

УДК 37.034

Веденева Г.И.

(г. Воронеж)

ПОСТУПОК КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Дана характеристика феномена поступка, подчеркнута его значимость в воспитании устойчивых качеств личности, ее духовно-нравственного формирования. Предложена авторская классификация видов поступка по различным основаниям. Введено понятие «этический ресурс» поступка, определенного на основе этических признаков поступка. Выявление адресности этического ресурса сопряжено с раскрытием особенностей процесса познания родного края, значимых для побуждения ребенка к совершению добродетельных поступков. Проблема излагается в свете идей Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Ключевые слова: поступок, духовно-нравственное воспитание, этический ресурс, перераспределение, социум, задачи-доминанты.

G. Vedenyeva

(Voronezh)

ACTION AS A KEY COMPONENT OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN SCHOOLS

Abstract. The article gives characteristic features of the phenomenon of action, underlines its importance in the upbringing of the steady qualities of a personality, its spiritual and moral formation. The author suggests the classification of action kinds on various grounds. The concept of «ethical resource» of an action is defined on the basis of its ethical characteristics. To reveal the aim of the ethical resource is possible during the process of learning the native land which is important to encourage a child to commit virtuous actions. The content of the question is stated in the light of the ideas of the Concept of spiritual and moral development and education of a citizen of Russia.

Key words: action, spiritual and moral education, ethics resource redistribution, society, task-dominants.

Системе образования принадлежит ведущая роль в решении задач духовно-нравственного воспитания. Именно она является основным компонентом общенационального пространства духовно-нравственного ста-

новления личности. Поиск нравственных ценностей в реалиях окружающей среды и создание условий для присвоения их школьниками – задачи сознательно организованного воспитательного процесса, обеспечивающего нравственное формирование личности. Слова китайского философа Конфуция о том, что красота есть везде: ее нужно только найти, непосредственно относятся и к феноменам духовности и нравственности, способным «растворяться» в многообразных явлениях жизнедеятельности людей.

По мнению И.В. Метлика, одним из характеристических признаков духовно-нравственного воспитания в нравственно-поведенческом аспекте является его возможность ориентировать человека на неутилитарные и неэгоистические интересы. Духовность предполагает выход за пределы эгоистических интересов, личной пользы, своекорыстия [3]. Этот выход обнаруживает себя в поступке. Поступок не только отражает особенности духовного богатства человека, но и является источником духовности.

Поведение складывается из поступков. Ценность поступка особо подчеркивается в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, где указывается, что полноценное духовно-нравственное развитие происходит, если воспитание не ограничивается информированием обучающегося о тех или иных ценностях, но открывает перед ним возможности для нравственного поступка.

По критерию качества, поступок – это действие, значимость которого для окружающих людей осознается субъектом. По определению С.Л. Рубинштейна, поступком в подлинном смысле является не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям, к обществу, к нормам общественной морали. Так как в поступке главным выступает его моральное содержание, то он не сводится к внешнему действию. В некоторых случаях воздержание от участия в каком-нибудь действии само может быть поступком, но только тогда, когда оно выявляет нравственную позицию и отношение человека к окружающему [4, с. 106].

По критерию структурности в модель поступка входит: прогнозирование (предполагаемые последствия) поступка, собственно поступок (процесс), и результат (фактические последствия).

Целесообразно выделение двух видов последствий: предполагаемых (моделируемых в воображении, предшествующих поступку) и фактических (имеющих место после совершения поступка). Положительные ожидаемые изменения (последствия) соотносятся с теми действиями, которые совершаются в рамках принятых в обществе норм жизни (в них отражаются общечеловеческие ценности) и не противоречат им. Умение (способность) субъекта прогнозировать социальноценные изменения в связи с предпола-

гаемым поступком определена в нашем исследовании как *единица распознавания добра и зла*. Способность выражается в моделировании в сознании образа, в котором отражается единение собственного «Я» и социума.

Прогнозирование предшествует собственно поступку. На первом этапе планируются, прежде всего, технические стороны осуществления действия: способы и средства его выполнения, учет объективных обстоятельств и собственных физических и психологических возможностей, прогнозируются ожидаемые результаты. В процессе осознания социально значимых аспектов выполняемых действий последние принимают статус «поступка». Е.Н. Землянская, предлагая примерные темы для проектов в работе с младшими школьниками («Знаменитые люди нашего района»; «История Великой Отечественной войны в историях наших семей»; «История создания памятников в нашем районе»; «Наш дом»; «Наш школьный двор» и др.), считает целесообразным на начальном этапе организуемой работы задавать детям следующие вопросы: «Какие умения понадобятся для выполнения этого проекта? Владете ли вы этими умениями? Каким образом вы сможете приобрести эти умения? Где еще вы сможете впоследствии применять такие умения?» [2, с. 56].

