

УДК 378.37.034

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: воспитание, нравственность, нравственный идеал, духовность, общечеловеческие ценности, образовательный идеал, реформирование образования.

Мирошниченко И.Н.

*аспирант кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии
Ленинградского государственного
университета им. А.С. Пушкина*

В настоящее время воспитание рассматривается учеными в качестве одной из основных категорий педагогики, которая, вместе со всей педагогической наукой в целом, находится в процессе непрерывного развития, совершенствования и поисков новых методов, технологий и способов воздействия.

Воспитание нравственности, являясь важнейшим аспектом развития личности, приобретает особую актуальность, когда речь идет о формировании данного качества у студентов высших учебных заведений – будущего оплота интеллигенции страны.

По мнению ученых, в частности Г.Я. Теучеж, для понимания сущности и значения, а также уровня нравственной культуры, помимо сопоставления и сравнения различных типов культур, важное значение имеет конкретный анализ самой нравственной культуры, ее возникновения и формирования, ее развития и состояния в рассматриваемую эпоху. Такой анализ, отмечает ученый, убедительно опровергает точку зрения тех, кто пытается умалить сегодня значение нравственной культуры, выдвигая на первый план либо религиозные ценности, либо ценности, связанные с достижением материального благополучия. В этом плане обращение к проблемам формирования нравственной культуры студенчества помогает выявить источники и многие противоречия современной духовности, ее различные проявления, одним из которых является культура формирующейся личности, вместе с составляющей ее нравственностью – сердцевиной этой культуры [12].

Пожалуй, ни одно понятие не побуждает так к вольности толкования смысла, как понятие «духовность», «воспитание духовности». Применяют термины «дух школы», «дух эпохи»,

«дух народа», «единство духа книги» (А.С. Пушкин). Р. Штайнер понимал дух в его антропософском смысле.

Л.И. Рувинский трактует духовность как «веру во Всевышнего», причем привлекает для аргументации и образ «ясновидящей Ванги». Таким образом, божественная духовность и парапсихологическая духовность оказываются однопорядковыми [9].

Гипертрофия значения общечеловеческих ценностей в феномене духовности заставляет с пониманием взглянуть и разделить позицию Н.Д. Никандрова: «Разумеется, можно философствовать и теоретизировать в любом направлении. Но если взять реальную жизнь, я с трудом представляю себе, чтобы воспитание начиналось с общечеловеческих ценностей. Жизнь, Родина для ребенка начинается всегда с его ближайшего окружения. Лишь потом начинается расширение его горизонта. Между прочим, именно так ставится вопрос в Конвенции о правах ребенка (1991)...» [6].

Во множестве современных педагогических работ, названия которых свидетельствуют о стремлении исследователей сформировать у воспитуемых именно духовность, «духовное Я», речь идет все о той же нравственности, о самооценке, об эстетическом сознании, о поступках и прочем, совсем не требующих, по логике исследования, использования понятия «дух».

В рядоположении понятий духовного и нравственного («духовно-нравственного») заинтересована в первую очередь религиозно-церковная педагогика, которая не может не быть нацеленной на формирование у человека мысли о духовном как небесном и нравственном как земном, имеющем корни в небесном. Сущность данной мысли представляется нам весьма ценной, но вряд ли наша массовая

школа, исповедующая эволюционизм, готова мировоззренчески и юридически принять именно религиозную версию духовно-нравственного.

При отвержении религиозного контекста духовности нравственность оказывается все той же земной духовностью, только меньшей по объему и более личностно-конструктивной.

В большом социуме слабы предпосылки для всего подлинно человеческого, значимого, вдохновенного, творческого, возвышенного, прекрасного, справедливого и т.п. – для всего того, что в целом, как страстно обобщал Иван Александрович Ильин, и составляет суть духовности. Однако и этот масштабно-социальный угол зрения бездуховности-духовности общественных отношений требует, чтобы последние изучались опять-таки с помощью более конкретных категориальных аппаратов, свойственных той или иной гуманитарной науке [4].

Мы выступаем за более умеренное, осмотрительное и корректное использование понятий «дух» и «духовность».

В последнее время в педагогике наметился переход от воспитания человека-функции к воспитанию человека духовного и нравственного. Возвратилось гуманистическое понятие самоценности человеческой личности, понимание, что без учета «человеческого фактора» новые ценности и установки, предлагаемые извне, не перейдут в личностный смысл каждого человека. Это делает образование одной из глобальных проблем. Ее решение требуется для «коренных изменений в психологических и нравственных качествах людей, в их образованности и культуре, без чего не только невозможен общественный прогресс, но и самое существование цивилизации ставится под угрозу» [8].

