода.

Использование совокупности вышеназванных подходов позволило комплексно исследовать проблемы духовно-нравственного воспитания.

Системный подход. При реализации системного подхода мы опирались на труды по его методологии (В.Г. Афанасьева, Л. Фон Берталанди, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др.), а также на работы, развивающие положения общей теории систем в педагогических исследованиях (В.П. Беспалько, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, В.А. Якунина и др.).

В нашем исследовании использование общих идей системного подхода осуществлялось на основе реализации следующих положений:

1. Системный подход выступает общенаучной основой исследования духовно-нравственного воспитания, обеспечивая его рассмотрение как педагогической системы.
2. Духовно-нравственное воспитание представляет собой подсистему современного воспитательного процесса и учитывает его основные системообразующие аспекты.
3. Духовно-нравственное воспитание как система является целостным образованием, использование отдельных компонентов которого не дает ожидаемого результата.

Исследование духовно-нравственного воспитания как системы осуществлялось в соответствии с позицией Ю.А. Конаржевского, который

выделяет четыре аспекта осуществления системного подхода: морфологический, структурный, функциональный и генетический [89].

Нами был проанализирован существующий опыт системного подхода к духовно-нравственному воспитанию. Основными элементами его организационно-педагогической модели, разработанной Т.И. Петраковой, являются идеология, содержание, технология и педагогическое управление [148]. Идеологию процесса духовно-нравственного воспитания, по ее мнению, составляет присвоение не новых знаний, а духовно-нравственных ценностей и личностных смыслов; раскрытие сущностных сил и деятельностных способностей учащихся; формирование у них внутриличностных ориентиров и определенной иерархии в отношениях с миром и с собой на основе гуманистических ценностных ориентаций. Содержание духовно-нравственного воспитания помимо знаний и способов деятельности включает опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. В соответствии с позицией Т.И. Петраковой, технология этого процесса опирается на общую методологию воспитательной технологии и представляет собой совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и гарантированный результат в постоянно изменяющихся условиях. Четкого определения педагогического управления духовно-нравственным воспитанием Т.И. Петракова не дает, но в контексте содержания ее исследования можно сказать, что это педагогическое воздействие на личность, реализация условий воспитания и педагогического взаимодействия.

О.М. Потаповская и Д.Г. Левчук выделяют семь аспектов системы духовно-нравственного воспитания: содержательный, возрастной, институциональный, кадровый, организационно-политический, экономический, управленческий [103].

Принимая во внимание вышеназванные позиции, мы выделили основные элементы системы, ее внутреннюю организацию, определили системообразующие связи, установили связи между данной системой и другими, показали механизм взаимодействия элементов, проанализировали

развитие системы как целостного образования; выделили те элементы и связи, на которые можно воздействовать для того, чтобы улучшить поведение системы в целом; определили функции каждого элемента (параграф 3.2.).

В осуществлении морфологического и структурного аспектов системного подхода наша точка зрения в основном соответствует позиции В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. Однако мы посчитали необходимым выделение такого компонента, как содержание духовно-нравственного воспитания, т.к. оно конкретизирует поставленные цели, уточняет семантику духовно-нравственных ценностей, а деятельности и возникающим в ее процессе отношениям придает личностный смысл для их субъектов. Разрабатывая содержание этого элемента, мы реализовали идею сложности содержания воспитания. Словари русского языка толкуют понятие «сложность» как многообразие по составу частей и связей между ними. С точки зрения В.В. Розанова, сложность – одно из важнейших определений культуры. Культурен тот, кто неоднообразен в своих идеях, чувствах, стремлениях, навыках, наконец – во всем складе жизни. В связи с этим нам представляется необходимым в содержании духовно-нравственного воспитания, начиная с начальной школы, усилить степень сложности рассматриваемых этических понятий. Это позволит обеспечить условия для понимания школьниками неоднозначности, диалектичности этих понятий. И, следовательно, даст им возможность высказать свое мнение, привести соответствующие доводы, осуществить осознанный нравственный выбор.

В нашей концепции отличается характеристика такого компонента системы воспитания, как отношения, которые мы отнесли к ценностным. Ценностное отношение трактуется как устойчивая избирательная связь субъекта с объектами окружающего мира, когда они приобретают для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и для отдельного человека. Такое отношение формируется в ведущих типах деятельности (младший школьный возраст – в учебной, подростковый – в общении, юношеский – в учебно-профессиональной).

Раскрывая сущность следующего компонента системы – деятельности субъектов воспитания, к механизмам, лежащим в основе духовно-нравственного воспитания, мы отнесли преемственность. Этот механизм позволяет конкретизировать генетический аспект системного подхода. В психолого-педагогической литературе преемственность рассматривается и как закономерность, и как педагогический принцип. И та и другая трактовка, на наш взгляд, правомерна. Преемственность во взаимосвязи с такими категориями, как связь, развитие, непрерывность раскрывает суть закона отрицания отрицания. Философы рассматривают преемственность как момент объективной, необходимой, повторяющейся связи, определяющей результаты развития. Преемственность как закономерность нашла свое отражение в соответствующем педагогическом принципе.

Указание Гегеля на отрицание отрицания как способ построения системы помог нам прийти к выводу о возможности рассматривать преемственность и как механизм педагогических процессов, в частности, воспитания. Обобщая результаты исследований проблемы преемственности, можно выделить следующие ее элементы:

- замена старого новым;
- удержание из старого всего положительного в критически переработанном виде;
- движение от простого к сложному;
- сохранение элементов целого при изменении целого как системы.

Достаточно четко идея определения преемственностью механизма связи между старым и новым сформулирована в работах А.В. Петрова. Он считает, что преемственность представляет собой триединый процесс: деструкцию (разрушение, преодоление, изживание прежнего), кумуляцию (частичное сохранение, наследование, трансляция), конструкцию (формирование, создание нового), представляющих содержание закона отрицания отрицания [151].

Действие механизма преемственности в педагогическом процессе обуславливается деятельностью педагога. Особенности этой деятельности

связаны с основными элементами как педагогического процесса в целом, так и преемственности, влияющей на его развитие.

Мы видим следующую логическую последовательность процедур, определяющих внутреннее устройство процесса духовно-нравственного воспитания и обеспечивающих его развитие через преемственность: декомпозиция целей и задач духовно-нравственного воспитания на каждом его этапе; определение или выбор принципов деятельности (личностноориентированный подход, принцип субъектности и др.), принципов построения содержания воспитания (восхождение от простого к сложному, принцип концентризма и др.); усложнение методов, форм и средств духовно-нравственного воспитания в зависимости от возраста воспитанников, придание им все более активного характера.

Декомпозиция целей и задач воспитания обеспечивает видение перспективы, направленности воспитания, связи старого и нового, помогает определить некоторую этапность и усложнение задач, содержания, форм и методов духовно-нравственного воспитания. Это позволяет избежать застоя, топтания на месте в развитии и воспитании ребенка. Декомпозиция цели осуществляется педагогами с опорой на существующие и разрабатываемые самостоятельно таксономии (иерархии целей).

Так, при использовании таксономии Б. Блума возможна постановка целей воспитания на нескольких уровнях: восприятие (готовность и способность воспитанника воспринимать те или иные явления), реагирование (активные проявления, исходящие от самого ребенка, отклик на внешний стимул, проявление интереса), усвоение ценностных ориентаций (ценностное отношение к тем или иным объектам, явлениям, видам деятельности; формирование собственного мнения, приверженность к какой-либо ценности, убежденность), организация ценностных ориентаций (осмысление различных ценностей, разрешение возможных противоречий между ними, формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых), распространение ценностной ориентации или их комплекса на деятельность

(ценностные ориентации устойчиво определяют поведение индивида, входя в привычный образ действий или жизненный стиль) [85, с.34 – 35]. В своей деятельности мы применяем и другой способ – декомпозицию усваиваемых духовно-нравственных понятий, ценностей, формируемых качеств личности. Данная процедура осуществляется с учетом требований, сформулированных Ю.А. Конаржевским [49]:

- 1) формулировка главной (исходной для декомпозиции) цели должна давать операциональное описание конечного результата;
- 2) ее содержание должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей;
- 3) декомпонировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее чем на две цели нижнего уровня;
- 4) формулировки всех целей должны описывать желаемые результаты, а не действия для их достижения;
- 5) цели нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее целей верхнего уровня;
- 6) формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения;
- 7) цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению;
- 8) построение «дерева целей» должно заканчиваться тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию.

Вторая процедура – определение или выбор принципов построения содержания воспитания. Его, на наш взгляд, следует строить в соответствии с принципом концентризма, который предполагает возвращение, повторение на каждом новом возрастном этапе основных нравственных понятий, ценностей, но уже в критически переработанном, усложненном виде. Детям необходимо раскрыть новые стороны, аспекты нравственных норм, понятий, ценностей. Следуя принципу концентризма, необходимо подвергнуть анализу содержание

программ духовно-нравственного воспитания с точки зрения отражения в них процессов деструкции, кумуляции и конструкции.

Следующий принцип – построение содержания воспитания от простого к сложному. В педагогической практике простое зачастую рассматривается как нечто примитивное, очень конкретное. В понимании простого и сложного мы следуем трактовке Н.И. Чуприковой. Под простым она понимает нечто целое, нерасчлененное, недифференцированное, а под сложным – более конкретное, детализированное. На наш взгляд, именно такое толкование соответствует особенностям формирования нравственных понятий, которое идет как от частного к общему, так и от общего к частному. Так, например, дети младшего школьного возраста затрудняются в дифференциации понятий: сначала они пользуются общими понятиями – «хороший» и «плохой», и только благодаря целенаправленной работе педагога, в их сознании формируются более конкретные: добрый – злой, щедрый – жадный, доброжелательный – завистливый и др.

Следующая важная процедура механизма преемственности в процессе воспитания – это усложнение и приведение в соответствие с возрастными особенностями используемых методов и форм воспитания, придание им все более активного характера. В соответствии с развитием мышления ребенка от действительно-практического к наглядно-образному и от него – к абстрактно-логическому в процессе формирования нравственных понятий должны изменяться и методы. Здесь просматривается следующая тенденция: от использования методов приучения, педагогического требования – к наглядным методам (пример, демонстрация и др.), объяснению, чтению, беседе и от них – к диспутам, дискуссиям и т.п. Тем не менее эта последовательность не должна быть, на наш взгляд, жесткой. Этическая беседа как метод воспитания используется в работе с детьми разных возрастов. И все же ее характер, особенности меняются, но не только в зависимости от возраста воспитанников, но и в зависимости от уровня их воспитанности.

