

УДК 159.95

Медведев Александр Михайлович

ФГБОУ Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации. Волгоградский филиал

Россия, Волгоград¹

Доцент кафедры психологии

Кандидат психологических наук

E-Mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

О формировании нравственности посредством психолого-педагогических технологий: критический анализ

Аннотация. В статье представлен критический анализ подхода к формированию нравственности у школьников с применением психолого-педагогических методов. Анализ проводится на примере одной публикации, которая представлена как модельная, содержащая стереотипную аргументацию, характерную для множества современных исследований, посвященных проблеме нравственно-духовного возрождения в контексте школьного и вузовского образования. В статье проводится реконструкция тех оснований, тех исходных представлений, на которые строится программа нравственного воспитания. При этом выявляются содержательные недостатки в определении сущности нравственности и нравственного поступка. В рассматриваемой публикации, как и во многих аналогичных работах, по мнению автора статьи, производится подмена нравственного отношения моральным отношением, абсолютного нравственного императива конвенциональной коллективистской моралью. При этом неявно реабилитируются и возвращаются в педагогическую практику воспитательные техники советского образца, ориентированные на примат коллективного над личностным и индивидуальным в развитии сознания школьника. Автор статьи видит в этом дрейф содержания. По сути, произведена редукция религиозного отношения человека к Абсолюту к конформистскому отношению человека к мнению педагога и коллектива. На этом основании подвергается сомнению новизна рассматриваемого подхода и его концептуальная обоснованность. Статья адресована магистрантам и аспирантам педагогических и психолого-педагогических специальностей, преподавателям вузов, проектирующим воспитательную работу по духовно-нравственному возрождению молодежи.

Ключевые слова: нравственность; мораль; субъект; объект; концепция; модель; личность; поступок; развитие.

Идентификационный номер статьи в журнале 01PVN314

¹ 400009 Россия, г. Волгоград, проспект им. В.И. Ленина, д. 129, кв. 49

Тогда Бог, поставив его в центре мира, сказал:
«Я не сделал тебя ни небесным, ни земным,
ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам
сформировал себя в образе, который
ты предпочтешь».

О, высшее и восхитительное счастье человека,
которому дано быть тем, кем хочет!

Пико делла Мирандола

Наша совесть – не ваша совесть!
Полно! – Вольно! – О всем забыв,
Дети, сами пишите повесть
Дней своих и страстей своих.

Марина Цветаева

Не бойтесь тюрьмы, не бойтесь сумы,
Не бойтесь мора и глада,
А бойтесь единственно только того,
Кто скажет: «Я знаю, как надо!»
Кто скажет: «Идите, люди, за мной,
Я вас научу, как надо!»

Александр Галич

Те небеса чужды и высоки,
Их не коснешься Вавилонской башней,
И в час земной и неземной тоски
Нам нужен бог попроще, подомашней.

Валентин Сидоров

В последние десятилетия (приблизительно с середины 90-х г.) со страниц психологических и педагогических научных журналов стала исчезать и фактически исчезла полемика. Значительно меньше стало статей проблемного характера. Публикуемые материалы в подавляющем большинстве носят констатирующий характер, характер отчетов о проделанной работе. А меня как читателя приглашают ознакомиться с успехами авторов и порадоваться, мое расхождение в оценках и мое собственное мнение не предполагаются.

Я решил взять на себя смелость вернуться к полемическому жанру. Чем определяется мое намерение? В основном тем, что в последнее время наблюдается распространение в психолого-педагогической науке и практике позитивистских подходов при декларировании гуманистической ориентации этих областей науки и практики. Само по себе позитивистское направление в науке давно обосновало свои претензии на истину и свои методы. Но еще никогда не наблюдалось столь откровенного отождествления натуралистско-позитивистских представлений с наукой вообще, с наукой как таковой.

В предшествовавший – советский период – противостояние позитивизму и натурализму, как в фундаментальной психологии, так и в ее прикладных областях было делом не только основателей отечественных психологических школ, среди которых Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, но и выдающихся философов, работавших над психологическими и педагогическими проблемами, таких как Э.В. Ильенков, Ф.Т. Михайлов, В.С. Библер.

Произошедшая смена поколений, совпавшая со сменой идеологии и приобщением к достижениям (и не только) западной психологии и педагогики, дали повод для снижения

уровня научной рефлексии и эрозии критериев научности. Поэтому, как я полагаю, актуальным становится реконструкция тех границ и критериев, которые позволяют определить, где наука, а где наукообразие.

Если более конкретно, то актуальность полемики, на мой взгляд, определяется следующими обстоятельствами.

Во-первых, множество публикаций несет в себе сообщения об инновациях («впервые в мире!»), причем эти инновации предстают взору читателя как «разбегающиеся галактики», утерявшие исходные точки отсчета. Не всегда ясно, *новее чего* предлагаемые подходы и чем стали плохи оправдавшие себя прежние, особенно, если эти прежние вовсе не упоминаются и плохи уже потому, что прежние. Наметилась тенденция проводить исследования и обсуждать их результаты вне научных традиций и научных школ. Это проявляется в таких построениях и в такой аргументации, когда предмет исследования берется как бы «сам по себе» в его очевидности и непосредственности, как эмпирическая данность, по отношению к которой можно производить любые исследовательские процедуры и получать желаемые результаты. И это после фундаментальных работ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и их последователей, направленных на преодоление натурализма и постулата непосредственности в психологии.

Во-вторых, и в связи с первым, сам **предмет** психологического исследования и педагогического воздействия при натуралистическом подходе как это не парадоксально – «натура» же – предстает настолько безжизненным, что не обнаруживается никакого «сопротивления материала»: с ним можно делать, что угодно. Судя по публикациям, можно сформировать личность с заранее заданными свойствами, сделать объект (при этом **речь идет о человеке**) субъектом и т.п. Это выражается, например, в педагогических заклинаниях следующего содержания: «В качестве ведущей идеи ... выступает необходимость **преобразования студента** (здесь и далее выделено мною. – А.М.) преимущественно из объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в его субъект...» [23, с. 5]; «Полисубъект как составляющая полисубъектности в настоящее время, в связи с необходимостью **преобразования воспитанника** из объекта учебно-воспитательного процесса в субъект, выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях педагогики и психологии и становится одним из главных направлений в изучении механизмов развития и саморазвития субъектов образовательной среды» [8, с. 12]. Но ведь субъект (т.е. человек) – он потому и субъект, что выступает распорядителем своей жизни [1, 3, 4], а не «предметом преобразований». А какими средствами авторы этих строк собираются преобразовывать воспитанника, студента «из объекта в субъект»? Как они это смогут сделать, придерживаясь ими же придуманного гуманистически-гуманитарного подхода [8, 9, 10, 12, 14, 16, 22, 23], объявляющего человека саморазвивающейся целостной гармонической личностью?