Уже на стартовом этапе организации той или иной деятельности со школьниками педагог стремится к обеспечению условий для формирования способности к распознаванию качества социального явления по критерию «добро-зло». Развитие этой способности выражается в умении ребенка прогнозировать «добрые изменения», которые последуют за осуществлением намеченного дела, а именно: для себя, для других, для общества. Поступок необратим: безнравственный поступок одного не может исправить другой, так как совершенное действие уже стало прошлым. Однако в настоящем есть его последствия. Последствия исправимы, но для этого необходимо совершить другие поступки.

Виды поступков:

1. По полноте завершенности взаимосвязи компонентов нравственной сферы (мысли-чувства-действия):

1) поступок-гармония (конгруэнтность всех компонентов нравственной сферы);

2) поступок-намерение (незавершенный поступок);

3) поступок-случайность (спонтанный, немотивированный или неосознанный поступок);

4) поступок, не сопровождаемый переживаниями (эмоциями) личности («хладнокровный»);

5) поступок, противоречащий совести (аморальный поступок);

6) поступок-проступок (девиантный поступок).

II. По наличию внешнего действия:

- 1) поступок-действие (совершение действий на вербальном или физическом уровне);
- 2) поступок-молчание (проявление воли воздержаться от совершения каких-либо действий).

III. По виду адресата:

- 1) для себя;
- 2) для окружающих людей (родителей, друзей, педагогов, жителей города/села);
- 3) для отдаленного социума.

IV. По характеру внесения изменений в окружающий мир:

- 1) поступок-подвиг (действие ради спасения других людей);
- 2) поступок-событие (направлен на достижение более благоприятных условий жизнедеятельности людей, может задавать новую траекторию жизни человека в связи с изменившимися условиями);
- 3) поступок-удержание (сохраняющий жизненную ситуацию, нейтральный по отношению к изменениям в окружающей среде).

V. По виду взаимодействия с окружающей средой:

- 1) контактный поступок (непосредственное воздействие на объект в конкретных условиях социума, направленное на достижение конкретного результата, например, на оказание помощи окружающим людям);
- 2) дистантный поступок (опосредованное воздействие на объект, последствия которого будут определены в отсроченном времени, например, приобретение знаний в школе с целью быть хорошим специалистом в дальнейшем, предполагается дистанция во времени и в пространстве).

VI. По предсказуемости:

- 4) прогнозируемый поступок в силу сложившегося стереотипа поведения;
- 5) неординарный поступок, преобразующий внутренний мир школьника.

VII. По видам контроля:

- 1) поступок, совершенный наедине с собой (контроль совести);
- 2) поступок, совершенный в условиях контроля другими людьми.

VIII. По степени «педагогического вмешательства»:

- 1) поступок в явно обозначенных и конструируемых педагогом условиях (прямые требования);
- 2) поступок в условиях незаметного педагогического руководства (косвенные требования);
- 3) поступок без вмешательства педагога.

Группы видов поступка отражают особенности духовно-нравственной

сферы ребенка, направленность действий, изменения в окружающем мире, педагогическое влияние. Распознавание этических явлений по категориям «добра» и «зла», предполагающее восприятие, суждения, переживания и последующие способы реагирования на происходящее, способствует выявлению этического ресурса поступка.

Каждая из классификаций содержит те признаки действий субъекта, которые означают этический ресурс (моральную ценность) поступка, а именно:

- конгруэнтность всех компонентов нравственной сферы (согласно классификации I);
- наличие воли (независимо от ее проявления на вербальном или невербальном уровнях согласно классификации II);
- переход от «поступка для себя» к «поступку для других людей» (согласно классификации III);
- внесение изменений в окружающий мир (физический и духовный) на благо людей (согласно классификации IV);
- направленность на достижение конкретного результата (согласно классификации V);
- усиление предсказуемости поступка на основе расширения опыта нравственного поведения (формирование стереотипа согласно классификации VI);
- совершение поступка наедине с собой как критерий духовной воспитанности (согласно классификации VII);
- сведение на «нет» педагогического руководства при усилении самостоятельности школьника в выборе поступка (согласно классификации VIII).

