

Министерство образования Республики Беларусь
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ЯНКИ КУПАЛЫ»

Е.В.ЧЕКИНА

**ТЕОРИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ:
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ
И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ**

Монография

Гродно 2008

УДК 37.034 (035.3)
ББК 74.200.51
Ч37

Рецензенты: зав. кафедрой педагогики УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», доктор педагогических наук *Ф.В.Кадол*;
кандидат педагогических наук, доцент *А.А.Кардабнев*.

Рекомендовано Советом педагогического факультета ГрГУ им. Я.Купалы.

Чекина, Е.В.

Ч37 Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние : монография / Е.В.Чекина. – Гродно : ГрГУ, 2008. –119 с.

ISBN 978-985-417-991-9

В монографии в историко-теоретическом плане обобщены и систематизированы взгляды российских и белорусских ученых второй половины XX – начала XXI веков на сущность нравственного воспитания и его основных категорий, на определение целевого, содержательного и процессуального компонентов этого процесса. Раскрыты особенности теоретической разработки проблемы целостности процесса нравственного воспитания как специфической системы, функционирование которой обеспечивает моральную подготовку подрастающих поколений и формирование их нравственности.

Адресуется студентам, изучающим историю педагогики, историю мировой и отечественной культуры, а также преподавателям и специалистам, исследующим различные аспекты развития и становления теории и практики нравственного воспитания в Беларуси и России.

Табл. 1; библиогр.: 251 назв.

УДК 37.034 (035.3)
ББК 74.200.51

ISBN 978-985-417-991-9

© Чекина Е.В., 2008
© Учреждение образования
«Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», 2008

ВВЕДЕНИЕ

Одной из важнейших составляющих процесса образования является нравственное воспитание подрастающих поколений, которое на протяжении веков рассматривалось в качестве одного из центральных звеньев формирования личности. Нравственное воспитание как один из видов общественной деятельности специально подготовленных людей (педагогов) призвано помочь подрастающему поколению овладеть социальным моральным опытом, «присвоить» его и таким образом «приобщиться» к жизни в обществе [123, с. 309]. В решении этой проблемы серьезную помощь школьной практике должна оказать педагогическая наука, где основополагающее значение приобретает исследование вопросов нравственного формирования и развития личности. Однако фундаментальная разработка воспитательных проблем не может вестись без их глубокого исторического освещения. Успешное развитие науки во многом зависит от анализа и критической переработки того теоретического багажа, который накоплен ею в прошлом. В этой связи особенно необходимы аналитический и оценочный подходы к историческому развитию теории нравственного воспитания, более тщательное ее изучение. Историко-педагогические исследования в области теории нравственного воспитания позволяют не только использовать достижения прогрессивной педагогической мысли прошлого, но и смелее ставить и решать новые проблемы нравственного воспитания подрастающих поколений с учетом предшествующего опыта. Особую актуальность и педагогическую значимость в современных условиях приобретает опыт научной разработки теории нравственного воспитания в трудах ученых советского и постсоветского времени, начиная от второй половины XX в. и заканчивая началом XXI в. Этот период в развитии теории нравственного воспитания характеризуется как этап фундаментального становления данной области педагогического знания.

С проблемой формирования нравственности личности связана большая группа работ российских и белорусских ученых второй половины XX – начала XXI вв., раскрывающих различные аспекты нравственного воспитания подрастающих поколений. Значительный вклад в осмысление сущности нравственного воспитания, разработку его теоретических основ и методической системы внесли российские педагоги М.Н.Аплетаев, О.С.Богданова,

Е.В.Бондаревская, Н.И.Болдырев, З.И.Васильева, Л.А.Высотина, В.Е.Гмурман, Н.К.Гончаров, В.Е.Гурин, А.И.Дулов, И.А.Каиров, О.Д.Калинина, Л.И.Катаева, Т.Е.Конникова, В.М.Коротов, Б.Т.Лихачев, И.С.Марьенко, В.И.Петрова, С.М.Ривес, Н.М.Трафимова и другие.