В-третьих, как следствие, натурализм оборачивается своим противоположным полюсом, который я рискнул определить как «авторитарный эмпиризм» [20], когда «назначенная идея» (гипостазированная идея) начинает жить своей фантомной жизнью в качестве квазисубъекта, не утруждая себя отношениями ни с идеальными предметными формами, фиксированными в философских и научных традициях, ни с объективной реальностью. Например, оказывается, что «в онтогенезе родовая основа человека осуществляет свой способ совершенствования» и при этом возникает вопрос о том, «какие силы должны воспроизводить адекватное жизни и адаптированное к жизни в обществе состояние этой родовой основы?» [11, с. 5] или, что «в современном мире предпринимается попытка раскрыть единство самоорганизации через интерпретацию реальности человека, органически включенного в процесс собственной деятельности» [там же].

Субъектный пафос многих сегодняшних работ по педагогике и педагогической психологии, возможно, является реакцией на прежнюю, как кажется адептам гуманизации и гуманитаризации, «объектную» парадигму. Хотя таковой в отечественной педагогике и психологии никогда и не было. Дихотомия – рассматривать человека как объект или рассматривать человека в качестве субъекта – наивна в самом своем основании, поскольку человек являет собой и то и другое. Равно как «субъект» и «объект» предполагают друг друга, составляя диалектическое субъект – объектное отношение.

Приведу в качестве аргументации соображения, высказанные выдающимся отечественным философом А.Ф. Лосевым в конце 20-х гг. прошлого века в связи с «марксистским переделом» в отечественных гуманитарных науках.

А.Ф. Лосев определяет и обосновывает отношение «субъект – объект» как диалектическое, а рассмотрение этого отношения в качестве взаимоисключающего противопоставления – как догмат. «... Для всякого непредубежденного взора, – пишет А.Ф. Лосев, – очевидным оказывается превалирование (в споре «субъективистов» и «объективистов». – А.М.) мифа над логикой и следование не мифа за логикой, но логики за мифом, т.е. появление догмата» [17, с. 119]. Как известно, абсолютизация какого-либо полюса диалектического отношения может обернуться утверждением прямо противоположного полюса. Так субъектный пафос преобразования всего и вся, часто волюнтаристского, *сделал субъективизм воинствующим объективизмом*. (Соответственно формуле В.И. Ленина «материализм воинствующий – значит диалектический» из его работы «Материализм и эмпириокритицизм».)

Далее А.Ф. Лосев пишет о современном ему (конец 1920-х – начало 1930-х гг.), злободневном для того времени, противостоянии «субъектной» и «объектной» позиций в философии и психологии, которое было вызвано не столько научными, сколько идеологически-политическими причинами: «Общеизвестна бешеная злоба «субъективистов» против «объективистов» и «объективистов» против «субъективистов»... На наших глазах совершается крайне озлобленное нападение «объективистов» на «субъективистов». *Так, в психологии разные «объективисты» напали на «субъективистов», поколотили их, выгнали из университетов и научных институтов и заняли их места. Во многих местах и при многих обстоятельствах о субъекте нельзя заикаться под страхом обвинения в бандитизме* (курсив мой. – А.М.). Но рассудим спокойно, а главное – *диалектически*, что такое «субъект» и «объект» в их взаимоотношении» [там же].

Рассуждая «спокойно», А.Ф. Лосев обосновывает диалектическую связь (отношение) субъекта и объекта с ясностью и скрупулезностью доказательства теоремы:

«а) *Субъект* – есть ли нечто или ничто? Субъект есть *нечто*. Существующее или несуществующее? Субъект есть *нечто существующее* (здесь и далее курсив автора. – А.М.). Можно ли его мыслить и воспринимать? *Безусловно*. Следовательно, субъект есть нечто существующее, что можно мыслить и воспринимать. А это значит, что *он есть объект*, ибо объектом как раз и называется то, что существует и что можно мыслить и воспринимать...

б) *Объект* – есть ли нечто или ничто? Объект есть *нечто*. ...Итак, если объект есть нечто реально существующее, то о нем *можно нечто сказать и помыслить*, т.е. *должен существовать* (по крайней мере, в возможности) *для такого объекта какой-нибудь, тот или иной субъект*. Допустим, что для объекта не существует никакого субъекта. Это значит, что его никак нельзя ни воспринять, ни помыслить... Итак: *или объект есть, тогда есть и субъект; или – для объектов нет субъекта, и тогда не может существовать и никакого объекта*.

Следовательно, с точки зрения подлинной диалектики не может быть ни субъекта без объекта, ни объекта без субъекта. Всякий субъект есть объект, и всякий объект есть (по

крайней мере, в возможности) субъект. Все остальное есть мифология. Страстность «субъективистов» и бешенство «объективистов» объяснимы только при условии, что тут действуют не-логические силы. Тут, конечно, чисто *мифологические* страсти и страстное вероучение. Оно неизменно стремится к догмату и скоро же и становится им» [17, с. 119 – 120].

Субъектный догмат оборачивается игнорированием самой субъективной реальности. И тогда уже нет людей с их жизнью, кризисами и проблемами, а есть родовая основа, саморазвивающаяся полисубъектность, единство самоорганизации и пр. в их самодостаточности. Поведение такого рода квазисубъекта целиком определяется автором исследования, и тогда тренинги тренируют, коррекция корректирует, а психологическое сопровождение сопровождает. В итоге *гипотеза всегда подтверждается*, причем в ее исходной формулировке, без уточнений, полностью и однозначно, а достигнутые результаты намертво прикрепляются к тем, кто однажды подвергся психолого-педагогическому воздействию, о чем «убедительно свидетельствует» отсроченная диагностика, показывающая статистически значимые позитивные изменения.

При этом забывается о необходимости различения ноуменов и феноменов, идеальной предметности и предметности реальной, о необходимости интерпретации получаемых данных в контексте понятийного аппарата той теории, в границах которой была высказана исходная гипотеза. Более того, именно такая работа вне определенного научного контекста и представляется как инновация, а эклектическое смешение плохо совместимых парадигм и теорий выдается за комплексный или интегративный (а то и вовсе – системный) подход.

В качестве практического следствия, т.е. эффекта, выходящего за границы научных публикаций, наблюдается внедрение описываемых «технологий» в различные сферы антропопрактики в качестве панацей, причем в режиме соревнования – кто быстрее и большую массу людей сможет своими идеями «инфицировать» («осчастливить») и своими технологиями «развить».

К счастью большинство психолого-педагогических панацей оказываются химерами, а у большинства людей сохранился психологический иммунитет. Но есть и такие ситуации, когда носители фантомных идей, обладая научными степенями, начинают создавать школы и направления и, обрстая адептами, производят эффекты научного затмения, убеждая студенческую и аспирантскую молодежь в том, что «теперь **так** не говорят», «теперь **так** не пишут», «теперь **так** не думают». И теперь, согласно новым воззрениям, на **том** месте – где раньше было **так**, – где были основатели прежних научных школ, осталась архаика, а, как известно, «экспонаты руками не трогать».

В данном случае я хочу рассмотреть коллизию подмены «невероятного» «очевидным» на примере одной публикации. Мой выбор определяется тем, что содержание рассматриваемой статьи и логика ее построения настолько типичны, что она может служить *образцом логики и стиля*, преобладающих во множестве публикаций такого рода. Это статья волгоградских авторов К.В. Зелинского (о. Константина) и Т.В. Черниковой «Подготовка учителей к работе по нравственному воспитанию школьников на занятиях учебного курса «Духовно-нравственная культура личности»» [13].