Исходя из суждения о ресурсе как о содержимом объекта (ресурс от фр. *Resources* – средства, запас), можно констатировать, что этический ресурс поступка характеризуется следующими признаками (этическими характеристиками): конгруэнтностью всех компонентов нравственной сферы, проявлением волевых усилий, обеспеченностью перехода от «поступка для себя» к «поступку для других людей», нацеленностью на внесение изменений в окружающий мир, направленностью на достижение конкретного результата, усилением предсказуемости поступка, совершением нравственного поступка в условиях минимизации педагогического руководства выбором и способами реагирования ребёнком на происходящее в ситуации «наедине с собой».

Из указанных признаков этического ресурса поступка явный этический аспект обнаруживается в действиях (физических и духовных) личности, совершаемых на благо людей. Этот признак является основным, *целе-*

вым. Все остальные признаки, требующие элемента дополнительности при пояснении их взаимосвязи с проблемой «добро-зло», являются *технологическими* для реализации цели.

Целевой признак поступка отличается полинаправленностью. Поступок и его предполагаемые изменения могут быть одновременно направлены на себя, близких людей, знакомых и незнакомых людей. Так, ученик, выполняя домашнее задание по поиску сведений о герое-земляке, чье имя носит школа, ожидает от результатов этой работы:

- для себя: похвалу учителя, родителей, одобрение одноклассников;
- для школы: пополнение материалов школьного музея;
- для общества: восполнение неизвестных страниц жизни героя.

Триада «для себя – для близких людей – для общества» представляет собой «модель будущего». Каждая из структур этой модели соотносится с определенной частью этических ресурсов поведения как совокупности поступков. Распределение этического ресурса целевого признака (намерения действия) по видам социума предполагает его различные приоритеты. Если приоритет сохраняется за социумом «для себя», то данное распределение носит эгоистическую направленность и в связи с этим требует перераспределения этического ресурса.

Перераспределение этического ресурса, исходя из его целевого признака, по видам социума не отменяет распределительную часть «для себя». Эта часть в процессе агглютинации становится составляющей этического ресурса «для общества», обогащаясь мыслями и переживаниями личности за интересы общества, за сохранение его ценностей.

Приобщение к ценностям общества идет по линии контактов ребенка с местным сообществом. Идентифицируя себя с родным сообществом, ребенок принимает правила поведения этноса, его традиции, культуру. Приобщение к культуре родного края предполагает нахождение и формирование «общего» между ребенком и объектом, еще не вошедшим в личностное пространство школьника: в его чувства, мысли, мотивы, установки, жизненные ценности. Общее между субъектом и объектом рождается путем сопереживания, сотрудничества и сотворчества в процессе внесения своего вклада в преобразование или сохранение объекта. Такой вклад можно сделать только в конкретном поступке, в реальном пространстве и времени («здесь и сейчас»), для людей конкретных и представляемых в сознании ребенка.

Любая социальная ситуация предполагает две основные характеристики: место в объективном пространстве и ее участников (место и людей). В связи с этим для духовно-нравственного воспитания важно достижение осмысления школьником своего места в реальной ситуации и его отноше-

ния к другим людям. С первым связана ответственность, со вторым – доверие и сопереживание, т.е. отношения ребенка во взаимодействии с другими людьми должны быть доверительными, эмпатийными и ответственными.

Перераспределение этического ресурса по целевому признаку предполагает изменения по таким параметрам, как доверие, переживание и ответственность, что обеспечивает формирование общественно значимых мотивов. Рассмотрим перераспределение этического ресурса по каждому из указанных параметров.

1. Перераспределение доверия: от доверия к близким людям до доверия всему обществу людей.

Проявление доверия к категориям участников ситуации, требующей нравственного выбора поведения:

- к тем, кто непосредственно побуждает и требует соблюдения норм и правил нравственности: к родителям, учителям, активу класса (доверие основывается на неформальных и формальных отношениях в процессе организации различных видов воспитательной работы, в том числе краеведческих мероприятий);

- доверие к людям, авторитет которых создан другими людьми: педагогами, родителями, СМИ: героям социально значимых событий – участникам и ветеранам войны, тыла, участникам чрезвычайных происшествий и др. (доверие обеспечивается опосредованно через доверительные лица в процессе урочной и внеурочной краеведческой деятельности);

- доверие к людям, мнение о нравственных качествах которых у ребенка сложилось в собственном опыте взаимодействия с ними (доверие достигается благодаря способности к сопереживанию, децентрации, наличию интересов по предметно-практическому основанию, формированию чувства общности «мы» в процессе освоения общего пространства места проживания: «наша школа», «наш город», «наша река» и т.д.). Как правило, место поведения школьника является частью родного края;

- доверие к лицам, опосредованно влияющим на поведение школьников: представителям власти разного уровня: меру, губернатору, правительству, представителям полиция, армии, общественным организациям и др. (доверие формируется в процессе интеграции всех воспитательных влияний ближайшего окружения школьников через установление социальных контактов ребенка с объектами социума).