Таким образом, выполнение вышеназванных процедур обеспечит присутствие в рассмотренных элементах педагогической деятельности основных проявлений преемственности, что обеспечит более эффективное решение воспитательных задач и развитие системы духовно-нравственного воспитания.

Интегративный подход. Отличительной чертой современного образовательного процесса является тенденция к интеграции отдельных его сторон. Так, в последние десятилетия эта тенденция нашла свое отражение в интеграции двух направлений воспитания – духовного и нравственного. Анализ данного явления позволил определить его социальные, философско-этические, психологические и педагогические предпосылки.

К социально-экономическим предпосылкам интеграции духовного и нравственного воспитания мы относим, прежде всего, утверждение в нашей стране рыночных отношений, которые изменили нравственные позиции, убеждения, в первую очередь, молодых людей.

Философско-этическими предпосылками интеграции духовного и нравственного воспитания, на наш взгляд, являются утвердившийся в философии 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 личности обнаруживается состояние ее физического и психического здоровья, развитость воли и интеллекта, генетические особенности и приверженность определенным ценностям и смыслам. В ней взаимосвязаны разум и чувство, духовность и нравственность.

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, привнесение в них личностного смысла позволяют придать морали универсальный характер, применять ее предписания в различных жизненных ситуациях. Думается, именно ценности являются связующим звеном в содержании понятий «духовность» и «нравственность». «Степень духовности человека почти невозможно оценить извне в силу непроницаемости души для внешнего взора. Нравственность же – это характер отношения человека к окружающему миру, в первую очередь, к другому человеку, к обществу. Она оценивается по поступкам человека, хотя внутренние мотивы их, по большей части, и остаются скрытыми от других. Поэтому не все нравственные деяния человека могут быть одновременно и действительно духовными, то есть совершенными из бескорыстных побуждений добра или ради добра» [146, с. 45].

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» [212, с. 247].

В качестве педагогической предпосылки интеграции духовного и нравственного воспитания выступает необходимость модернизации нравственного воспитания средствами взаимосвязи с духовным. Как таковое духовное воспитание осуществляется в основном в конфессиональных образовательных учреждениях. Воспитание духовности с светским образовательным, на наш взгляд, целесообразно только при условии утверждения в науке единства в определении понятия «духовность». В настоящее время это условие не выполнимо. Введение в педагогический процесс духовного воспитания может привести к нарушению одного из важнейших принципов педагогической этики – «Не навреди». Нравственное

воспитание осуществляется во всех образовательных учреждениях, но требует модернизации в соответствии с новыми условиями российского общества. Кроме того, в ряде педагогических исследований есть указание на практическое применение классической формулы «Дух творит себе формы», которая является выражением соотношения 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, высоком эмоциональном переживании. Это и другие теоретические положения педагогики также стали предпосылкой интеграции духовного и нравственного воспитания.

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, являющимися категориями духовности» [150, с. 63]. «Если духовность характеризует высшие, «вертикальные» устремления личности, то нравственность – это сфера «горизонтальных» устремлений: отношений с людьми и обществом» [там же, с. 64 – 65].

В философии под интеграцией понимается «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [201, с. 210]. Для нас важна мысль о том, что процессы интеграции могут иметь место не только при возникновении новой системы, но и в рамках уже сложившейся системы (каковой и является духовно-нравственное воспитание). При этом «в ходе интеграции в системе увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей, взаимодействий между элементами» [там же]. А за отдельными частями интегрированного целого признается различная степень автономии.

Чтобы рассмотреть сущность духовно-нравственного воспитания с позиций интегративного подхода, 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 отражает ее динамику. Анализ философских аспектов взаимосвязи понятий «духовность» и «нравственность», педагогических аспектов понятий «духовное воспитание» и «нравственное воспитание» показывает, что это условие выполнимо при определении сущности этих понятий.

В своем исследовании к характеристикам духовности мы относим такие ее проявления, как

- определенная иерархия ценностей, целей, смыслов;
- способность личности к самоопределению, самореализации, саморазвитию, к созданию своего внутреннего мира;
- потребность в творчестве;
- способность возвышаться над материальными потребностями.

Однако эти характеристики не обеспечивают наше общее понимание духовности. Следует отметить, что не существует духовности вообще. Она может быть положительной и негативной, созидающей и разрушительной. Ее направленность будет зависеть от той системы ценностей, которая лежит в ее основе. Это могут быть общечеловеческие (гуманистические) ценности, этнические, религиозные, оккультные, ценности человека-потребителя материальных благ и др. Эта особенность духовности подчеркивает тесную связь названных нами характеристик, нарушение которой неизбежно приведет к исчезновению целостности данного понятия.

В определении морали и нравственности мы придерживаемся довольно распространенного взгляда, разделяющего эти понятия. Мораль в данном случае рассматривается как совокупность правил, норм поведения, которые регулируют взаимоотношения людей, их поведение, отношение к окружающему миру. По существу мораль относится к сфере должного, идеального и выступает совокупностью требований к поведению человека. Нравственность же относится к сфере реального и отражает суть его поступков в реальном опыте жизни семьи, народа, государства. В связи с вышесказанным нормы морали по отношению к личности зачастую носят внешний характер.

Обратимся к анализу основных характеристик составляющих частей предмета нашего исследования – духовного и нравственного воспитания, вычлняя поле интеграции, т.е. определяя общее для составляющих компонентов. В первую очередь эта операция касается целеполагания. Цель духовно-нравственного воспитания не является простым сочетанием целей составляющих компонентов, но есть то новое, что порождено их взаимодействием.

Единого определения понятия «духовное воспитание» не существует. Понимание его сущности педагогами зависит от принятой системы ценностей. В самом общем виде ее можно характеризовать как совокупность последовательных взаимодействий объекта и субъекта воспитания, направленных на достижение должного уровня духовного развития личности в соответствии с идеалом общества. Размышляя над целями духовного воспитания детей, Ш.А. Амонашвили пишет: «В Душе и сердце Ребенка должны быть поселены: светлые образы, мысли и мечтания – чувство прекрасного, стремление к самопознанию и саморазвитию; ответственность за свои мысли; устремленность к благу; мужество и бесстрашие; чувство заботы и сострадания, радости и восхищения; сознание жизни, смерти и бессмертия...» [4, 42]. В качестве целей воспитания Ш.А.Амонашвили называет «необходимость развивать, воспитывать, образовывать духовную жизнь Ребенка» (там же).

В понимании христианских педагогов воспитание направлено на создание условий, способствующих рождению духовной жизни и ее развитию в человеке. «Духовную жизнь каждому в себе нужно открыть. Для того чтобы открыть в себе духовный мир и при этом научиться чувствовать и замечать, осмысливать свою внутреннюю жизнь, необходимо «внимать самому себе», нужно ослаблять власть внешних впечатлений, нужны уединение, молчание, крупные переломы в психических навыках и т.д.» [9, с. 415]. Названные цели духовного воспитания объединяют позиции православной и светской педагогики. Однако существует различное понимание духовной жизни.

В Философском словаре духовная жизнь общества рассматривается как синоним общественного сознания [200, с. 137]. При этом она признается отражением общественного бытия. В структуре общественного сознания философы, как известно, выделяют такие его формы: мораль, религия, искусство, наука, философия.

В педагогике одно из ее определений дал Ш.А.Амонашвили: «Духовная жизнь есть высший план бытия, она есть личная принадлежность каждого человека, она закрыта для других, ... она есть та скрытая, нематериализованная действительность, которая творит как внутреннюю, так и внешнюю, материализованную действительность. Без духовной жизни не было бы той человеческой культуры, которая создавалась веками» [4, с. 42].

В.В. Зеньковский выделяет следующие формы духовной жизни ребенка: умственную, религиозную, моральную, эстетическую [70, с. 108]. Ее характерной чертой он считает раздвоенность, наличие в ней светлой и темной сторон: «Вместе с ростом добра и света растет само собой и злое, темное в душе – как одновременно с пшеницей растут на поле (в притче Господней) и плевелы. Взаимная сопряженность развития светлого и темного в душе загадочна именно тем, что искушения и соблазны сопровождают все ступени духовного развития, что по мере нашего духовного развития они становятся все тоньше и незаметнее, что возможность падения не оставляет людей даже на вершине добродетели. Оттого вся духовная жизнь, даже на ее высотах, есть некая «невидимая брань»; там, где стихает внутренняя борьба, там наступает, в сущности, духовное усыпление» [там же, с. 129]. Думается, эти определения взаимообогащают светскую и христианскую педагогику и свидетельствуют об общих взглядах на цель духовного воспитания.

Нравственное воспитание – это воспитание, направленное на формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения. По существу, в приведенном определении уже сформулированы основные цели нравственного воспитания. Развитое

нравственное сознание предполагает знание моральных принципов, норм и, одновременно, постоянное осознание и осмысление своего нравственного положения в обществе, морального состояния, ощущения, чувства. Нравственное сознание – активный процесс отражения ребенком своих нравственных отношений, состояний. Субъективной движущей силой развития нравственного сознания является нравственное мышление – процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, осуществление нравственных решений и нравственных выборов. Нравственные переживания, мучения совести порождаются единством чувственных состояний, отраженных в сознании, и их осмыслением, оценкой, нравственным мышлением.

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

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

Второе условие, рассматриваемое нами при использовании интегративного подхода, – это достижение целостности в результате возникновения системы связей. При этом мы имели в виду, что целостность как обобщенная характеристика объектов, обладающих сложной внутренней структурой, выражает интегрированность, самодостаточность, автономность этих объектов, их противопоставленность окружению, связанную с их внутренней активностью [201, с. 763]. Духовно-нравственное воспитание – это целостность, достигаемая путем интеграции составляющих ее элементов.