Статья посвящена проблеме воспитания нравственности и содержит обоснование воспитательной программы и описание хода ее внедрения. Актуальность разработки такой программы определялась авторами на основе опроса 182 учителей «в двух отдаленных от г. Волгограда районах области» [13, с. 50], который показал обеспокоенность проблемой и «бедность образовательных средств, содействующих нравственному становлению школьников» [там же]. (Как отмечается в статье, «педагогическими средствами повышения

нравственной воспитанности учителя считали увеличение количества формальных воспитательных мероприятий (60 %) и личный пример достойного поведения со стороны воспитателей и родителей (20%)» [там же].)

Именно этот дефицит авторы взяли преодолеть путем построения и внедрения специальной воспитательной программы.

Программа презентуется авторами следующим образом: «Научно выверенная концепция программы, оригинальная модель построения учебных занятий по этапам, годам обучения, уровням нравственной воспитанности, широкое обсуждение материалов среди ученых и учителей-практиков позволяют считать ее целесообразной для внедрения» [там же]. И далее: «Предложенная слушателям авторская программа процесса нравственного развития задает алгоритм продуцирования различного рода заданий учителями, внедряющими программу. Диагностическое сопровождение учебного курса представляет собой мониторинговую систему оценки качества учебно-воспитательной работы и включает в себя, помимо методик изучения школьников, проведение исследований среди учителей, родителей, широкой общественности» [13, с. 50 – 51].

Построение программы предваряется обращением к «современным исследованиям» – к 20-ти диссертационным работам, в которых представлена тема нравственного воспитания. «Справедливости ради следует признать, – пишут авторы, подводя итог обзору диссертаций, – что в 20 % работ нравственность отражает целостность личностной позиции на пути обретения ценностного существования, но только в половине из них авторы смогли найти для этого практические средства» [13, с. 51]. Далее делается показательный, с моей точки зрения, вывод: «По сути дела, в массовом порядке *наблюдается замещение понятия «нравственность» чем-то другим* (выделено мною с тем, чтобы вернуться и обсудить. – А.М.). Этим, скорее всего, и вызвана непредсказуемость непосредственных и отсроченных результатов нравственного воспитания школьников» [13, с. 51 – 52]. Т.е., по сути, отмечается, что авторы рассмотренных диссертационных исследований промахнулись мимо предмета уже на этапе его определения, подменив «нравственность» чем-то иным.

Тем самым предполагается, что если дать четкое определение нравственности, не сводимое к смежным и ассоциативно близким понятиям, то далее, путем его операционализации, можно будет построить программу и «алгоритм продуцирования различного рода заданий» [13, с. 50].

Предлагаемая программа опирается на *десять принципов*.

Как не вспомнить Божественный Декалог, и не задаться вопросом: «Почему десять?».

Но в данном случае это совокупность деклараций разной степени общности и внутренне не связанных друг с другом по содержанию. На их основе определяется «категориальная сетка» и строится «теоретическая модель нравственного воспитания», которая по утверждению авторов относится к «структурно-динамическому типу».

На мой взгляд, к таким моделям можно отнести предложенную А.Н. Леонтьевым модель деятельности, содержащую переходы от потребности до операции, эпигенетическую модель Э. Эриксона, модель личности, предложенную З. Фрейдом. Таких моделей в психологии немного, и для того чтобы вставить в этот ряд нужны веские основания и научная аргументация.

Представляемая авторами модель «... базируется на четырех основаниях:

- 1) концептуальном – интеграция ведущих идей философско-религиозного, личностно-психологического и воспитательно-педагогического подходов;

- 2) структурном – распределение явления по компонентам нравственности (когнитивно-смысловому, эмоционально-ценностному, регуляторно-волевому);
- 3) содержательном – наполнение структуры предметными действиями педагога-воспитателя;
- 4) динамическом – качественное изменение профессионально-личностной позиции педагога и форм его работы в соответствии с содержанием программы, согласованной с ведущими линиями возрастного развития» [13, с. 54].

Не могу не отметить особенности этой конструкции. Во многом они знакомы и уже были мною подробно рассмотрены в предшествующей публикации [20], в частности, соприсутствие в модели «структурного» и «динамического», а также упование на универсальный механизм решения всех педагогических задач – «**наполнение структуры предметными действиями педагога-воспитателя**». В данном случае поражает окаянство авторов, декларирующих свои возможности интегрировать «ведущие идеи», взятые из религии, философии, психологии, педагогики и превращать их в программу.

Далее устанавливаются критерии и определяются «уровни нравственного состояния и нравственного роста» [13, с. 54]. Мне же представляется, что нравственность неаддитивна, причем и как категория, и как явление жизни, поступок. Она либо есть, либо ее нет. И нет, и не может быть никакой недо-нравственности или полу-нравственности. Если человек, претендуя на добродетель и совершая богоугодное дело, не прошел весь намеченный путь, можно ли говорить о нравственном намерении? Не означает ли это, что он разменял его по пути на что-то другое? Мне представляется, что «быть честным» и «иметь намерение быть честным» – этически и психологически *разное*, а не ступени (уровни) одного и того же.

Я не буду воспроизводить всю структуру уровней и критериев, приведу в качестве примера лишь представление о «регуляторно-волевом компоненте» нравственности.

Его критерием выступает «добродетельность». Диагностическим средством служит методика «Духовно-нравственное развитие» из учебника педагогики В.И. Андреева, а также методика наблюдения и экспертной оценки «отношения к общему труду и помощи другим» [13, с. 56].

Показатели по уровням представлены следующими характеристиками:

Высокий. Общественный характер продуктивного труда и учебы. Инициативная помощь.

Средний. Избирательность выбора учебных и трудовых заданий и соисполнителей.

Низкий. Непродуктивный труд или его имитация. Изолированная позиция в учебе и работе» [там же].

От этого веет привычным макаренковским трудовым коллективизмом. И это очень похоже на уровни развития целостной гармонически развитой личности, как оно представлено в теории В.С. Ильина, Н.К. Сергеева и Н.М. Борытко [9, 10, 12, 16, 23].

Видимо, это традиция, согласно которой, что уроки учить, что озеленением заниматься, что Богу молиться – все едино. Т.е. не едино, конечно, а все *по уровням*: от «общественно-полезного» вверху – до «индивидуально-непродуктивного» внизу. Как-то очень по-советски.

Как тут не вспомнить Александра Градского:

Будь ты рокер или инок, ты в советской луже вымок,

И пребудешь таковым ты, даже выйдя за порог.