Возрастает роль воспитания в целостном педагогическом прогрессе, так как основными факторами, повышающими образовательный потенциал общества, являются человеческие качества, общекультурный, нравственный уровень каждой личности.

В.А. Караковский в своей работе «Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса» выделяет восемь основных общечеловеческих ценностей: Земля (общий дом человечества); Отечество; семья; труд; знания; культура; Мир (согласие между людьми); Человек. Эти ценности и определяют основу содержания целостного педагогического процесса [5]. Под содержанием педагогического процесса понимают объем и характер знаний, умений, навыков, привычек, качеств и свойств личности, которые необходимы индивиду для выполнения общих (универсальных) для всех граждан социальных функций, детерминированных определенной системой ценностей общества [8].

Содержание ориентировано на цель – идеал. Проблематичность нравственного идеала так или иначе сказывается на поисках оптимальной образовательной стратегии, образовательного идеала. От того, как мы определимся в ответе на вопрос о «внутреннем человеке» (не забудем, что этот термин пронизывает почти всю историю отечественного воспитания, будучи используемым в трудах Иллариона, К.Д. Ушинского и других светочей), зависит конструктивность и оптимальность ответа на вопрос о том, какая в идеале нужна образовательная система, чему учить, как учить, где учить и т.д.

Представления о «новых людях» – именно они лежали в основе радикальных реформ российского образования.

Образ нового человека, идущего на смену старому, «ветхому», «внешнему» человеку, побудил на заре русского христианско-православного образования открывать духовные школы при храмах и монастырях. Петр I исходил в своих образовательных реформах из того, что Россию должен крепить и защищать не просто грамотный воин и служилый человек, не только христианин с верой в личное спасение, но и сын Отечества, патриот, профессионал, хороший практик, не мздоимствующий чиновник. Идея воспитания «новой породы» людей руководила И.И. Бецким при разработке плана создания в России закрытых учебных заведений.

В течение XIX в. осуществлялись всевозможные образовательные реформы и контрреформы, но к рубежу XX столетия вдруг с пронзительной очевидностью предстал факт, можно сказать, нерусскости русской школы, о чем предупреждали еще М.В. Ломоносов и К.Д. Ушинский. Горько сетовал по этому поводу В.В. Розанов [10].

Официальный нравственный идеал вроде бы оставался религиозно неизменным, но реальные образовательные процессы все дальше в сторону от него уводили воспитанников. Уроки Закона Божьего становились все менее ценными учениками, а иногда и самими преподавателями. Дух патриотизма все более исчезал из интеллектуально-психологической атмосферы школы.

Одной из острейших проблем данного периода являлась проблема средней школы. Классическая школа ставила своей целью развитие интеллекта как основы гуманитарного образования, основы духовности и нравственности личности. Средством достижения этой цели являлось изучение древних языков – латинского и греческого. В условиях бурного

социально-экономического развития, переживаемого Россией, это приводило к противоречию с быстро изменяющимися потребностями общества, которое нуждалось в людях, подготовленных к практической деятельности.

Успехи естественных наук произвели переворот в сознании человека, и лишь овладение науками позволило молодому поколению утвердиться в обществе, найти свое место в жизни. В этих условиях возникает новый тип учебного заведения – реальные училища. Они давали, наряду с общим образованием (с усиленным изучением естественно-научных предметов), возможность поступления в высшие технические учебные заведения и навыки непосредственной практической деятельности.

Как справедливо отмечается в историко-педагогической литературе, «основным вопросом, требовавшим немедленного решения, был вопрос о целях и задачах средней школы, выработке нового образовательного идеала» [7].

Наибольший интерес представляли реформы средней школы, разрабатывавшиеся при министрах Н.П. Боголепове, П.С. Ванновском, П.Н. Игнатьеве.

В развитии педагогической науки в конце XIX – начале XX в. произошли изменения, которые привели к разработке новых подходов к обучению и воспитанию школьников. Развитие естественных наук не могло не влиять на развитие педагогики, на ее сближение с физиологией, психологией и медициной. Это нашло отражение при разработке вопроса об учете индивидуальных особенностей детей в процессе обучения и воспитания. Воспитание самостоятельной, творческой личности стало важной целью образования.