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

Синергетический подход. Детерминированность воспитательных систем не только объективными, но и субъективными факторами приводит к существованию неупорядоченности элементов хаотического поведения, что обусловило наше обращение к теории самоорганизации. Признавая, что эти элементы являются источником дальнейшего развития воспитательной системы, мы обратились к понятию «бифуркация». Бифуркация означает некую точку ветвления на фазовой траектории динамической системы. В ней устойчивость прежнего состояния или режима движения подходит к порогу потери. В такой критический момент система оказывается как бы перед выбором между несколькими и очень разными сценариями дальнейшего поведения. В зоне устойчивости прежнего режима она была весьма автономна, т.е. ее поведение в широких пределах не реагировало на воздействия извне. В критической же точке бифуркации система становится крайне чувствительной

к внешним воздействиям, которые могут быть самыми разными. Следовательно, и система может выбрать самые разные сценарии дальнейшего поведения. Решающую роль в выборе одного из многих путей играет случайность. Но после того как новое состояние выбрано, оно становится устойчивым. Остальные пути не реализуются. Нет пути и назад, ибо поступательное движение необратимо.

Для характеристики развития системы духовно-нравственного воспитания как самоорганизующейся важны следующие положения теории самоорганизации:

- существование в системе нестабильных, неустойчивых состояний является условием ее стабильности и динамического развития;
- малые воздействия или процессы, происходящие на микроуровне, могут стать для системы определяющими;
- будущее состояние системы как бы притягивает, формирует, организует ее наличное состояние;
- существует поле путей развития системы, которое определяется ее внутренними свойствами и должно содержать в себе альтернативные пути;
- управление системой должно основываться на «резонансном» воздействии, и главное – не его сила, а архитектура (структура) [194, 10 – 11].

Синергетический подход в приложении к системе духовно-нравственного воспитания позволил нам выработать стратегию относительно безболезненного перехода в новое качество в момент достижения ею точки бифуркации в условиях нестабильности общества существования разнообразных систем ценностей. Эта стратегия заключается в создании условий для существования нескольких направлений духовно-нравственного воспитания, в основе которых лежат разные системы духовных ценностей, признаваемые обществом. В таком случае ценностная переориентация воспитательной системы школы после прохождения точки бифуркации не будет носить болезненный характер, так как

она может происходить с учетом опыта других систем духовно-нравственного воспитания. В противном случае сориентированность воспитательной системы на единые ценности в условиях реформирования общества приводит ее к кризисной ситуации, в которой дальнейшее ее поведение прогнозировать невозможно.

Антропологический подход. Сегодня существуют философская, религиозная, культурная, социальная, психологическая и другие антропологии. Педагогическая антропология ориентирована на сохранение и совершенствование человеческой природы, а не только на передачу и умножение человеческого знания.

Принцип целостности человека, выдвинутый в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и ряда других ученых, явился системообразующим в психологической концепции человека и обусловил ее своеобразный антропологизм. В настоящее время появились работы, возрождающие традиции педагогико-антропологического обоснования теории и практики образования (Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова и др.), заложенные в свое время К.Д. Ушинским.

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

- ориентация на человека как на цель, субъект, результат и главный критерий эффективности воспитательного процесса;
- исследование человека как целостности в единстве его внутреннего мира (ценностей, целей, мотивов, жизненных смыслов и др.) и внешнего мира (способов выражения духовно-нравственной составляющей);
- признание диалогической природы воспитания;
- взгляд на человека как на субъект своего развития.

Вышеназванные положения педагогической антропологии христианская антропология наполняет своим содержанием. Ее представителями (К.Д. Ушинским, В.В. Зеньковским и др.) также признается целостность человека, но вводится положение об иерархическом принципе его устройства, о

сохранении приоритета духа, разума над плотью при развитии всех его телесных сил и сторон. С позиций христианской антропологии школа должна заботиться о всех трех сферах реального бытия ребенка. В противном случае «не принятые во внимание и своевременно не удовлетворенные запросы духа компенсируются за счет других сфер. Это приводит к расстройству в иерархии психических сил, а в социальной жизни проявляется как осознанное или неосознанное стремление личности к жестокости, физическому или моральному саморазрушению, которое проявляется в различных аномалиях поведения (грубость, хулиганство, алкоголизм, наркомания и пр.)» [70, с. 35].

Подчеркивая особую роль духовной сферы бытия человека, представители христианской антропологии высказывают мысль о том, что духовная жизнь сама по себе не содержит критерия правильности направления ее развития, а включает в себя как светлые, так и темные стороны. Эта мысль, на наш взгляд, обогащает педагогическую антропологию, положительно оценивающую духовную жизнь человека, в то время как ее содержанием могут быть и ценности, чуждые гуманизму.

Другой важный для педагогики вывод касается соотношения в человеке духовного ядра и психических сил – «эмпирии». По мнению В.В. Зеньковского, духовная жизнь не «созидается» через расцвет эмпирии, но лишь пробуждается и опосредуется ею. Она не является производной от эмпирической сферы, но подчинена своей собственной закономерности. «Нельзя прийти к духовному росту через развитие психических сил – интеллекта, воли или чувств, хотя духовная жизнь и опосредуется этим развитием душевной периферии» [69, с. 131]. И, наоборот, примат духовного начала не устраняет и не подавляет собственной закономерности психофизической жизни.

Таким образом, педагогической и христианской антропологии присущи общие положения, но вторую в значительной мере отличают идея Богоподобия человека, принцип иерархичности строения личности (дух-душа-тело) и особая характеристика духовной жизни. Таким образом, с позиции

антропологического подхода исследователям невозможно достичь единства в понимании сущности духовно-нравственного воспитания.

Аксиологический подход. Трактовки образования различными философами, педагогами (И.Г. Песталоцци, Н.И. Новиков, И.Г. Гердер, Б. Франклин, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов и др.) указывают на отказ от понимания образования как процесса механической передачи знаний, опыта последующим поколениям и акцентируют внимание на формирование духовности человека в процессе получения знаний. Среди присущих образованию специфических функций последнее время называется аксиологическая функция. «Под аксиологической функцией понимаются такие ценностные свойства образования, которые имеют существенное значение для самой образовательной системы, общества, государства, отдельной личности в настоящее время и сохраняют свою актуальность в будущем. Эти свойства рассматриваются как ценностные в силу того, что их характеристики отражают дальнейшую стратегию развития образования и оказывают существенное влияние на углубление и совершенствование общественных процессов [95, с. 137].

В.А. Сластенин и Г.И. Чижакова выделили следующие аксиологические функции воспитания: трансляция культуры; сохранение своеобразия национальных традиций в условиях глобализации, унифицирующей культурное многообразие; обеспечение стабильности общественной жизни путем передачи моральных норм, нравственных ценностей; социализация человека, его адаптация к постоянно изменяющейся социальной ситуации.

В рамках педагогической аксиологии воспитание трактуется как процесс, имеющий ценностную природу, в основе которого лежит понимание уникальности духовного мира личности. Воспитание как духовно-нравственное становление личности рассматривается представителями педагогической аксиологии в качестве цели-идеала, цели-стратегии, достижение которой означает наличие ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения личности.

В качестве приоритетных задач педагогической аксиологии В.А. Слостенин и Г.И. Чижакова называют:

- анализ исторического развития педагогической теории и образовательной практики с позиций теории ценностей;
- определение ценностных оснований образования, отражающих его аксиологическую направленность;
- разработку ценностных подходов к определению стратегии развития и содержания отечественного образования [176, с. 100].

С точки зрения аксиологии фиксируется и осознается ценность объекта исследования, выявляются возможности выбора подлинных ценностей, их основные виды, способы функционирования, устанавливаются социально-историческая обусловленность наличных ценностей, принципы их оценки и переоценки, способы творческого созидания высших ценностей.

Аксиологический подход выявляет ценностно-смысловые ориентиры в историко-педагогическом опыте с целью его использования для решения насущных проблем педагогики и образования.

В своем исследовании мы придерживались таких принципов педагогической аксиологии, как принцип исторической и социокультурной изменчивости образовательных ценностей; принцип взаимосвязи социокультурных и образовательных ценностей; принцип соотнесения общественных и личностных ценностей.

В соответствии с вышеназванными принципами в основу целей духовно-нравственного воспитания мы положили духовные ценности, несмотря на то, что их в настоящее время нельзя назвать преобладающими в нашем обществе. Принятая в педагогической аксиологии трактовка принципа взаимосвязи социокультурных и образовательных ценностей позволяет сделать вывод о том, что в образовании заложены условия, способствующие появлению новых ценностей. Если в обществе доминируют ценности потребления, то это не означает, что в образовательных учреждениях должны воспитывать потребителя. Образование способно не только на репродукцию в сознании

молодого человека существующих ценностей, но и продуцирование новых ценностей (в данном случае духовных). Это положение можно проиллюстрировать с помощью результатов, полученных нами в ходе изучения ценностных ориентаций учащихся школ (2064 чел.) и студентов высших учебных заведений Челябинской области (2371 чел.) в 2001 году. Среди качеств, которые должны, на взгляд студентов, отличать человека XXI века, наиболее высокий рейтинг получили следующие: ответственность за свои поступки, честность, целеустремленность, трудолюбие, доброта, справедливость, надежность, порядочность, человеческое достоинство, самостоятельность. Отметим, что в эту десятку вошли прежде всего нравственные качества. Полученные результаты свидетельствуют о больших возможностях образования в приобщении молодежи к духовно-нравственным ценностям. Однако есть данные, которые говорят о неполном использовании этих возможностей. Так, например, по результатам исследований Всероссийского центра изучения общественного мнения на протяжении последних десяти лет наблюдается отрицательная динамика в принятии таких ценностей, как честность и порядочность. В 1989 году их отмечали 74 % опрошенных, в 1999 году – 65%. Тем не менее проведенное нами исследование позволяет сделать оптимистические выводы о потенциальных возможностях образования в ориентации молодежи на духовно-нравственные ценности. Включаясь в социально-культурные отношения, школьник как носитель новых ценностей оказывает влияние на ценностные ориентации общества. Чтобы должное стало предметом личных устремлений, лично значимых, собственных убеждений, оно должно быть пережито человеком. Этому способствуют содержание образовательного процесса и используемые методы воспитания. Эмоционально присвоенная норма становится внутренней установкой, ценностным ориентиром поведения и деятельности личности.