Программа в ее последовательной развертке содержит этапы, обозначаемые как «пробуждение», «встреча», «освоение», в которых формируются когнитивные, ценностные и поведенческие составляющие нравственности. Обратим внимание на последнюю – поведенческую – составляющую. «**Ярким примером** (выделено мною – *А.М.*) занятия по развитию нравственно-волевой саморегуляции может служить ... урок межпредметной направленности» [13, с. 60], который авторы назвали «Футбол по нравственным правилам». Суть занятия в том, что на футбольном поле, куда приводят школьников (причем, как описывают это авторы, *неожиданно для школьников*), запрещается проявлять импульсивность и агрессию: «кричать, обзывать других, употреблять прозвища, насмехаться над промахами игроков» [там же]. Аналогичные ограничения распространяются и на болельщиков, которые, «в свою очередь, *не имеют права* (здесь и далее курсив мой. – *А.М.*) декламировать обидные лозунги, *выкрикивать слова недовольства играющими*, публично оскорблять футболистов и друг друга» [там же].

Полагаю, что удивиться здесь можно, действительно, «яркий пример», а комментарии я пока отложу на последующее.

В соответствии с намеченной выше (в начале этой статьи) последовательностью начнем с *новизны, инновационности*. Несомненно, новизна во многом определяет рейтинг публикации. Но есть области культуры, где *самодовление традиции абсолютно*. В рассматриваемой статье я «споткнулся» на первых же словах аннотации: «Пересмотрено содержание понятия «нравственность» и предложена инновационная модель нравственного воспитания...» [13, с. 49].

Есть понятия, издревле конституирующие человеческую культуру, по крайней мере, ее европейский, христианский вариант. Их содержание со времен Ветхого Завета если и «пересматривалось», то такие пересмотры становились поворотными пунктами культурно-исторического развития (моментами культурной рефлексии), иногда – пунктами культурных революций, иногда – пунктами культурных и гуманитарных катастроф.

В авторской же позиции представлена вера в линейный прогресс (в предшествующей публикации я уже рассматривал «целостно-непрерывный процесс гуманитаризации» [20]), по крайней мере, предполагается, что существует позитивная динамика содержания базовых категорий, включая категорию нравственности, и их последующие определения становятся *современнее и поэтому лучше*. «Для того чтобы выяснить, каково *современное содержание* (курсив мой. – *А.М.*) трактовки понятия «нравственность», – пишут авторы статьи, – в чем сущность нравственного воспитания, предпринято изучение базовой понятийной категории через обращение к разнообразным словарям и работам философов, психологов, педагогов» [13, с. 51].

Отметим способ работы авторов с базовой категорией – категорией нравственности, – поскольку такой способ стал типичным и получил распространение во множестве публикаций. «Сущность» нравственности и нравственного воспитания ищется в словарных определениях и, понятно, не находится, объявляется о том, что общее, единое определение нравственности отсутствует. (Что само по себе не странно – стоило для обобщения обращаться к «разнообразным словарям»?) Заметим, что словарное значение *слова* и подлинное содержание научного *понятия* или философской *категории* могут не совпадать, и чаще всего не совпадают.

Этимология слова связана с историей языка, историей значений, с его коммуникативно-смысловыми функциями.

Происхождение понятия – с историей научного направления, где оно (понятие) фиксировало способ понимания проблемы и способ ее возможного разрешения.

Вне исходного контекста научной теории или философской (религиозной) системы, послужившей «колыбелью» понятия, оно становится просто словом обыденного языка и несет на себе ассоциации обыденного сознания. Достаточно посмотреть на современные расхожие значения слов «вертеп» и «оглашенный», чтобы понять, насколько «современное значение» претерпело дрейф по отношению к исходному христианскому.

(Известна и до сих пор обсуждается в светских и клерикальных кругах драма и трагедия Л.Н. Толстого, предпринявшего самостоятельный перевод с греческого Священного Писания и искадившего его содержание, как ввиду собственных намерений, так и в связи с плохим знанием языка оригинала.)

Раскрывая функцию научного понятия, В.С. Библер пишет: «Отделение «сути вещей» (их потенций) от их бытия означает построение в уме «идеализованного предмета» как средства понять предмет реальный, существующий вне моего сознания и деятельности... Видеть одновременно два предмета – внутри меня и вовне – невозможно, я перестаю видеть и начинаю понимать» [5, с. 368]. Таким образом, научное понятие невозможно увидеть, потому что при «правильном использовании», оно само есть «прибор видения», посредством которого можно «разглядеть» (понять) идеальное, сверхчувственное содержание предмета.

Научное понятие, чем оно принципиально отличается от обыденного представления, одновременно с **определением** своего содержания полагает границы, пределы («о-предел – ение» – этимологически производно от слова «предел»), в которых оно работает, и, соответственно, за которыми, его содержание, выражаясь языком Гегеля, «выдыхается». Обыденное сознание границ не признает и, оперируя теми же словами, носитель обыденного сознания может вовсе и не быть субъектом понимания философских, религиозных и научных значений. «... Если идеальный образ усвоен индивидом лишь формально, – пишет Э.В. Ильенков, – как жесткая схема и порядок операций, без понимания его происхождения и связи с реальной (не идеализованной) действительностью, индивид оказывается неспособным относиться к такому образу критически, т.е. как к особому, отличному от себя предмету. <...> Здесь не идеальный образ оказывается деятельной функцией индивида, а, наоборот, индивид – функцией образа, господствующего над его сознанием и волей как извне заданная формальная схема, как отчужденный образ, как фетиш, как система непререкаемых правил, неизвестно откуда взятых...» [15, с. 184]. Так религиозные представления могут превращаться в обыденном сознании в суеверия, научные понятия – в утилитарно-эмпирические суррогаты. Например, соблюдение поста в обыденном сознании превращается в диетические ограничения, а возникшее в психоаналитической традиции понятие аффективного комплекса – в вульгарные представления о «закомплексованном» человеке или «человеке без комплексов».

Кроме этого, научное понятие «схватывает» предмет в момент его возникновения, порождения, причем, вместе с условиями порождения. И, одновременно, как я уже отмечал, полагает границы предмета, **выделяя его из сходных, но генетически не связанных с ним явлений**. Именно это убедительно обосновывают философские работы А.С. Арсеньева, В.С. Библера и логико-психологические построения В.В. Давыдова (который понимал нравственное сознание как одну из форм *теоретического* сознания и мышления, теоретического – значит, в его понимании, *содержательно-рефлексивного*). При таком подходе исходной единицей исследуемого предмета мог бы выступать **нравственный поступок** «*per se*» (как таковой) (см., например, работу М.М. Бахтина «К философии поступка» [4]). Если

определять границы, т.е. критерии различения, выражаемые формулой ЭТО/ИНОЕ (см. Б.Д. Эльконин [26]), то близким, схожим, но *принципиально иным* по исходным основаниям следовало бы полагать **моральный поступок**. Нравственность **категорична** и **абсолютна**, мораль **конвенциональна** и **относительна**. В нравственном поступке человек обращается напрямую (т.е. не оглядываясь на оценки социального окружения, включая близких) к Абсолюту. В моральном поступке человек ориентирован на мнение окружающих, например, на корпоративные нормы.