В проектах реформы средней общеобразовательной школы нашли отражение педагогические взгляды данного периода и были выдвинуты перспективные идеи, например, концентрическая система обучения; школа, построенная на принципе индивидуализации обучения и воспитания; направленность обучения на самостоятельную и творческую деятельность учащихся и др. Изменения, происходившие во взглядах на содержание среднего образования, привели к увеличению доли естественных предметов в учебных планах, введению новых предметов, таких как физическое воспитание, ручной труд, музыка. Это говорило о целеустремленности на всестороннее и гармоничное развитие личности. При разработке новых типов школы принимались во внимание индивидуальные и возрастные особенности детей, их склонности. В образовательных проектах данного исторического периода предусматривались усиление национального начала в школьном деле, введение всеобщего начального образования, многопрофильность образования в зависимости от потребностей и интересов учащихся.

Но Россия вступила в Первую мировую войну, затем на путь революционных социалистических преобразований, которые мотивировались уже новым нравственным идеалом, подчиненным делу социализма. Спешно разрабатывался и новый образовательный идеал. В этом идеале возникшая ранее установка на всестороннее развитие личности наполнилась новым содержанием и получала новые формы.

Оба эти идеала в чем-то оставались постоянными, а кое в чем существенно менялись. Отношение к традициям и новациям в образовании было весьма неустойчивым. Так, физический производительный труд то вводили в

школьное расписание, то отменяли, вызывая недовольство и растерянность у таких педагогов, как Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский и др.

Проблематика нравственного и образовательного идеалов имеет не только российские, но и более широкие масштабы. Наше современное отечественное образование, хотя и не без немалых трудностей, но все увереннее интегрируется в мировое и общеевропейское образовательное пространство, в котором формируется модель образовательной системы как образец для других государств, входящих в Болонский процесс.

Еще несколько десятилетий назад школьные системы западноевропейских стран сохраняли строго иерархический характер, отражавший классовое неравенство и социальные контрасты капиталистического общества. После окончания элементарного цикла обучения, т.е. в возрасте 11–12 лет, дети распределялись между тремя разными типами школ, отгороженными друг от друга труднопреодолимыми барьерами. Первый, самый престижный тип – полная средняя школа (грамматические школы в Англии, лицеи во Франции и в Италии, гимназии в Германии). Здесь был наиболее высокий теоретический уровень образования, а основная целевая установка – подготовка к учению в высшей школе. Другой тип – «второсортная» средняя школа – общеобразовательные колледжи, реальные школы, где теоретический уровень образования был значительно ниже. Третий тип – старшие классы начальной школы – открывал для своих питомцев путь на производство или в систему профессионального ученичества.

Научно-техническая революция, глубокие структурные сдвиги в экономике, общественные выступления за

демократизацию и качество образования способствовали разворачиванию процесса, который в западной литературе иногда называют эпидемией школьных реформ. В стороне от него не осталась ни одна европейская страна.

Как признавалось в нашей, еще советской педагогической литературе, в Западной Европе в результате реформ создан новый тип общеобразовательной школы, не имеющий аналога в предшествующей истории европейского образования и расшатавший прежнюю кастовость и обособленность разных направлений учебы на этапе обязательного обучения. Конвергировали и системы управления образованием. В тех странах, для которых была характерна крайняя децентрализация, теперь усиливается влияние центральных властей. А в странах с чрезмерной централизацией управления образованием, наоборот, стала решаться задача расширения компетенций региональной администрации [3].

«Теперь постепенно рушатся вековые традиции. Национальная специфика в ряде вопросов отступает на задний план, общность актуальных задач закономерно ведет к определенному сближению систем образования западноевропейских стран» [там же].

Это говорилось тогда, когда еще надеялись, что социалистическая интеграция образования, равно как и социалистический образовательный идеал, будут принципиально отличаться от капиталистических. На рубеже XXI в. ситуация стала существенно меняться. При всей защите сугубо «русских традиций» в образовании явно побеждают идеи вхождения (или интеграции?) российского образования в общеевропейское и мировое образовательное пространство. Отсюда и выдвижение идеалов типа «конкурентоспособная

личность». Отсюда и новая терминология типа «компетентность». И массированное внедрение идеи (как будто новой для нас!) «лично ориентированной педагогики» – это тоже знак единения российской и зарубежной образовательно-педагогической ментальности. И демократизация управления образованием у нас проходит примерно одинаково с Западом. И единый экзамен – тоже весьма значащая символика крутых изменений в стратегии отечественного образования.