Использование аксиологического подхода в исследованиях Т.И. Петраковой, Н.М. Романенко способствовало определению оптимальных психолого-педагогических условий освоения духовных ценностей детьми в

общеобразовательном процессе, пониманию механизмов самоопределения и самореализации субъектов образовательного процесса, объяснению мотивов выбора новых ценностных смыслов их деятельности. С помощью аксиологического подхода определяются регулятивные компоненты духовной культуры, воплощающие идеалы и представления об эталоне.

С точки зрения аксиологического и антропологического подходов базовыми, сущностными характеристиками личности являются духовность и нравственность, связанные с мотивационной сферой.

Личностно ориентированный подход

Разрабатывая первые два элемента содержания духовно-нравственного воспитания школьников, мы опирались на следующие положения, выдвинутые Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, В.В. Сериковым, И.С. Якиманской и др.:

- учебный материал должен быть субъективно значим для учащегося;
- содержание учебного материала следует организовать таким образом, чтобы у школьника оставалось право и возможность выбора учебных заданий;
- учебный материал должен стимулировать к самоценной образовательной деятельности, которая переходила бы в самообразование, саморазвитие;
- организация учебного материала должна соответствовать логике и методологии научного познания;
- в содержание образования должна быть включена «пирамида понятий, когда «движение» сверху вниз, от общего к частному, от вершины пирамиды к ее основанию является столь же характерным, как и обратный процесс восхождения к вершинам абстрактного мышления» [44; 220].

§ 3.2. Основное содержание концепции духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях

Социальный заказ, отраженный в последних государственных документах о школе, в которых в качестве основной задачи называется воспитание духовно богатой, высоконравственной, образованной личности, уважающей традиции и

культуру своего народа и других народов, определяет духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения как приоритетное направление. Его актуальность обусловлена необходимостью преодоления не только социально-экономического, но и духовного кризиса в российском обществе,

Духовно-нравственное воспитание – это воспитание, интегрирующее цели, принципы, содержание и методы духовного и нравственного воспитания. Оно направлено на приобщение школьников к одной из существующих в обществе систем духовных ценностей (гуманистической, религиозной, этнической), на создание условий для поиска и нахождения ими личностных смыслов этих ценностей, на формирование стремления и готовности действовать в своей повседневной жизни в соответствии с этими ценностями и ориентировано на создание условий для гармонизации двух составляющих личности – духовности и нравственности. Предпосылками интеграции духовного и нравственного воспитания стали взаимосвязь понятий «духовность» и «нравственность», духовных способностей и нравственных качеств личности, духовного состояния человека и его деятельности, необходимость модернизации нравственного воспитания средствами духовного в соответствии с требованиями времени и др.

Духовно-нравственное воспитание характеризуется гетерохронностью, т.е. одновременностью формирования структурных компонентов духовности личности; повторяемостью на новом уровне некоторых психических явлений на разных его этапах, длительностью, отсроченностью результатов. В основе этого процесса лежат определенные психологические механизмы воспитания, отбор которых требует учета ряда условий: соответствие механизма воспитания возрастным особенностям духовного и нравственного развития ребенка, обеспечение духовной безопасности воспитанника, предоставление ребенку свободы выбора духовных ценностей и моральных норм.

Источники и задачи создания концепции духовно-нравственного воспитания школьников. Правовой основой нашей концепции выступают законы РФ «Об образовании» [68], «О свободе совести и о религиозных

объединениях» [67], «О национально-культурной автономии» [66], Федеральная программа развития образования [197], Национальная доктрина образования в Российской Федерации» [129], Приказ Министерства образования РФ «О Концепции модернизации российского образования до 2010 года» [139], Справка Госсовета РФ об образовательной политике России на современном этапе» [142], Государственный образовательный стандарт, Письмо МО РФ «О светском характере образования в государственных образовательных учреждениях Российской Федерации» [140].

Основными источниками создания концепции являются:

- социальный заказ общества, сформулированный в нормативных документах и выраженный в существующих потребностях общества и отдельной личности;
- международный и отечественный педагогический опыт, его традиции и тенденции развития;
- теоретические концепции, фиксирующие современный уровень развития духовно-нравственного воспитания;
- практический опыт осуществления духовно-нравственного воспитания;
- результаты проведенного исследования особенностей духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях.

Концепция духовно-нравственного воспитания опирается на фундаментальные теории современной общей педагогики. В частности, при создании концепции были использованы теории целостного педагогического процесса, педагогических систем, ориентации личности в мире ценностей, нравственного воспитания и др.

Целью разработанной нами концепции является теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в современной школе.

Задачи создания концепции:

1. Обеспечение сориентированности педагога в современных направлениях духовно-нравственного воспитания и возможности сознательного профессионального выбора.
2. Обеспечение профессиональной компетентности педагога в сфере духовно-нравственного воспитания.
3. Обеспечение совершенствования деятельности педагога по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения.

Важнейшими составляющими концепции являются ключевые положения, представленные закономерностями и принципами духовно-нравственного воспитания (ядро концепции), и содержательно-смысловое наполнение концепции, представленное основными компонентами системы духовно-нравственного воспитания школьников.

Закономерности духовно-нравственного воспитания. 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 соответствия направленности воспитательного влияния социальной практике; от совокупного действия объективных и субъективных факторов; от интенсивности самовоспитания; от активности его участников в педагогическом взаимодействии; от характера взаимоотношений между самими воспитанниками и др.

Наряду с общими закономерностями в духовно-нравственном воспитании действуют и частные (конкретные), к ним относятся:

- зависимость результативности воспитания от типа духовно-нравственных ценностей, выбранных педагогом, образовательным учреждением, системой образования в целом в качестве основы для целей воспитания: наиболее значимыми в смыслообразовании являются динамичные (ожидаемые и дефицитные ценности);
- 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;

- зависимость продуктивности духовно-нравственного воспитания от целесообразности использования психологических и педагогических механизмов, лежащих в основе воспитания; 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;
- процессы духовно-нравственного самоопределения, самореализации, саморазвития личности активизируются в периоды сложных социально-экономических условий жизни общества, существования различных систем ценностей, в ситуациях выбора духовно-нравственных ценностей, спроектированных педагогами;
- гетерохронность (неравномерность) духовного развития личности, имеющая психологические корни, приводит к отсутствию видимых результатов педагогического воздействия в определенные периоды.

Принципы духовно-нравственного воспитания. Наряду с закономерностями ядро концепции составляют принципы духовно-нравственного воспитания, которые, как правило, определяются закономерностями. Кроме того, часть принципов сформулирована нами на основе определения поля интеграции духовного и нравственного воспитания. К принципам духовно-нравственного воспитания мы относим:

- принцип смыслообразующей значимости ценностных ориентаций. Он обеспечивает соотнесение в сознании школьников нескольких значений ценностей, принятых в различных сообществах. Без него невозможен осознанный выбор своей позиции, личностное отношение к ценности как значимому объекту действительности. Принцип смыслообразующей значимости ценностей реализуется в содержании и методах воспитания;
- принцип учета актуальных и потенциальных возможностей духовного и нравственного развития воспитанника. В соответствии с этим принципом происходит отбор содержания духовно-нравственного воспитания, механизмов, лежащих в его основе, видов деятельности и т.п.;
- принцип опоры на иррациональную и рациональную сферу личности школьника. Последовательность обретения ценности сначала в форме ее значения в различных сообществах, а затем в форме личностного смысла требует от педагога использования как методов, воздействующих на мыслительные процессы (рассуждение, сопоставление, анализ, убеждение, повествование и т.п.), так и методов, влияющих на чувства школьников (яркий пример, использование наглядных и музыкальных образов и т.п.);
- принцип обеспечения этической рефлексии предполагает такое построение воспитательного процесса, которое обеспечивало бы переживание школьниками конструируемых педагогом ситуаций, коллизий, их нравственное осмысление, соотнесение их содержания со своим Я;
- принцип предъявления школьникам полярных ценностей. Возникновение отношения личности к ценности как к значимому для нее объекту невозможно без сопоставления полярных ценностей (добра и зла, милосердия и жестокости, жадности и щедрости и т.п.). Этот принцип предъявляет требования прежде всего к отбору содержания духовно-нравственного воспитания и предполагает сопоставление не только в статике, но и в динамике. По мере обогащения содержания той или иной

ценности в сознании школьника необходимо повторное обращение к их сравнению.

Основными компонентами духовно-нравственного воспитания как системы являются:

- совокупность духовно-нравственных ценностей, для приобщения к которым она создана; по существу, они составляют основу целей воспитания;
- содержание духовно-нравственного воспитания;
- деятельность субъектов воспитания по достижению поставленной цели;
- ценностные отношения, возникающие в процессе духовно-нравственного воспитания;
- воспитывающая среда системы;
- управление системой духовно-нравственного воспитания.

Первый компонент системы строится на определенной совокупности духовно-нравственных ценностей: гуманистических (общечеловеческих), этнических или религиозных ценностях в зависимости от существующего законодательства, типа и сложившихся традиций образовательного учреждения. Соригенированность системы духовно-нравственного воспитания на единые ценности в условиях изменения общества приводит к кризисной ситуации, в которой дальнейшее ее развитие прогнозировать невозможно. Существование в обществе нескольких систем, в основе которых лежат общечеловеческие, этнические или религиозные ценности, позволяет обеспечить безболезненную ценностную переориентацию воспитательной системы школы в условиях реформирования общества и законодательства. *Целью* духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях является приобщение их к одной из существующих систем духовных ценностей (гуманистической, этнической, религиозной), создание условий для развития потребности и способности личности к духовному и

нравственному самопознанию, самоопределению, самореализации, саморегуляции и формирования нравственного поведения.

Задачи духовно-нравственного воспитания ориентированы на:

- освоение школьниками значения духовных ценностей для конкретной общности людей (социальной, этнической, религиозной и др.) и извлечение личностного смысла этих ценностей, который заключает в себе субъективное эмоционально-оценочное отношение к их значению;
- развитие 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;
- воспитание нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма и др.);
- формирование нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний);
- воспитание нравственного поведения.

Содержание духовно-нравственного воспитания как компонент системы имеет сложную структуру, включающую четыре элемента. К ним относятся: 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 элемент 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.

Вторым элементом содержания духовно-нравственного воспитания, как отмечено выше, являются *способы поведения личности в соответствии с усваиваемыми ценностями*. Это способы выражения (проявления) благодарности, любви, доброты, милосердия, толерантности, верности, справедливости, доброжелательности, щедрости и т.п. Источником содержания в данном случае являются произведения литературы, публицистика, жизненный опыт, правила этикета и др. Функция данного элемента содержания заключается в обогащении опыта нравственного поведения ребенка.