Следуя логике генетического анализа, необходимо отметить, что в первобытном обществе не было расщепления человеческого сознания на нравственное и моральное, поскольку не было обособления индивида в личность или оно было незначительным. Содержание сознания совпадало с системой норм и правил совместной жизни, человек прямо следовал традиции и коллективным предписаниям. В дальнейшем, с развитием религиозного сознания стало оформляться личностное начало как индивидуальная обращенность человека к Абсолюту. Как пишут об этом В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, «именно **религиозный человек** (выделено авторами) впервые оказывается подлинным распорядителем (субъектом) своих душевных сил и автором собственной земной жизни, смысл которой раскрывается ему в его взаимоотношениях с Божеством» [25, с. 9].

Существенный пункт в расхождении рассматриваемых форм сознания – морального и нравственного – положен Новым Заветом. Согласно христианской антропологии [21] и всецело разделяющей ее понимание человека психолого-педагогической антропологии [24, 25], различение морального сознания и нравственного сознания связано с утверждением *личности* как особой инстанции психологической организации человека. «Нравственность формируется вместе с личностью, – пишет А.С. Арсеньев, – составляет принцип ее бытия и неотделима от содержания «я» индивида. Мораль в таком случае именно в готовом виде предписывается индивиду как то, что противостоит его «я» и чему это «я» должно себя подчинить. Поэтому мораль связана с внешней целесообразностью (необходимостью), а нравственность с целеполаганием самого индивида (свободой)» [2, с. 53].

Связь нравственности, личности и свободы определяет существенное для педагогики **ограничение**: человека **нельзя заставить быть личностью**, т.е. потребовать от него нравственного и свободного волеизъявления. Поэтому к «формированию личности» в отечественной психологии культурно-исторического и деятельностного направления всегда было корректно-осторожное отношение. Так, Д.Б. Эльконин оставил в научных дневниках запись следующего содержания: «**18.1.1967**. Закономерности формирования черт личности не есть закономерности развития личности. Это просто разные вещи» [27, с. 483].

К свободному нравственному поступку – личностному поступку – не применимы критерии полезности, внешней целесообразности и **правилосообразности**. (Вспомним «яркое» изобретение авторов – «футбол по нравственным **правилам**».)

«Моралью можно пользоваться, – продолжает А.С. Арсеньев, – в том числе в корыстных целях...; нравственностью пользоваться нельзя, она не может быть переведена в план отношения использования (полезности)» [2, с. 53].

Надо сказать, что авторы рассматриваемой программы учитывают бескорыстность нравственного поведения как показатель и отмечают, что «... на заключительном этапе реализации программы школьники решают для себя важнейший вопрос: почему следует быть нравственным, даже если это не выгодно» [13, с. 60]. Но при этом методологическая основа программы и ее методическое оформление игнорируют важнейший критерий – **свободу выбора**. Как можно совершить нравственный выбор в соответствии с программой? Правомерно ли ставить перед школьниками «важнейший вопрос»? Нравственно ли поступают

педагог и исследователь, ставя перед ребенком такой вопрос и, тем самым, допуская сомнение в нравственности ребенка?

Отношение нравственности и морали, доведенное до противопоставления, находим в библейских сюжетах. Замечу, что Иисус как субъект нравственного поступка неоднократно идет на разрыв привычного обыденного поведения и обращается к предельным, категорическим императивам в качестве оснований своих действий. Напомню известный библейский сюжет.

«Тут книжники и фарисеи привели к нему женщину, взятую в прелюбодеянии, и, поставивши ее посреди, сказали Ему: Учитель! Эта женщина взята в прелюбодеянии; а Моисей в законе заповедал нам побивать таких камнями: Ты что скажешь?

<...>

Когда же продолжали спрашивать Его, Он восклонившись сказал им: кто из вас без греха, первый брось на нее камень.

<...>

Они же, услышавши то и будучи обличаемы совестью, стали уходить один за другим, начиная от старших до последних; и остался один Иисус и женщина, стоящая посреди.

Иисус, восклонившись и не видя никого кроме женщины сказал ей: женщина! Где твои обвинители? Никто не осудил тебя?

Она отвечала: никто, Господи! Иисус сказал ей: и Я не осуждаю тебя; иди и впредь не греши» [7, с. 111].

Становится понятным, что нравственное отношение предполагает рефлексивное обращение на себя и переживание, называемое совестью. Также понятно, что в этом сюжете нравственность является в присутствии Христа, а в Его отсутствие возобладала бы мораль, причем оправданная авторитетом, в данном случае – авторитетом Моисея. Кроме этого, из текста ясно, что фарисеи испытывают, провоцируют Его, пытаются «поймать» на сопоставлении морального и нравственного. В этом сюжете также видно, что явление нравственности абсолютно, т.е. **предельно абстрактно** (в смысле чистоты явления) и, в то же время, **предельно конкретно** (ситуация видна как на ладони, что создает при прочтении впечатление присутствия при происходящем).

В рассматриваемой же статье находим совсем другое: вместо генетической реконструкции авторы начинают конструировать понятие нравственности, собирая его по частям: «В качестве принятого авторами рабочего определения предлагается рассматривать *нравственность как способ духовно-практического* (здесь и далее курсив авторов. – А.М.) (когнитивно-смыслового, эмоционально-ценностного, регуляторно-волевого) *освоения внешнего и своего внутреннего мира, проявляющийся в ценностно смысловых, личностно-значимых, творческо-ответственных отношениях к действительности посредством просоциальных мыслей, чувств, поступков* (курсив мой. – А.М.)» [13, с. 53].

Замечу, что столь широкое определение вбирает в себя представления о сознательной человеческой жизни вообще (здесь и отношения, и мысли, и чувства, и поступки) и не отражает собственного содержания категории, тем более не предполагает рефлексии границ ее исходного содержания. Здесь «все во всем». Поэтому приведенное выше авторское указание на подмену понятия, обнаруженную ими при знакомстве с диссертациями, не подкрепляется собственным преодолением этого недостатка.

Если все же согласиться с тем, что нравственность – это «способ духовно-практического освоения внешнего и внутреннего мира», то следует обсудить и конкретизировать это положение.

Выход к горизонтам нравственности, а точнее, к вертикали нравственного сознания предполагает особые средства, которые действительно, и здесь я полностью согласен с авторами рассматриваемой статьи, следует определить как «духовно-практические». И тогда, действительно, нравственность есть способ отношения к Миру и к Себе в Мире. Только этот способ не дается непосредственно, он требует определенных усилий и соответствующих опосредствований, позволяющих в этих усилиях удержаться.

К этому неоднократно обращался М.К. Мамардашвили. В его «Картезианских размышлениях» эта тема представлена, в частности, следующим образом: «... Если учесть, что мы не всегда мыслим и не всегда внимательны; поэтому, кстати, умные люди и изобрели молитву как *способ собирания сознания* (курсив мой. – А.М.) (при обращении к объекту культа), поскольку нормальным, естественным способом сознание собраться не может. Его нужно специальным усилием собирать и *держат* как целое. Духовность как таковая (в отличие от вещи) и “мысль” есть сосредоточие и координированное держание условий своего собственного воспроизводства и пребывания в качестве актуального состояния» [18, с. 141]. Для явления нравственности, для этого особого акта «собирания сознания» вокруг смыслового нравственного центра в человеческой культуре выработаны специальные средства – притча, трагедия, а также и молитва (но уж никак не футбол!), на что указывается в цитированном высказывании М.К. Мамардашвили.