Как видим, краеведческая работа располагает большими возможностями по формированию доверия у ребенка к людям ближайшего и отдаленного социума.

2. Перераспределение переживания: от переживания за близких людей до переживания за все общество людей.

Целевой признак предполагает перераспределение чувства сопереживания не только за себя, но и за других. Развитие эмпатии как осознанного понимания и сопереживания **чувствам других выражается в поступках, направленных на помощь и обеспечение благополучия других людей.** Эмпатическая способность к сопереживанию, к предвидению реакций другого человека в конкретной ситуации получает свое развитие по мере накопления жизненного опыта субъекта, формирования у него навыков децентрации.

Децентрация является механизмом преодоления эгоцентризма личности, заключающимся в изменении точки зрения, позиции субъекта [5, с. 99]. Формирование навыков децентрации лежит в основе способности ребенка принять роль другого человека и представить связанные с ней переживания. Развитие этой способности позволяет сделать общение в рамках «Я и другой» более конструктивным и благоприятным для дальнейшего взаимодействия.

В связи с тем, что духовность и нравственность предполагают выход за пределы эгоистических интересов (по В.А. Сухомлинскому, эгоист – это человек, все радости которого вращаются вокруг собственного «Я»), происходит «перемещение» положительных эмоций, связанных с реализацией цели, из области личных интересов в область интересов других людей. Их перемещение обязано возникновению новых целевых установок. Следовательно, распределенный этический ресурс поступка для себя и для других претерпевает изменения. Положительные эмоции от предполагаемых изменений для «себя» становятся аналогичны эмоциям от предполагаемых изменений для «других».

3. Перераспределение ответственности: от ответственности перед близкими людьми до ответственности перед всеми людьми.

По М.М. Бахтину, место морали там, где все зависит от решения индивида, от его решимости взять на себя риск поступка. «Поступок есть форма нравственной ответственности потому, что он не может быть совершен никем, кроме того, кто его совершает, ибо в той точке бытия, в которой имеет место поступок, находится только он» [1].

Однако в этой точке бытия на пересечении различных обстоятельств окружающей среды личность находится не с «пустым» сознанием. Ее сознание наполнено различными образами бытия от жизненных встреч с явлениями и предметами объективного мира.

Место морали коренится в сознательном выборе субъектом своего действия, освещаемом «светлым пятном» сознания. Выбор продиктован образом или совокупностью представлений о собственном «Я» среди других людей, среди представляемых реакций одобрения или неодобрения с их стороны, среди тех, которым он доверяет и в глазах которых хочет выглядеть хорошим. Таким образом, ребенок, попадая в ситуации, где он должен

«держать ответ», руководствуется образами, сформированными на основе моральных знаний, пережитых чувств в потоке стихийных и педагогически организуемых жизненных встреч в реальном пространстве социума.

Он несет ответственность:

- за самочувствие людей, их психическое и физическое здоровье;
- за соблюдение норм своего поведения и других людей;
- за соблюдение порядка дома, в классе, во дворе, на улице, общественных местах;
- за данное слово;
- за сохранение и приумножение наследия предыдущих поколений.

Осознание ответственности («не-алиби» в бытии) конкретизирует смысл жизни человека, духовно возвышает его.

Процесс перераспределения этического ресурса по целевому признаку основывается на формировании общественно значимых мотивов. «Постоянное выдвижение на первый план общественно значимых задач и в то же время удовлетворение собственных потребностей воспитанников оказывается необходимой предпосылкой формирования у них общественной направленности. Последовательная перестройка обстоятельств деятельности в ходе возрастного развития воспитанников делает ее посильной и вместе с тем оптимально развивающейся. Она создает условия для возникновения новых потребностей и мотивов, для постепенного овладения необходимыми знаниями и умениями» [6, с. 120].

Умение ребенка прогнозировать «добрые изменения», которые последуют за осуществлением намеченного дела, а именно: для себя, для других, для общества, в нашем исследовании определяется как ведущая задача (задача-доминанта) в процессе нравственного воспитания школьников.