Третий элемент – *опыт поведения личности в нестандартной ситуации (творческий нравственный опыт)* – предполагает создание условий для самостоятельного выбора воспитанником способов поведения, создания новых способов и знакомство с опытом духовного подвига. Он включает в себя обобщенный способ действия, являющийся основой для принятия человеком решения в любой ситуации. Это способ сформулирован в известном правиле: поступай с другими так, как бы ты хотел, чтобы другие поступали с тобой. Кроме того, данный элемент содержит понятия морального выбора, парадокса нравственной оценки и нравственного поведения, описание нестандартных ситуаций, ситуаций нравственного выбора.

Последним из названных элементов содержания духовно-нравственного воспитания является *опыт эмоционального отношения к духовно-нравственным ценностям*. Рассматривая эмоцию как деятельность оценивания поступающей в мозг информации (в данном случае о духовно-нравственных ценностях на языке переживаний), мы включаем в содержание эмоциональный опыт литературных героев, известных людей, сверстников. В соответствии с классификацией Б.И. Додонова, это альтруистические, коммуникативные, глорические, практические, пугнические, романтические, гностические, эстетические, гедонистические, акизитивные эмоции [62]. Каждый из этих

видов переживаний связан с соответствующими потребностями: в содействии, помощи, покровительстве другим людям; общении; самоутверждении, славе; успешности в деятельности; преодолении опасности; в необыкновенном, таинственном; познании; красоте; телесном и душевном комфорте; накоплении, коллекционировании.

Содержание духовно-нравственного воспитания реализуется в процессе лично ориентированной деятельности.

Осуществляя духовно-нравственное воспитание, его субъекты включаются в ***разнообразные виды деятельности, которая является важным компонентом системы.*** Духовно-нравственное воспитание реализуется в познавательной, исследовательской, коллективно-творческой, преобразующей и других видах деятельности. Ее выбор зависит от поставленных целей воспитания. В процессе познавательной деятельности происходит знакомство с духовными ценностями, их лингвистическим, философским, этническим, религиозным значением и создаются условия для сознательного осмысления. Исследовательская деятельность на уроках позволяет самостоятельно оценить их значимость для личности школьников. Участие в коллективно-творческой деятельности обеспечивает усвоение школьниками способов деятельности в соответствии с усваиваемыми ценностями и приобретение опыта поведения в нестандартной ситуации. Как и исследовательская деятельность, она способствует возникновению эмоционального отношения к духовным ценностям. Участие школьников в преобразующей деятельности свидетельствует о принятии ими духовных ценностей.

Искусство педагога в деятельности по духовно-нравственному воспитанию заключается в целесообразном использовании важнейших психологических и педагогических механизмов, лежащих в его основе. На этапе младшего школьного возраста приоритетными являются такие механизмы, как: идентификация – когнитивное и эмоциональное отождествление себя со взрослыми, сверстниками; 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; заражение – бессознательная, невольная подверженность индивида определенным психическим состояниям (оно проявляется не через осознанное принятие этической информации, а через определенное эмоциональное состояние); игра. В подростковом возрасте – рефлексивное принятие и освоение социальных ролей; ориентация на высшие ценности (поиск, оценка, выбор и проекции в единую цепочку); механизм интериоризации, позволяющий внешнее (существующие в обществе ценности) стать внутренним (ценностными ориентациями личности). В юношеском возрасте – 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; ориентация на высшие ценности (поиск, оценка, выбор и проекции в единую цепочку); механизм интериоризации, позволяющий внешнее (существующие в обществе ценности) стать внутренним (ценностными ориентациями личности).

К педагогическим механизмам, использование которых происходит на всех возрастных этапах, относится преемственность. Ее механизм представляет собой 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 (личностно ориентированный подход, принцип субъектности и др.), способствующих

развитию личности; выбор принципов построения содержания воспитания (восхождение от простого к сложному, принцип концентризма и др.); усложнение методов, форм и средств воспитания в зависимости от возраста воспитанников, придание им все более активного характера.

Ценностные отношения, возникающие в процессе духовно-нравственного воспитания. Ценностные отношения как компонент системы рождаются в деятельности в ситуации свободного выбора. Они отражают личностно переживаемые связи субъектов воспитания с окружающим миром (миром вещей, явлениями природы и социума), с другими людьми как значимыми для них объектами и интегрируют субъектов воспитания в некую общность. Важным типом ценностного отношения является отношение личности к себе. Потребности, вкусы, склонности, оценки, принципы, убеждения представляют собой различные аспекты отношений человека. Отношения динамичны, изменчивы, воспитуемы, являются предметом особой заботы педагогов. Без возникновения ценностных отношений невозможно решение такой задачи духовно-нравственного воспитания, как извлечение школьниками личностного смысла духовных ценностей. Именно они позволяют противостоять негативному воздействию внешней среды, так как помогают образованию духовной жизни и педагогов, и их воспитанников. Обаяние возникающих ценностных отношений к другим людям создает возможности для отказа от таких методов воспитания, как запрет, принуждение.

Динамика ценностных отношений в системе духовно-нравственного воспитания характеризуется следующими уровнями развития (по В.Н. Мясищеву): условно-рефлекторный, характеризующийся наличием первоначальных (положительных или отрицательных) реакций на различные объекты (раздражители); конкретно-эмоциональный, где реакции вызываются условно и выражаются отношением любви, привязанности, вражды, боязни т.п.; конкретно-личностный, отражающий избирательное отношение к

окружающему миру; собственно духовный, на котором духовные ценности становятся внутренними регуляторами поведения личности.

Управление системой духовно-нравственного воспитания. Основная функция данного компонента – обеспечение интеграции всех других компонентов в целостную систему и ее развитие. Принимая во внимание особенности объекта управления и основные положения теории самоорганизации, важнейшими действиями при управлении системой духовно-нравственного воспитания назовем:

- 1) выявление нестабильных, неустойчивых состояний системы (элементы содержания духовно-нравственного воспитания школьников, включающие противоположные позиции, взгляды; виды деятельности, имеющие разную направленность, и т.п.);
- 2) определение альтернативных путей развития системы духовно-нравственного воспитания, имеющих основу в традициях школы;
- 3) постоянное моделирование системы или внесение корректив в ее модель (смена системообразующего вида деятельности, углубление ценностных отношений и т.п.);
- 4) обеспечение субъектной позиции каждого поколения воспитанников, включение педагога и школьника в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных отношений, а также создание ситуаций, побуждающих участников воспитательного процесса к рефлексии, самопознанию, самореализации;
- 5) сочетание традиций и инноваций духовно-нравственного воспитания школьников;
- 6) диагностика их воспитанности в соответствии со следующими показателями:
 - знание учащимися значения духовных ценностей и нравственных норм;
 - принятие ими духовно-нравственных ценностей;
 - наличие духовного идеала;
 - самостоятельность в выборе позиции;

- мотивированность своего поведения соблюдением нравственных норм и следованием духовным ценностям;
- развитие самосознания.

Управление духовно-нравственным воспитанием как компонент системы позволяет включить в процесс решения соответствующих задач все существующие структуры воспитывающей среды и обеспечить их взаимодействие.

Воспитывающая среда системы. Основное назначение данного компонента – опосредованное управление процессом духовно-нравственного становления личности школьника. К воспитывающей среде относятся как внутренняя среда системы, так и внешняя. Ее воздействие может быть целенаправленным и стихийным, положительным и негативным. Внутреннюю среду системы духовно-нравственного воспитания составляют воспитательный и ученический коллективы, формы целенаправленной воспитательной работы, детские творческие и общественные объединения, материальные условия образовательного учреждения. К внешней среде относятся средства массовой информации, общественные организации, культурно-просветительные учреждения, учреждения дополнительного образования, религиозные организации и др.

Опосредованное управление процессом духовно-нравственного становления личности школьника обеспечивают следующие направления деятельности участников воспитательного процесса: средовая диагностика, средовое проектирование, продуцирование воспитательного результата. Средовая диагностика позволяет судить о состоянии среды (оценивание ее возможностей для духовно-нравственного воспитания школьников через удовлетворение их потребностей; определение негативных влияний, существующих в виде социального движения, информационного потока, колебаний ценностных ориентаций) и личности (определение бытующих у детей значений среды, подчиненности их тем или иным негативным воздействиям). Средовое проектирование представляет собой

- 1) выявление желаемых функций среды;
- 2) моделирование средообразовательных стратегий, необходимых для придания ей нужных значений:
 - восстановление значения ранее существовавших ниш, исторически утративших свою значимость и ценность ();
 - восполнение исчерпавших свои резервные возможности ниш необходимыми свойствами и качествами;
 - восхождение к полноте значений существующих ниш (усвоение их духовных значений);
 - воспроизводство ниш с заданными моделью значениями;
 - воздержание от действий в ситуации удовлетворенности положением дел в среде или в ситуации невозможности получения прогнозируемого результата;
 - планирование мер, направленных на реализацию определенных стратегий.

Средовое продуцирование воспитательного результата (превращение среды в средство воспитания) осуществляется с помощью следующих действий:

- 1) определение приоритетных средообразовательных стратегий воспитания определенного типа личности;
- 2) в случае изменения ситуации введение новых мер сдерживающего, разрушающего и поддерживающего характера;
- 3) варьирование действий в зависимости от возникшей ситуации в поисках наиболее эффективных мер воздействия на среду. Эти действия могут быть:
 - порождающими среду (открытие клубов, организация деятельности общественных объединений и т.п.);
 - упреждающими конфрагтацию, нигилизм, зависимость от негативного влияния;
 - разрушающими агрессивное противостояние детей и взрослых;

- поддерживающими творческий поиск, ценностное отношение к окружающему миру.

Выводы по 3 главе

1. Сложность духовно-нравственного воспитания как педагогического процесса потребовала использования нескольких теоретико-методологических подходов для создания целостной картины изучаемого объекта. Системный подход позволил нам характеризовать духовно-нравственное воспитание как систему, выделению ее основных компонентов и связей, существующих между ними. Интегративный подход помог представить его как целостный воспитательный процесс, обладающий новыми свойствами и признаками двух составляющих – духовного и нравственного воспитания. В совокупности с синергетическим подходом он способствовал решению проблем развития системы духовно-нравственного воспитания. Аксиологический и личностно ориентированный подходы обеспечили рассмотрение содержательной стороны духовно-нравственного воспитания. Антропологический подход с его положениями о целостности личности, единстве ее внутреннего и внешнего мира способствовал эффективному использованию личностно ориентированного подхода.