Для актуализации нравственного чувства в европейской (христианской) культуре существуют специальные акты посредничества (духовного вождения) – введения в область нравственности. А также и специальные формы опосредствования – причастие, исповедь, а также секулярные формы, созданные и создаваемые высоким искусством и предназначенные для того, чтобы провести человека через состояния катарсиса. По крайней мере, нравственное состояние или нравственный акт – это не то, что может быть вызвано к жизни в любой момент и не то, что можно увидеть или показать, «ткнув пальцем». А поэтому его *нельзя разложить на уровни*.

В рассматриваемой же публикации, как мне представляется, авторы без какого-либо генетического анализа сразу перешли к поиску операционализируемого представления и к практической работе с учителями и школьниками. По мнению авторов, такой операционализацией может выступать, например, уже не раз упоминавшееся мною занятие, или, как его определяют сами авторы, *игра-испытание* «Футбол по нравственным правилам». В этом занятии наиболее откровенно предстает то, что я назвал [20] авторитарным эмпиризмом – в данном случае это педагогика прямого воздействия и прямых непосредственных ограничений. На мой взгляд, мы имеем дело с откровенным педагогическим волюнтаризмом. В этом случае не помогает и приводимое авторами обоснование: «Вся работа проводится в контексте международных норм корректности в спорте. Детям сообщают о том, что в мире спорта ведется жесткое пресечение вербальной агрессии и применения грубой физической силы, ежегодно в командных видах спорта выбирается и награждается самый корректный игрок мира. Спортивные клубы наказывают огромными штрафами за недостойное поведение болельщиков» [13, с. 60]. Таким образом, нравственный абсолют и нравственная безусловность («только так и ни при каких условиях иначе») подменяются правовой и финансовой (штрафы) регуляцией поведения. Двигаясь в этой логике, можно предложить детям играть в войну с учетом международных конвенций или в контртеррористические операции, предварительно знакомя их с понятием инструментальной агрессии, а в традиционную игру в «дочки-матери» ввести (в качестве

«испытания») сюжет суррогатного материнства. Креативность *при таком подходе* принципиально ничем не ограничена.

Проблема же в том, что применительно к таким категориям как нравственность операционализация построена быть не может, иначе возможен был бы *алгоритм нравственного поступка*. Снова обратимся к размышлениям М.К. Мамардашвили: «Нравственность ведь ... вечная проблема. В каком смысле? Разумеется не в том, что мы ее не нашли, а в том, что найденное – каждый раз оживает, потому что оно конкретно. Разве есть что-нибудь, что нравственно навсегда, в смысле нормы? – Только образец жизни умершего человека или героя. Это вечно. Но вечно как бесконечная длительность сознательной жизни вне нас. *А вот так, чтобы мы раз навсегда знали бы как правильно поступать, чтобы каждый раз наш поступок был выводим из каких-то правил... – не выйдет* (курсив мой. – А.М.). Нет правил на все случаи жизни ... Это – вечно. В том смысле, что это – все время решается и делается заново» [19, с. 50].

В данном случае – в случае анализируемой программы воспитания – мы имеем дело с понятийным сдвигом, что откровенно представлено в приводимых показателях так называемой нравственности. Так, авторы пишут: «Нравственным, заслуживающим поощрения со стороны проводящего занятия, считается стремление школьников справиться с импульсивными проявлениями, если они наносят ущерб – физический, материальный, моральный» [13, с. 59]. Те проявления, о которых здесь пишется, в отечественной психологии принято определять понятием «произвольность». Но если говорить о произвольности, саморегуляции и способах их формирования, то придется обратиться к традиции и признать, что *это всегда составляло предметную область культурно-исторической психологии* (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин и др.). Тогда претензии на новизну предмета становятся необоснованными, а работа вне теории – методологически некорректной, поскольку выбор методик ничем не обоснован.

Методологическая небрежность просматривается в уже отмеченных десяти принципах, на которых базируется программа. Достаточно процитировать последний из них – «принцип обогащения и углубления содержания жизни воспитанников в соответствии с заданными зоной актуального, ближайшего и отдаленного развития условиями» [13, с. 54]. Напомню, что понятие «зона ближайшего развития», относящееся к упомянутой мною культурно-исторической теории, имеет *вполне определенные контуры*, а небрежное растворение этих контуров, например, введение такой «инновации» как «зона отдаленного развития», обесмысливает понятие и делает его пустой формулой речи.

Что же касается самого «принципа *обогащения и углубления* содержания жизни воспитанников», то свое удивление универсальностью механизма «наполнения-обогащения-углубления» я выразил в предыдущей публикации [20].

Наконец, относительно эффективности рассматриваемого подхода авторы дают полную гарантию: «Имеются все основания утверждать, что проведение занятий по нравственному воспитанию в точном соответствии с потребностями младшего школьного возраста дает эффект, гарантирующий устойчивость нравственного облика к неблагоприятным внешним влияниям на несколько лет вперед» [13, с. 63]. Заметим, что такие «гарантийные обязательства» можно давать только в отношении неорганических систем (механических агрегатов: машин и механизмов, бытовой техники и пр.), по отношению к которым действует причинно-следственный детерминизм. «В **неорганических системах** (выделено мною. – А.М.) – пишет А.С. Арсеньев, – господствует детерминация целого своими частями, части существуют прежде целого, целое конструируется из частей как некая структура. Структура системы предшествует ее функции и эту функцию определяет. Настоящее состояние системы определяется ее предшествующим состоянием, т.е. прошлое

детерминирует настоящее (господствует причинная детерминация)» [3, с. 340]. По отношению к человеку такое если и возможно, то применительно к его биологическому функционированию – прививки, имплантация, ортопедические исправления и пр. – и то, с большими ограничениями. Меня же пытаются убедить в возможности «прививки», повышающей иммунитет к влияниям, провоцирующим безнравственное поведение, причем на годы вперед.

Если говорить о педагогических возможностях нравственного воспитания, то это традиционно было делом семьи и церкви. Потому что именно эти две формы человеческой общности (со-бытийности – в терминологии В.И. Слободчикова) обеспечивают интимно-личное общение, в первом случае – с близкими людьми и через них со своим родом, во втором случае – с Богом, а через него – через это интимно личное общение – встречу с собой, со своей совестью.

Школа же призвана заниматься делом *научного* образования. А наука – это особого рода проекция человеческого сознания, в своей основе рационалистическая, а значит – вещная, а значит *не духовная*.