Например, при проведении классного часа «Легенда русского оружия» (Рамонский лицей, п. Рамонь Воронежской области), посвященного памяти земляка рамонских школьников С.И. Мосина, к задачам-доминантам отнесены следующие.

1. *Когнитивный аспект.* Донести до сознания школьников социальную значимость темы классного часа и формировать умения прогнозировать возможные изменения:

- а) для себя – расширить знания и представления о детстве и инженерной деятельности земляка, лучше знать историю своего края;
- б) для школы, своего поселка – пополнять экспозицию школьного краеведческого музея материалами, рассказывающими о жизни С.И. Мосина; бережно относиться к памятнику, установленному в его честь в Рамони;
- в) для общества – на примере жизни и деятельности С.И. Мосина учиться служить Отечеству, быть полезным своему народу.

2. *Эмоционально-мотивационный аспект.* Вызвать в детях чувство восхищения своим земляком, его талантом военного конструктора, желание следовать его примеру служения Родине.

3. *Поведенческий аспект.* Включить учащихся в работу по пополнению музейной экспозиции, посвященной С.И. Мосину, по благоустройству территории памятника знаменитому земляку.

Подобная работа по выдвиганию задач-доминант нравственного формирования личности способствует развитию таких качеств мышления педагога, как системность, оперативность, гибкость. Педагог отдает себе отчет в том, что он должен донести детям о целевых установках предстоящего дела. Отбирает тот инструментарий, который поможет ему воздействовать на разум, чувства и поступки детей.

Следует заметить, что осознаваемые ожидаемые изменения в процессе прогнозирования нравственного поступка «для себя» при благоприятных условиях проецируются субъектом на интересы ближайшего и отдаленного социума, т.е. то, что приобретет личность, в перспективе будет полезно обществу.

В целом теоретический анализ проблемы духовно-нравственного формирования школьников и обобщение опыта практической работы классных руководителей позволили выявить психолого-педагогические условия повышения эффективности нравственного становления личности школьника в образовательном процессе. Среди них:

- решение задач-доминант нравственного формирования школьников с учетом факторов, влияющих на личностное развитие ребенка;
- обеспечение приоритетности осмысления детьми социальной значимости своего участия в тех или иных видах внеклассной работы;
- интеграция формирования когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов в процессе нравственного формирования личности.

Планирование педагогом на уроках и во внеурочное время различных видов социально полезной деятельности учащихся и включение их в работу по преобразованию родного края позволяет школьникам наглядно убедиться в реальности достижений ожидаемых добрых изменений, отраженных в «модели будущего» окружающей жизни.

Замечательный педагог В.А. Сухомлинский указывал: «Если подросток один раз возмущен злом, которое увидел в жизни, выразил свое презрение, непримиримость, он должен десять раз сделать добро, утвердить в жизни добро своими поступками. Если это правило забывается, человек может вырасти болтуном, демагогом, «обличителем», который ничего не делает для торжества добра» [7, с. 189]. Правило «один к десяти» находит свое воплощение в организуемой педагогами деятельности, имеющей общественно полезную значимость.

Духовно-нравственное воспитание, соединенное с жизнью родного края, микрорайона, с реальными проблемами социума, развивает в ребенке эмоциональную отзывчивость, потребность и готовность проявлять заботу о других людях, обеспечивает чистоту помыслов и устремлений. Познание родного края и участие в решении проблем его жителей духовно обогащает внутренний мир школьника, приобщает к культуре местного сообщества.

Волевая и мотивационная готовность ребенка преодолеть в себе эгоизм – это необходимая составляющая оптимизма, жизнелюбия человека, радостного восприятия им окружающей действительности. Школьник должен осознавать, что он – источник волевых решений и возможностей сделать мир добрее и светлее.

Литература:

1. *Гусейнов А.А.* Мораль как предел рациональности // Вопросы философии. – 2012. – № 5. – С. 4–18.
2. *Землянская Е.Н.* Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. – 2005. – № 9. – С. 55–59.
3. *Метлик И.В.* Духовно-нравственное и гражданское воспитание в школе: особенности и соотношение в учебно-воспитательном процессе // Воспитание школьников. – 2012. – № 2. – С. 9–19.
4. *Овчарова Р.В., Гизатуллина Э.Р.* Психологическая структура нравственной сферы личности подростка. // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 103–108.
5. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. *Сокольников Ю.П.* Системный подход к воспитанию школьников. – М.: Прометей, 1990. – 90 с.
7. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина. Пер. с укр. – М.: «Молодая гвардия», 1971. – 336 с.