2. Интеграция двух направлений воспитания – духовного и нравственного – имеет социально-экономические, философско-этические, психологические и педагогические предпосылки. К социально-экономическим мы относим утверждение в нашей стране рыночных отношений, которые изменили нравственные позиции, убеждения, прежде всего, молодых людей. Философско-этическими предпосылками, на наш взгляд, являются утвердившийся в философии взгляд на человека как целостное существо, в котором взаимосвязаны разум и чувство, духовность и нравственность, и признание философами взаимосвязи понятий «духовность» и «нравственность». Примером психологических предпосылок может послужить

выявленная психологами взаимосвязь духовных способностей и нравственных качеств личности. В качестве педагогической предпосылки выступает необходимость модернизации нравственного воспитания средствами взаимосвязи с духовным. Кроме того, в ряде педагогических исследований есть указание на практическое применение классической формулы «дух творит себе формы», которая является выражением соотношения 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. Это и другие теоретические положения педагогики также стали предпосылками интеграции духовного и нравственного воспитания.

3. Духовно-нравственное воспитание – это воспитание, интегрирующее цели, принципы, содержание и методы духовного и нравственного воспитания. Оно направлено на приобщение школьников к одной из существующих в обществе систем духовных ценностей (гуманистической, религиозной, этнической), создание условий для поиска и нахождения ими личностных смыслов этих ценностей, формирование стремления и готовности действовать в своей повседневной жизни в соответствии с этими ценностями.

Духовно-нравственное воспитание характеризуется гетерохронностью, т.е. одновременностью формирования структурных компонентов духовности личности; повторяемостью на новом уровне некоторых психических явлений на разных его этапах, длительностью, отсроченностью результатов. В основе этого процесса лежат определенные психологические механизмы воспитания, отбор которых требует учета ряда условий: соответствие механизма воспитания возрастным особенностям духовного и нравственного развития ребенка, обеспечение духовной безопасности воспитанника, предоставление ребенку свободы выбора духовных ценностей и моральных норм.

4. Основными компонентами духовно-нравственного воспитания как системы являются:

- совокупность духовно-нравственных ценностей, для приобщения к которым она создана; по существу, они составляют основу целей воспитания;
- содержание духовно-нравственного воспитания;
- деятельность субъектов воспитания по достижению поставленной цели;
- ценностные отношения, возникающие в процессе духовно-нравственного воспитания;
- воспитывающая среда системы;
- управление системой духовно-нравственного воспитания.

Заключение

Социальный заказ, отраженный в последних государственных документах о школе, в которых в качестве основной задачи называется воспитание духовно богатой, высоконравственной, образованной личности, уважающей традиции и культуру своего народа и других народов, определяет духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения как приоритетное направление. Его актуальность обусловлена необходимостью преодоления не только социально-экономического, но и духовного кризиса в российском обществе.

Анализ состояния проблемы духовно-нравственного воспитания в философской, психологической и педагогической литературе позволил выделить несколько тенденций в ее решении:

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

Наша позиция основывается на понимании 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, приобретения личностных смыслов и потребности в самообразовании и саморазвитии.

Анализ накопленного в последние десятилетия опыта организации духовно-нравственного воспитания детей и учащейся молодежи позволил нам выделить его особенности в современных условиях:

- существование нескольких, порой альтернативных направлений в деятельности педагога по духовно-нравственному воспитанию. Эта особенность обусловлена разнообразием педагогических концепций, ценностных установок и действующим законодательством. В своем исследовании мы выделяем гуманистическое, историко-культурологическое, этническое и религиозное направления;
- разнообразие программ духовно-нравственного воспитания, которые можно классифицировать по разным основаниям: в зависимости от принятой авторами иерархии ценностей – гуманистические, этнопедагогические, историко-культурологические, религиозные; по характеру взаимоотношений участников воспитательного процесса – субъект-субъектные и субъект-объектные; в зависимости от наличия связей преемственности – программы, предназначенные для определенной возрастной группы, и программы, рассчитанные на весь период школьного образования; по соотношению духовного и нравственного аспектов в содержании воспитания – программы духовного воспитания, программы нравственного воспитания; программы духовно-нравственного воспитания;
- взаимопроникновение светской и религиозной педагогических традиций, которое выражается, прежде всего, в обогащении содержания

образования и изменениях методики преподавания в конфессиональных учебных заведениях (воскресных школах, православных гимназиях, мусульманских лицеях и т.п.), благодаря использованию достижений светской педагогики. На смену схоластическим методам преподавания постепенно приходит диалог воспитателя и воспитуемого, исключающий пассивное восприятие получаемой информации;

- разработка содержания духовно-нравственного воспитания на основе принципа учета региональных особенностей;
- наличие интеграционных процессов как в содержании специальных программ, так и в содержании гуманитарных дисциплин;
- создание различных типов учебных заведений, ставящих в качестве главной своей цели соответствующее воспитание детей.

Для современной практики духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения характерно особое состояние внешней среды, наполненной духовным влиянием разной направленности. На сознание современных школьников оказывают воздействие средства массовой информации, классическая и массовая культура, детские общественные организации, национальные культурные центры, традиционные религии, новые религиозные культы и т.п. Результаты их влияния бывают очень разными: от развития экстрасенсорных возможностей человека, психических отклонений и изменений в сознании личности до выстраивания целостной иерархии духовных ценностей.

С целью теоретико-методологического и методико-технологического обеспечения духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в современной школе нами разработана соответствующая концепция. Основными источниками ее создания стали социальный заказ общества, сформулированный в нормативных документах и выраженный в существующих потребностях общества и отдельной личности; международный и отечественный педагогический опыт, его традиции и тенденции развития; теоретические концепции, фиксирующие современный уровень развития

духовно-нравственного воспитания; практический опыт осуществления духовно-нравственного воспитания; результаты проведенного исследования особенностей духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях.

Важнейшими составляющими разработанной нами концепции духовно-нравственного воспитания школьников в условиях модернизации российского образования являются ключевые положения, представленные закономерностями и принципами духовно-нравственного воспитания (ядро концепции), и содержательно-смысловое наполнение концепции, представленное основными компонентами системы духовно-нравственного воспитания школьников. В ходе исследования были выделены следующие закономерности:

- зависимость результативности воспитания от типа духовно-нравственных ценностей, выбранных педагогом, образовательным учреждением, системой образования в целом в качестве основы для целей воспитания: наиболее значимыми в смыслообразовании являются динамичные, ожидаемые и дефицитные ценности;
- обусловленность содержания духовно-нравственного воспитания реальными (актуальными) и потенциальными возможностями воспитанников;
- зависимость продуктивности духовно-нравственного воспитания от целесообразности использования психологических и педагогических механизмов, лежащих в основе воспитания, условиями выбора которых являются: соответствие механизма возрастным особенностям духовного и нравственного развития детей, обеспечение духовной безопасности личности, наличие условий для свободы выбора духовных ценностей и моральных норм;
- процессы духовно-нравственного самоопределения, самореализации, саморазвития личности активизируются в периоды сложных социально-экономических условий жизни общества, существования различных

систем ценностей, в ситуациях выбора духовно-нравственных ценностей, спроектированных педагогами;

- гетерохронность (неравномерность) духовного развития личности, имеющая психологические корни, приводит к отсутствию видимых результатов педагогического воздействия в определенные периоды.

К принципам духовно-нравственного воспитания мы относим:

- принцип смыслообразующей значимости ценностных ориентаций;
- принцип учета актуальных и потенциальных возможностей духовного и нравственного развития воспитанника. В соответствии с этим принципом происходит отбор содержания духовно-нравственного воспитания, механизмов, лежащих в его основе, видов деятельности и т.п.;
- принцип опоры на иррациональную и рациональную сферы личности школьника;
- принцип обеспечения этической рефлексии.

Основными компонентами духовно-нравственного воспитания как системы являются:

- совокупность духовно-нравственных ценностей, для приобщения к которым она создана; по существу они составляют основу целей воспитания;
- содержание духовно-нравственного воспитания;
- деятельность субъектов воспитания по достижению поставленной цели;
- ценностные отношения, возникающие в процессе духовно-нравственного воспитания;
- воспитывающая среда системы;
- управление системой духовно-нравственного воспитания.

Библиографический список

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Аксаков К.С., Аксаков И.С. Литературная критика. – М., 1981.
3. Актуальные понятия современной педагогики: «Круглый стол» //Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 51.
4. Алексеева Г.Г. Нравственное воспитание на основах православия. – Саратов, 2000.
5. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Изд. дом. Ш.А. Амонашвили, 1998. – 80 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человековедения. – М., 1977.
7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. – Кн. 2. – 318 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 432 с.
9. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: Производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
10. Анцыферова В. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Лоуренса Кольберга и его школы) //Психология личности. – 1999. – № 3. – С. 5-17.
11. Артемьева Ю.А. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
12. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
13. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.
14. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 304 с.

15. Беляева В.А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре: Дис. ...д-ра пед. наук. – М., 1999.
16. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М., 1993.
17. Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: Мысль, 1991. – 318 с.
18. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности: Избр. ст. /Ред. Л.И. Новикова и др. – М.: Флинта, 1999. – 311 с.
19. Борулава М.Н. Теория и практика интеграции содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ташкент, 1988. – 436 с.
20. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем). – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
21. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
22. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М., 1998.
23. Битинас Б.П., Катаева Я.И. Педагогическая диагностика: Сущность, функции, перспективы //Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 10 – 15.
24. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания. – Каунас: Гивиса, 1984. – 190 с.
25. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
26. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1969.
27. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности. – М.: Педагогика, 1976. – 248 с.
28. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования //Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17.
29. Боброва О.В. Взаимодействие светского и религиозного образования в России: Современная практика //Образование и наука. – 2001. – № 2. – С. 144 – 155.

30. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
31. Болотова Л. Концепция воспитания духовности, целомудрия и альтруистического поведения //Школа духовности. – 1997. – № 2.
32. Бранский В.П. Синергетический циклизм в истории, культуре и искусстве //Мир психологии. – 2002. – № 3. – С. 25 – 40.
33. Братусь Б.С. Смысловая вертикаль сознания личности //Вопр. философии. – 1999. – № 11.
34. Буева Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры //Вопр. философии. – 1996. – № 12. – С. 3 – 9.
35. Булынин А. Актуализация ценностного подхода в педагогическом образовании //Альма-Матер. – 1997. – № 6. – С. 22 – 25.
36. Бюлер К. Очерк духовного развития ребенка. – М., 1930.
37. Вахтеров В.П. Нравственное воспитание в начальной школе //Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1987. – С. 43 – 139.
38. Власова Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников: Дис. ...д-ра пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1999. – 366 с.
39. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М., 1999. – 168 с.
40. Воловикова М.И. Нравственное становление человека: Субъектный подход //Проблема субъекта в психологической науке. – М., 2000. – С. 235 – 259.
41. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии /Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Нов. шк., 1998. – 208 с.
42. Воспитательный процесс: Изучение эффективности: Метод. реком. /Под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 128 с.
43. Вульфсон Б.Л. Марксизм и проблемы воспитания //Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 3 – 4.
44. Выготский Л.С. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1986. – Т. 2.

45. Выготский Л.С. Моральное поведение //Педагогическая психология /Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – С. 249 – 270.
46. Выготский Л.С. Мышление и речь: Собр. соч. – В 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
47. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. – М., 1984. – 70 с.
48. Газман О.С. Педагогика свободы: Путь к гуманистической цивилизации XXI века //Новые ценности образования. – М., 1996. – Вып. 6. – 196 с.
49. Галицкая И.А., Метлис И.В. Новые религиозные культы и школа. – М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.
50. Гегель Г. Философия духа: Соч.: – В 14 т. – М., 1956. – Т. 3.
51. Гершунский Б.С. Менталитет и образование: Уч. пособие для студентов. – М., 1996.
52. Гершунский Б.С.Философия образования для XXI века. – М., 1997.
53. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб: Изд-во СПбГУ, 1992. – 154 с.
54. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М., 1996.
55. Грибоедова Т.П. Педагогические условия подготовки учителя к духовно-нравственному развитию учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2000.
56. Григорьев Д.В. Педагогическая поддержка поиска старшеклассниками смыслов жизни: Дис. ...канд. пед. наук. – М., 2000. – 177 с.
57. Григорьева Л.И. Нетрадиционные религии в современной России: социальная природа и тенденции эволюции: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 1994.
58. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня /Под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 336 с.
59. Гурова Р.Г. Духовный мир молодежи в меняющейся России XX в. (лонгитюдное исследование 1960 – 2000 г.) //Мир социологии. – 2000. – № 4. – С. 147 – 159.
60. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учеб. – М.: Гардарика, 1998. – 472 с.
61. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1989.
62. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Р-н/Д, 2001.

63. Диалог отечественной светской и церковной образовательных традиций: Материалы IV Екатеринбургских чтений. 14 декабря 2001 г. – Екатеринбург, 2001. – 100 с.
64. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
65. Додонов В.И. Теоретико-методологические основы духовно-нравственного развития личности в наследии русских философов конца XIX – начала XX вв. – М.: ИТП МИО РАО, 1994. – 140 с.
66. Духовно-нравственные и государственно-правовые основы отечественного просвещения: Сб. науч. тр. – М., 1998. – 109 с.
67. Духовные и нравственные смыслы отечественного образования на рубеже столетий. – М., 1999. – Вып 1.
68. Закон РФ «О национально-культурной автономии». – М., 1997.
69. Закон РФ «О свободе совести и о религиозных объединениях». – М., 1997.
70. Закон РФ «Об образовании». – М., 1996.
71. Зеньковский В.В. О педагогическом интеллектуализме //Педагогическое наследие русского зарубежья. – М., 1993. – 267 с.
72. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1996. – 224 с.
73. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986. – 163 с.
74. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
75. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования //Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3 – 17.
76. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры //Вопр. психологии. – 1998. – №3. – С. 104 – 114.
77. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и в условиях реализации: Дис. д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. – 365 с.
78. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М., 1993. – 430 с.

79. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений //Результаты новых исследований в педагогике /Под ред. Н.М. Шахмаева. – М., 1977. – С. 3 – 18.
80. Истоковедение: В 2 т. /Под ред. И.А. Кузьмина, Л.П. Сильвестрова. – М.: Технол. шк. бизнеса, 2001.
81. Каган Л.Н. О духовном (Опыт категориального анализа) //Вопр. философии. – 1985. – № 9. – С. 91 – 102.
82. Камкин А.В. Истоки. – М.: Технол. шк. бизнеса, 1999. – 112 с.
83. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М.: Нов. шк. 1996. – 160 с.
84. Квятковский Е.В. Духовное развитие школьников //Сов. педагогика. – 1991. – № 1 – С. 21 – 26.
85. Кириченко С.Н. Этнокультурный диалог в образовательном процесс //Дополнительное образование. – 2002. – № 3. – С. 32 – 40.
86. Кирьякова А.И. Ориентация школьников на социально значимые ценности: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ленинград, 1991. – 423 с.
87. Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997.
88. Коваль Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1997.
89. Козлов Э.П. Нравственное образование: Программы общеобразовательных интегративных обществоведческих экспериментальных учебных курсов морали для 1–11 классов. – М.: Прометей, 1999. – 50 с.
90. Колесов Д.В. Нравственность и пол: Психологические аспекты. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 2000. – 232 с.
91. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М.: Нов. шк. 1993. – 140 с.
92. Конаржевский Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1980. – 93 с.

93. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) //Нар. образование. – 2000. – № 2. – 21.
94. Корзинкин А.А. Духовно-нравственная концепция воспитания личности и современное образование: Дис. ...канд. пед. наук. – Курск, 1999.
95. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.
96. Крымский С.Б. Контурсы духовности и контексты индивидуальности //Вопр. философии. – 1992. – № 12. – С. 21 – 28.
97. Кудаева Л.А. Религиозно-нравственное просвещение в общеобразовательных учреждениях России //Педагогика. – 1998. – № 8.
98. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки //Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980.
99. Куликов И. Метастазы оккультизма в системе образования. – М.: Паломник, 1999. – С. 30.
100. Кэрролл Э. Изард. Психология эмоций. – СПб: Питер, 1999. – 464 с.
101. Лазарев А.И. Народоведение: О русском народе, его обычаях и художественном творчестве: Учеб. для общеобр. школ, гимназий, лицеев: В 3 т. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1997.
102. Лазарев А.И. «Народоведение» (Пояснительная записка) //XXI век – эпоха духовно-нравственного просвещения: Сб. материалов науч.-практ. конф. – Челябинск, 2002. – 211 с.
103. Ларионов В.М. К проблеме целеполагания нравственного воспитания //Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: Тез. докл. республ. науч.- практ. конф. 15 – 17 мая 2000 г. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – Ч. 1. – 219 с.
104. Левчук Д.Г., Потаповская О.М. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: Комплексное решение проблемы. – М.: Планета 2000, 2003. – 63 с.
105. Леонов А.М. Морально-этические традиции: Общее и национально-региональное //Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 101 – 104.

106. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
107. Леонтьев Д.А. Значение и личностный смысл: Две стороны одной медали //Психолог. журн. – 1996. – Т. 17 – № 5. – С. 19 – 30.
108. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: Опыт многомерной конструкции //Вопр. философии. – 1996. – № 4.
109. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992.
110. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 49 с.
111. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
112. Лишина О.В. Педагогическая психология воспитания. – М., 1997.
113. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. – М., 1991. – 368 с.
114. Максимов М.В. Нравственные ценности христианства и духовное развитие личности //Дополнительное образование в области христианской культуры, морали, этики (опыт, проблемы, решения): Материалы междунар. конф. – М.: МО РФ, 1993. – С. 2 – 24.
115. Максакова В.И. Педагогическая антропология. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
116. Мартышин В. В традициях отечественной духовности //Воспитание школьников. – 2001. – № 4. – С. 12 – 14.
117. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
118. Маслов Иоанн. Симфония по творениям святителя Тихона Задонского. – М.: Самшит, 1996.
119. Маслов С.И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 302 с.

120. Махортова М.В. Духовно-нравственное воспитание личности на основе православной этики: Дис. ... канд. филос. наук. – Ставрополь, 2000. – 174 с.
121. Медведев Н.П. Переоценка ценностей как социальный феномен. – Ставрополь, 1995.
122. Межведомственный комплексный план мероприятий по формированию духовного мира подрастающего поколения //Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 267 – 270.
123. Метелягин А.С. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников сельской школы на традициях русской народной культуры: Автореф... канд. пед. наук. – М., 1996.
124. Моисеев Н.И. Вернадский и современность //Вопр. философии. – 1994. – № 4.
125. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика (Опыт экспериментального исследования). – М.: Педагогика, 1981. – 141 с.
126. Моральное сознание: Элементы, формы, особенности. – М, 1994.
127. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития. Детство, отрочество. – М., 1998.
128. Мягченков С. Педагогика духовного обустройства //Воспитание школьников. – 2000. – № 9. – С. 2 – 7.
129. Мясищев В.Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека // Психология сознания: Тексты /Под ред. Л.В. Куликова. – СПб., 2001.
130. Национальная доктрина образования //Бюллетень МО РФ Высшее и среднее профессиональное образование. – 2000. – № 11. – С. 3 – 13.
131. Начала христианской психологии. – М.: Наука, 1995. – 236 с.
132. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека //Педагогика. – 1998. – № 9 – 10. – С. 3 – 8.
133. Никандров Н.Д. Нравственные уроки православия //Педагогика. – 1997. – №3. – С. 3 – 9.