Анализу проблемы совместимости научного образования и нравственного воспитания посвящены специальные работы, проведенные в области философии и методологии образования А.С. Арсеньевым [2] и В.С. Библером [6]. А.С. Арсеньев представляет проблему нравственного воспитания следующим образом: «Занимаясь нравственным воспитанием, педагог должен иметь в виду двойственную конечно-бесконечную природу человека, определяющую, в частности, и сложнейшую противоречивую ткань его этического сознания. Важнейшим фактором при этом оказывается общение (рефлексия рода) и связанное с ним чувство коллективности как причастности роду. Чувство коллективности может возникать в различных ситуациях, из которых наиболее распространенная – общая цель и связанная с ней коллективная деятельность. Однако если цель носит вещный характер, то коллективизм, связанный с соответствующей такой цели деятельностью, не является этически полноценным. В лучшем случае он может воспитать следование тем или другим нормам групповой морали (курсив мой. – А.М.)...» [2, с. 59].

Поэтому, если педагог ставит перед собой задачу нравственного воспитания (формирования личности), он должен апеллировать к *родовой сущности* человека без каких-либо редуций и ссылок на групповую мораль (например, на кодекс поведения в спорте), или – к *Богу*, без каких-либо вещно-утилитарных критериев оценки. Поэтому, пишет А.С. Арсеньев в той же работе: «Награда за нравственное поведение не может иметь вещной формы и лежит в самосознании индивида...» [2, с. 53]. В то время как «... награда в области морали может иметь вполне ощутимые формы, начиная от похвалы и престижа, кончая материальными и другими выгодами» [там же].

На мой взгляд, могут быть правы те 20 % опрошенных авторами педагогов, которые отвечали, что для воспитания нравственности важен пример собственной нравственной жизни педагога. Беда только в том, что «... ограничения, формальные требования к учителю, лишая его самостоятельности приводят к потере им уважения со стороны учащихся. Учитель должен стать лицом *доверенным* (здесь и далее курсив автора. – А.С. Арсеньева), только тогда он может стать *нравственно ответственным*, т.е. проявить себя как нравственная личность, а следовательно, и воспитывать нравственность» [2, с. 66].

Обратимся к размышлениям В.С. Библиера, включенным им в обоснование проекта «Школа диалога культур». Его позиция более категорична, чем позиция А.С. Арсеньева. «Процесс воспитания (схема воспитатель – воспитанник), на мой взгляд, – пишет В.С. Библер, – в школе должен проецироваться в схему учитель – ученик. Учитель воспитывает лишь в той

мере, в какой учит, участвует в деле образования. Я не знаю, кто истинный воспитатель – 10 – 12-летний школьник или доживший до 28 или 40 лет и сделавший много компромиссов в своей жизни учитель. Он больше знает? – Да! Но считать, что он более нормальный человек в нравственном смысле, – думаю, что это не так» [6, с. 11]. И далее: «Включая наши знания в его (ученика. – А.М.) сознание, мы имеем дело с неким непредсказуемым результатом. Когда же школа претендует на то, чтобы охватить все свободное время учащегося, раскрыть его душу, понять, что он есть в любое время суток, и мы, преподаватели, должны на все это влиять, – вот тогда школа становится невероятно опасной... Не следует экспансией школы поглощать всю жизнь школьника» [6, с. 12]. Если же авторы психолого-педагогической технологии утверждают, что могут все, в любое время и гарантируют эффект на любой срок, то это вовсе не инновация. Это возврат к классическому бихевиоризму – тому самому его варианту, который декларировался в программной публикации Дж. Уотсона «Психология глазами бихевиориста».

И последнее. Столь подробное рассмотрение статьи К.В. Зелинского (о. Константина) и Т.В. Черниковой определяется парадоксальностью ситуации: священник, настоятель прихода в соавторстве с доктором психологических наук предложили методическую конструкцию, которая являет эмпирико-утилитарный подход к человеку. Человек, его нравственная сфера, то, что именовалось когда-то душой, предстает в виде структурно-уровневого образования, которое организуется и преобразуются как вещь среди вещей, как некий ресурс просоциального поведения.

Я не могу принять такого понимания нравственности и такого подхода к ее воспитанию, считая авторскую концепцию не столько инновационной, сколько редуционистской. Сегодня против такого понимания человека выступают представители антропологического подхода в психологии. Так, В.И. Слободчиков отмечает: «Несомненно, что как раз такие “человеческие ресурсы” вполне полезны для социума, но не для становления “собственно человеческого в человеке”. Утилитарно-вещный подход к человеку, к его способностям, столь очевидный и уместный в идеологии **полезности**, становится абсолютно неприемлемым **в культуре достоинства человека** (выделено автором)» [24, с. 18].

В настоящее время складываются условия для взаимного обращения религии и психологии друг к другу, проблема человека обсуждается Б.С. Братусем, В.И. Слободчиковым, протодиаконом о. А. Кураевым в контексте христианской антропологии, в котором и должна обсуждаться проблема нравственного воспитания. Абстрагирование от этого контекста, его игнорирование и дистанцирование в области «чистые» от общекультурных и научных наслоений приводят лишь к тому, что «чистые идеи» теряют свое прямое назначение, гипостазированы и вульгаризируются, а то и вовсе превращаются в свою прямую противоположность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.
2. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Научное образование и нравственное воспитание // Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: ИНТОР, 1994. – С. 49 – 67.
3. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. – М.: Академия, 2001.
4. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984 – 1985.– М.: Наука, 1986. – С. 80 – 160.
5. Библер В.С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975.
6. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный центр, 1993.
7. Библия: От Иоанна. Гл. 8, Ст. 5 – 11 // Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. – Минск: Издание Новая Жизнь Кэмпус Крусэд фор Крайст Интрнэшнл. 1992.
8. Борцова А.Н., Макарова И.А., Сорокина Г.В. Понятие «полисубъект» в теории и практике образования // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. Выпуск 17. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. – С. 12 – 15.
9. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2000.
10. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001.
11. Волкова В.О. Духовно-практическая компетенция как ценностно-смысловая основа психологической культуры человека // Психология обучения, 2007. № 10. – С. 4 – 19.
12. Глебов А.А. Методологические характеристики исследования уровней сформированности личностного качества // Известия ВГПУ. 2010, №1. – С. 20 – 23.
13. Зелинский К.В. (о. Константин), Черникова Т.В. Подготовка учителей к работе по нравственному воспитанию школьников на занятиях учебного курса «Духовно-нравственная культура личности» // Психология обучения. 2008. № 10. – С. 49 – 63.
14. Зотова Н.Г. В поисках смысла педагогической деятельности в образовательном пространстве вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2004. № 8. – С. 17 – 19.
15. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. – М.: Политиздат, 1984.
16. Ильин В.С. Формирование личности школьника: целостный процесс. – М.: Педагогика, 1984.

17. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991 (Мыслители XX века).
18. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. – М.: Издательская группа «Прогресс»; «Культура», 1993.
19. Мамардашвили М.К. Необходимость себя / Лекции. Статьи. Философские заметки. – М.: Издательство «Лабиринт», 1996.
20. Медведев А.М. Авторитарный эмпиризм в инновационных концепциях высшего образования психолого-педагогического профиля: критический анализ // Интернет-журнал «Наукovedение», 2014 № 1 (20) [Электронный ресурс] – М.: Наукovedение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/66PVN114.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
21. Мень А. Магизм и единобожие. М.: – Изд-во ЭКСМО.
22. Моложавенко А.В. Модель процесса гуманитаризации психологической подготовки педагогов системе его непрерывного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 6.– С. 153 – 157.
23. Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Становление субъектности специалиста в воспитательном пространстве непрерывного профессионального образования // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. Выпуск 15. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2003. – С. 5 – 10.
24. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
25. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. – С. 3 – 17.
26. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М.: Академия, 2001.
27. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

Рецензент: Яворский Дмитрий Ромуальдович, доцент кафедры философии и социологии, Волгоградского филиала РАНХиГС при Президенте РФ.