Фактически наше отечественное образование подключается к решению общенациональной идеологической задачи – сформировать глобально мыслящего гражданина с «дальним глазом», с всемерно отзывчивым сердцем, но одновременно – патриота, любящего Россию горячей и «зрячей» любовью (И.А. Ильин). Эту задачу не так просто будет выполнить. Ибо очень много угроз и соблазнов впадения в крайности. Возможны и «квасной патриотизм», и гипертрофия «гражданина мира» [4].

Само понятие «идеал» многофункционально – это и цель, и средство воспитания и обучения, и критерий эффективности педагогического процесса, и основной мотив саморазвития. Одним из самых устойчивых и переживших многие эпохи идеалов является всестороннее и гармоничное развитие личности. Это приоритетная, философски обобщенная цель современного образования [11]. Все компоненты целостного педагогического процесса должны быть направлены на достижение этой цели, на воспитание прежде всего личности специалиста. Е.В. Бондаревская выделяет следующие базовые компоненты воспитания: воспитание свободной личности; воспитание гуманной личности, способной к милосердию, добру, состраданию,

переживанию; воспитание духовной личности, испытывающей потребность в саморазвитии, красоте, поиске смысла жизни; воспитание творческой личности; практической личности [1]. Среди описанных выше компонентов наиболее важным нам представляется духовно-нравственный аспект, делающий из человека – Человека с большой буквы.

Содержание целостного педагогического процесса должно отражать основные функции последнего – образовательную, развивающую, воспитательную, а также вбирать в себя и функции образования в широком смысле этого слова. К ним относится адаптивная, мировоззренческая, коммуникативная. Эффективность образования напрямую зависит от удовлетворения не только социальных и общественных потребностей самой личности. Готовя человека к активной, творческой деятельности в различных сферах человеческой жизни, образование выполняет адаптационную функцию и служит средством решения значимых для личности практических задач, при этом на первый план выходят познавательная и практические стороны образования. Но нельзя забывать, что образование обеспечивает полное и всестороннее развитие интеллектуальных и духовных возможностей человека, «в известном смысле творит личность» [8]. Формирование мировоззрения представляется немаловажным фактором становления личности будущего специалиста. Источником формирования мировоззрения является личный опыт и научные знания. Данная образовательная функция удовлетворяет человеческую потребность в познании себя, в самосовершенствовании, в осмыслении мира, в стремлении к самореализации, в самоактуализации как высшей человеческой потребности. Все это современная педагогика

рассматривает как этические потребности [8]. Возникая на определенном этапе развития и совершенствуясь в дальнейшем, именно они способствуют возникновению новых качеств личности, ее духовно-нравственному преобразованию. Более того, некоторые ученые отождествляют этическое воспитание и воспитание нравственности, так как считают, что этика составляет его основу. А.А. Реан и Н.В. Бордовская пишут, что задачи и содержание нравственного воспитания молодого поколения определяются посредством этических требований общества. В письменной традиции человечества основные постулаты нравственного поведения человека были представлены в Библии и Коране [2].

Что касается образования, то оно влияет на содержательную сторону общения, обогащает культурный уровень, способствует многообразному проявлению личности и полноценному общению, удовлетворяя тем самым коммуникативные потребности человека.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 1995. № 4. С. 29–36.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. СПб.: Питер, 2007.
3. Вульфсон, Б.Л. «Общеввропейский дом» и образование / Б.Л. Вульфсон // Советская педагогика. 1990. № 4. С. 123–131.
4. Ильин, И.А. Пути России / И.А. Ильин; сост. А.Д. Путинцев. М.: Вагриус, 2007.
5. Караковский, В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостности учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. М.: Творческая педагогика, 1993.
6. Никандров, Н.Д. Проблемы ценностей в современном обществе: Актовая речь, прочит. 18 нояб. 1997 г. / Н.Д. Никандров // СПб.: Изд-во СПбГУП, 1998.
7. Павлидас, В.Д. Школьное математическое образование в России в XIX – начале XX века / В.Д. Павлидас // М.: Логос, 2005.
8. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. М.: Школа-Пресс, 1997.
9. Проблемы адаптации студентов младших курсов к условиям вуза / Л.И. Рувинский [и др.]; под ред. Л.И. Рувинского. М.: Изд-во МГУ, 1980.
10. Розанов, В.В. Во дворе язычников / В.В. Розанов; сост. А.В. Ломоносова, А.Н. Николюкина. М.: Республика, 1999.
11. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство / Т.А. Стефановская. М.: Совершенство, 1998.
12. Теучеж, Г.Я. Формирование культурно-нравственных ценностей молодежи и студенчества / Г.Я. Теучеж. Майкоп: Изд-во МГТИ, 2002.