134. Никандров Н.Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М., 2000.
135. Никандров Н.Д. Ценности как основа воспитания //Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3 – 10.
136. Николаичев Б.О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности. – М., 1996. – 95 с.
137. Новицкая М.Ю. Факультативный курс «Введение в народоведение» для трехлетней и четырехлетней начальной школы //Нач. шк. – 1994. – № 7. – С. 62 – 66.
138. Нравственное воспитание школьников /Под ред. И.С. Марьенко. – М., 1969. – 310 с.
139. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания /Под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. – М., 1979.
140. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года //Вестн. образования России: Сб. приказов и инструкций Министерства образования. – 2002. – № 6. – С. 10 – 40.
141. О светском характере образования в государственных образовательных учреждениях Российской Федерации //Общее среднее образование России: Сб. нормативных документов 1992-1993 гг. – М.: Просвещения, 1993. – Кн. 1. – С. 265 – 267.
142. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) /Под ред. З.И. Равкина. – М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 1996.
143. Образовательная политика России на современном этапе: Справка Госсовета РФ //Официальные документы в образовании. – 2002. – № 2. – С. 2 – 49.
144. Опыты православной педагогики. – М.: Лит. учеба, 1993. – 240 с.
145. Орбан Л.Э. Акмеологическая концепция нравственного становления личности: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1992.
146. Осипов А.И. Православное понимание смысла жизни. – Киев, 2001. – 239 с.

147. Осипов А.И. Принципы воспитания в христианской педагогике //Воспитание школьников. – 1999. – № 4.
148. Осмоловская И.М. Дидактические основания отбора ценностей в базовое содержание образования //Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. Информ. сб. – М.: ИТП МИО РАО, 1992. – Вып. 10 (34). – С. 14 – 26.
149. Петракова Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: Дис. ...д-ра пед. наук. – М., 1999.
150. Петракова Т.И. Духовные основы нравственного воспитания. – М.: Импэто, 1997. – 96 с.
151. Петракова Т.И. Святоотеческое наследие и проблемы духовно-нравственного воспитания учащихся в современной школе //Духовное наследие Глинской пустыни в современной системе образования. – М.: Самшит, 1999. – 296 с.
152. Петров А.В. Дидактические основы реализации принципов преемственности и развивающего обучения при формировании фундаментальных понятий в преподавании физики в педвузе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Горно-Алтайск, 1996. – 401 с.
153. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии //Вопр. психологии. – 1984. – № 4.
154. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1952. – Кн. 1-2.
155. Писманик М. Светская школа и религия //Соц.-гуманит. знания. – 2000. – № 4.
156. Платон (Игумнов), архимандрит. Православное нравственное богословие. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994.
157. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. – М., 1997.
158. Попов Л.А. Грани духовности //Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 40 – 43.

159. Практикум по диагностике нравственной воспитанности дошкольников и школьников /Сост. Н.П. Шитякова, И.В. Гильгенберг. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 79 с.
160. Прихожан А.М. Психологические проблемы нравственного воспитания школьников. – М., 1980.
161. Программа «Введение в предание» //Сурова Л.В. Православная школа сегодня. – М.: Изд-во Владимирской епархии, 1996. – С.216 – 363.
162. Программа «Мироведение» //Сурова Л.В. Православная школа сегодня. – М.: Изд-во Владимирской епархии, 1996. – С. 102 – 215.
163. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
164. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования. – М., 1992.
165. Романенко Н.М. Воспитание духовной культуры старших школьников: Автореф. дис.... д-ра. пед. наук. – М., 2003. – 40 с.
166. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Бол. рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – 608 с.
167. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Бол. рос. энцикл., 1998. – 672 с.
168. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1957.
169. Русская православно-ориентированная школа: Традиции, настоящее и будущее /Сост. С.Ф. Иванова. – М.: Изд-во «Паломник», 1999. – 255 с.
170. Сагатовский В.Н. Системный подход к классификации ценностей //Научные исследования и человеческие потребности. – М.: Наука, 1979. – 219 с.
171. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. – М.: Наука, 1974. – 289 с.
172. Саласкина З.И. Становление духовно-нравственной личности в условиях национальной татарской гимназии: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 1998.
173. Свешников В. Кризис семьи как кризис личности //В начале пути... – М.: Храм Трех Святителей на Кулишках, 2002. – 320 с.

174. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии. – Волгоград, 1994.
175. Силуянова И.В. Духовность как способ жизнедеятельности человека //Филос. науки. – 1990. – № 12. – С. 100 – 104.
176. Симонов П.В., Ершов П.М., Вяземский Ю.П. Происхождение духовности. – М.: Наука, 1989.
177. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.
178. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа //Начала христианской психологии //Под ред. Б.С. Братуся и С.Л. Воробьева. – М.: Наука, 1995. – С.122 – 138
179. Сметанников В.В. Духовность: Методологические основания изучения // Философия науки и техники: Итоги XX в. – Новосибирск, 2000.
180. Смирнов Л.М. Системы базовых ценностей //Менталитет россиян. – М., 1997. – С. 26 – 59.
181. Смолин О. Воспитание в контексте федеральной образовательной политики: Некоторые идеологические и нормативно-правовые аспекты //Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 25 – 33.
182. Сначала полюби, потом научи //XXI век – эпоха духовно-нравственного просвещения: Сб. материалов науч.-практ. конф. – Челябинск, 2002. – С. 95 – 190.
183. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1992. – 740 с.
184. Солдатенков А.Д. Теория и практика духовно-нравственного воспитания школьников: Автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.
185. Соловьев В.С. Оправдание добра: Нравственная философия. – М., 1988.
186. Социальный менеджмент: Учеб. /Под ред. Д.В. Валового. – М.: ЗАО «Бизнес школа «Интел-Синтез»; Академия труда и социальных отношений, 1999. – 384 с.
187. Старовойтенко Е.Б. Духовное влияние как основа воспитания и саморазвития личности //Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 14.

188. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии. – М., 1994.
189. Сурина И.А. Ценностные ориентации как предмет социологического исследования. – М., 1996.
190. Сурова Л.В. Православная школа сегодня. – М., 1996. – 495с.
191. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника //В.А. Сухомлинский. Избранные произведения: В 5 т. – Киев: Радянська шк., 1979. – Т. 1. – С. 221 – 426.
192. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина //В.А. Сухомлинский. Избранные произведения: В 5 т. – Киев: Радянська шк., 1979. – Т. 3. – С. 466 – 536.
193. Тугаринов В.П. Марксистская философия и проблема ценности. – Л., 1968.
194. Трофимчук Н.А., Свищев М.П. Экспансия. – М., 2000. – 217 с.
195. Управление воспитательной системой школы: Проблемы и решения /Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 264 с.
196. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании //Пед. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 425 – 488.
197. Ушинский К.Д. Человек как предмет педагогической антропологии: Опыт педагогической антропологии //Пед. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 5 – 6.
198. Федеральная программа развития образования. Организационная основа государственной политики Российской Федерации в области образования. – М., 1999. – 68 с.
199. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М., 1996. – 512 с.
200. Филиппов В. Духовно-нравственное воспитание в школе //Высш. шк. – 2000. – № 4.
201. Философский словарь /Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Изд-во полит. лит., 1986. – 590 с.

202. Философский энциклопедический словарь /Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, Г.В. Панов. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
203. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 510 с.
204. Франкл В. Человек в поиске смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
205. Хомяков А.С. По поводу отрывков, найденных в бумагах И.В. Киреевского //Филос. науки. – 1991. – № 11.
206. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. – СПб.: Алетейя, 2000. – 240 с.
207. Чепурных Е. Об основных направлениях развития воспитания в системе образования //Воспитание школьников. – 2000. – № 1.
208. Черкасов В.А. Духовность как педагогическое понятие (аспект светской духовности) //Проблема сущности человека и типа личности: Материалы I-й регион. межвуз. науч.-практ. конф., 20 дек. 2000 г. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 27 – 31.
209. Черкасов В.А. Формирование духовно богатой личности – задача народной школы XXI века. – Челябинск, 2000. – 137 с.
210. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности. – М., 1981.
211. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение: Психологические основы развивающего обучения. – М.: АО «Столетие», 1995. – 189 с.
212. Шадриков В.Д. Происхождение духовности. – М.: Логос, 1999. – 200 с.
213. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
214. Шемшурина А.И. Основы этической культуры: Кн. для учителя. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 112 с.
215. Шестун Е. Православная педагогика. – М.: Православная педагогика, 2001. – 560 с.
216. Шилова М.И. Мониторинг процесса воспитания школьников //Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 40 – 45.
217. Шрейдер Ю.А. Этика. – М.: Текст, 1998. – 271 с.
218. Шубинский В.С. Человек как цель воспитания //Педагогика. – 1992. – № 3-4. – С. 37 – 43.

219. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 48 с.
220. Эриксон Э. Детство и общество. – Обнинск, 1993.
221. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996.
222. Ядов В.А. Россия в мировом пространстве //СОЦИС. – 1996. – № 3. – С. 27 – 38.
223. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. – Л.: ЛГУ, 1987. – 126 с.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Духовно-нравственное воспитание как феномен российского образования	
§1.1. Социально-экономические предпосылки духовно-нравственного воспитания.....	5
§1.2. Проблемы духовно-нравственного воспитания в истории философской мысли.....	22
§1.3. Психологические основы духовно-нравственного воспитания школьников.....	35
§1.4. Состояние проблемы духовно-нравственного воспитания в педагогической теории и современных педагогических концепциях, тенденции ее решения.....	47
Выводы по 1 главе.....	62
Глава 2. Современная практика духовно-нравственного воспитания учащихся	
§2.1. Особенности духовно-нравственного воспитания учащихся в современных общеобразовательных учреждениях.....	64
§2.2. Влияние внешней среды на духовно-нравственное становление личности.....	94
§2.3. Состояние развития духовно-нравственной сферы личности учащихся общеобразовательных школ.....	98
Выводы по 2 главе.....	107
Глава 3. Теоретическое обоснование концепции духовно-нравственного воспитания учащихся	
§3.1. Теоретико-методологические подходы к созданию концепции духовно-нравственного воспитания учащихся.....	109

§3.2. Основное содержание концепции духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях.....	132
Выводы по 3 главе.....	147
Заключение.....	150
Библиографический список.....	155

Научное издание

Шитякова Наталья Павловна

**Теоретико-методологические основы и практика духовно-
нравственного воспитания школьников в условиях
модернизации образования**

Монография

Редактор В.И. Антонова

Сдано в печать

Формат 60x84¹/₁₆

Заказ № 1624

Подписано в печать

Объем 8,55 уч.-изд. л.

Тираж 500 экз.

Челябинский государственный педагогический университет

454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Отпечатано в типографии ЧГПУ