Alexander Medvedev

Volgograd branch of the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration
Russia, Volgograd
E-Mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

On the formation of morality through psychological and pedagogical technologies: a critical analysis

Abstract. The article presents a critical analysis of the approach to the formation of morality among schoolchildren using psychological and pedagogical methods. The analysis is conducted on the example of a publication that is presented as a model containing stereotypical reasoning characteristic of many modern studies on the problem of moral and spiritual revival in the context of school and higher education. The article is being reconstructed to the grounds of the initial ideas on which to build a program of moral education. At the same time revealed substantial deficiencies in definition of the nature of morality and moral action. In the publication in question, as in many similar works, according to the author, made a substitution moral attitude moral attitude of absolute moral imperative conventional collectivist morality. At the same time implicitly rehabilitated and returned to teaching practice educational technology Soviet-style oriented primacy over collective and individual personality in the development of the consciousness of the schoolboy. The author sees this drift content. In fact, produced a reduction of the religious man's relationship to the Absolute to the conformist person to respect the opinion of the teacher and staff. On this basis, questioned the novelty of the approach and its conceptual validity. The article is addressed to undergraduates and graduate students of pedagogical, psychological and pedagogical skills, university professors, projecting educational work on spiritual and moral revival of youth.

Keywords: ethics; morality; subject; object; concept; model; person; action; development.

Identification number of article 01PVN314

REFERENCES

1. Abul'hanova K.A. Psihologija i soznanie lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovanija real'noj lichnosti): Izbrannye psihologicheskie trudy. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 1999.
2. Arsen'ev A.S. Problema celi v vospitanii i obrazovanii. Nauchnoe obrazovanie i npravstvennoe vospitanie // Filosofsko-psihologicheskie problemy razvitija obrazovanija. – M.: INTOR, 1994. – S. 49 – 67.
3. Arsen'ev A.S. Filosofskie osnovanija ponimanija lichnosti. – M.: Akademija, 2001.
4. Bahtin M.M. K filosofii postupka // Filosofija i sociologija nauki i tehniki: Ezhegodnik, 1984 – 1985.– M.: Nauka, 1986. – S. 80 – 160.
5. Bibler V.S. Myshlenie kak tvorcestvo. M.: Politizdat, 1975.
6. Bibler V.S. Dialog kul'tur i shkola XXI veka // Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy. – Kemerovo: «ALEF» Gumanitarnyj centr, 1993.
7. Biblija: Ot Ioanna. Gl. 8, St. 5 – 11 // Biblija. Knigi Svjashhennogo Pisanija Vethogo i Novogo Zaveta. Kanonicheskie. – Minsk: Izdanie Novaja Zhizn' Kjemplus Krusjed for Krajst Intrnjeshnl. 1992.
8. Borcova A.N., Makarova I.A., Sorokina G.V. Ponjatie «polisub#ekt» v teorii i praktike obrazovanija // Pedagogicheskie problemy stanovlenija sub#ektnosti shkol'nika, studenta, pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovanija: Sb. nauch. i metod. tr. Vypusk 17. – Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2004. – S. 12 – 15.
9. Borytko N.M. Prostranstvo vospitanija: obraz bytija: Monografija / Nauch. red. N.K. Sergeev. – Volgograd: Peremena, 2000.
10. Borytko N.M. Pedagog v prostranstvah sovremennogo vospitanija: Monografija / Nauch. red. N.K. Sergeev. – Volgograd: Peremena, 2001.
11. Volkova V.O. Duhovno-prakticheskaja kompetencija kak cennostno-smyslovaja osnova psihologicheskoj kul'tury cheloveka // Psihologija obuchenija, 2007. № 10. – S. 4 – 19.
12. Glebov A.A. Metodologicheskie harakteristiki issledovanija urovnej sformirovannosti lichnostnogo kachestva // Izvestija VGPU. 2010, №1. – S. 20 – 23.
13. Zelinskij K.V. (o. Konstantin), Chernikova T.V. Podgotovka uchitelej k rabote po npravstvennomu vospitaniju shkol'nikov na zanjatijah uchebnogo kursa «Duhovno-npravstvennaja kul'tura lichnosti» // Psihologija obuchenija. 2008. № 10. – S. 49 – 63.
14. Zotova N.G. V poiskah smysla pedagogicheskoj dejatel'nosti v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2004. № 8. – S. 17 – 19.
15. Il'enkov Je.V. Dialekticheskaja logika. – M.: Politizdat, 1984.
16. Il'in V.S. Formirovanie lichnosti shkol'nika: celostnyj process. – M.: Pedagogika, 1984.
17. Losev A.F. Filosofija. Mifologija. Kul'tura. – M.: Politizdat, 1991 (Mysliteli XX veka).
18. Mamardashvili M.K. Kartezijskie razmyshlenija. – M.: Izdatel'skaja gruppa «Progress»; «Kul'tura», 1993.

19. Mamardashvili M.K. Neobhodimost' sebja / Lekcii. Stat'i. Filosofskie zametki. – M.: Izdatel'stvo «Labirint», 1996.
20. Medvedev A.M. Avtoritarnyj jempirizm v innovacionnyh koncepcijah vysshego obrazovanija psihologo-pedagogicheskogo profilja: kriticheskij analiz // Internet-zhurnal «Naukovedenie», 2014 № 1 (20) [Jelektronnyj resurs] – M.: Naukovedenie, 2014. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/66PVN114.pdf>, svobodnyj. – Zagl. s jekrana. – Jaz. rus., angl.
21. Men' A. Magizm i edinobozhie. M.: – Izd-vo JeKSMO.
22. Molozhavenko A.V. Model' processa gumanitarizacii psihologicheskoj podgotovki pedagogov sisteme ego nepreryvnogo obrazovanija // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2008. № 6.– S. 153 – 157.
23. Sergeev N.K., Borytko N.M. Stanovlenie sub#ektnosti specialista v vospitatel'nom prostranstve nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija // Pedagogicheskie problemy stanovlenija sub#ektnosti shkol'nika, studenta, pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovanija: Sb. nauch. i metod. tr. Vypusk 15. – Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2003. – S. 5 – 10.
24. Slobodchikov V.I. Oчерki psihologii obrazovanija. – 2-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. – Birobidzhan: Izd-vo BGPI, 2005.
25. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Antropologicheskij princip v psihologii razvitija // Voprosy psihologii. 1998. № 6. – S. 3 – 17.
26. Jel'konin B.D. Psihologija razvitija. – M.: Akademija, 2001.
27. Jel'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. – M.: Pedagogika, 1989.