В исследованиях белорусских ученых нашли отражение новые подходы к разработке теоретических основ нравственного воспитания и их преломлению в практической деятельности учителей. Так, в работах Д.И.Водзинского, К.В.Гавриловец, А.А.Гримотя, И.И.Казимирской, А.И.Кочетова, Н.К.Степаненкова, А.П.Сманцера, И.Ф.Харламова, В.Т.Чепикова, Н.К.Чернышенко и других ученых разрабатывались методологические и теоретические основы нравственного воспитания школьников.

Отдельные аспекты нравственного формирования личности в учебно-воспитательной деятельности изучались З.В.Артеменко, В.П.Горленко, Ж.И.Завадской, О.Л.Жук, Ф.В.Кадоллом, А.А.Лытко, Р.С.Пионовой, И.И.Рыдановой и другими исследователями. Значительный интерес для нашего исследования представляют работы А.Н.Березовина, Л.А.Байко, К.В.Вербовой, Г.В.Гатальской, Л.Н.Дрозда, И.Ф.Ивашенко, И.Я.Коломинского, В.В.Чечета, А.А.Шабеко, М.И.Шиловой, А.Т.Шингирей, П.П.Шоцкого и других.

Несмотря на обилие научных работ, посвященных проблеме нравственного формирования личности, историко-теоретический аспект нравственного воспитания последнего пятидесятилетия в педагогической литературе освещался лишь фрагментарно [31; 56; 89; 112; 145; 152; 223]. Изучение и анализ имеющихся публикаций позволяет сделать вывод, что глубоких историко-педагогических исследований состояния и развития теории нравственного воспитания, целостно отражающих ее динамику в период со второй половины XX до начала XXI века и предполагающих как всесторонний анализ, классификацию и обобщение в сравнительном плане существующих идей и концепций, так и детальное отражение трансформации представлений о сущности ведущих понятий науки, ни в России, ни в Беларуси не проводилось.

Учитывая неразработанность выявленной проблемы, автор настоящей работы стремился представить систематическое изложение развития теории и практики нравственного воспитания в России и Беларуси второй половины XX – начала XXI веков, обо-

значить его ведущие тенденции и направления, показать динамику процессов формирования и становления научных подходов и концепций, определить их историко-педагогическое значение. В соответствии с намеченной целью решались вопросы установления исторической хронологии научных идей и положений в разработке теории нравственного воспитания второй половины XX – начала XXI вв. и выявления вклада белорусских ученых в развитие теории нравственного воспитания.

Хронологические рамки исследования – вторая половина XX – начало XXI вв. – обусловлены ключевым значением данного периода для развития и становления научной теории нравственного воспитания, обозначившего переход от накопления эмпирических знаний в области нравственного воспитания к осмыслению их на теоретическом уровне. Именно на этом этапе формировались и обобщались исходные основания теории – фундаментальные понятия, законы и принципы, термины и определения, выстраивалась логика науки, поступательно углублялась рефлексия над ее методологическими и методическими проблемами.

Методологическую стратегию работы определила диалектико-материалистическая теория познания, предполагающая исследование объекта во всех его связях и отношениях. Ориентация на принцип исторического детерминизма позволила рассмотреть исследуемое явление во взаимосвязи с социально-политическим и экономическим развитием советского и постсоветского общества второй половины XX – начала XXI веков.

Общее направление научного поиска основывалось на историческом методе познания, включающем элементы сравнения, анализа, логического обобщения, индукции и дедукции. Применение методов сравнительно-исторического, историко-генетического, системно-структурного анализа позволило с наибольшей точностью и полнотой исследовать теоретические и методические идеи российских и белорусских ученых о нравственном воспитании.

Фактический материал для монографии собран в процессе изучения документов, историко-педагогических источников, периодической печати и архивных материалов.

При изложении полученных результатов исследования использовались методы критического анализа историко-педагогической литературы, описание, сопоставление, обобщение, историко-педагогическая интерпретация фактов и явлений.

В работе впервые, в соответствии с выделенными и содержательно представленными автором на конкретном историко-педагогическом материале двумя основными концептуальными подходами (лично и социально ориентированным), обобщены и систематизированы взгляды российских и белорусских ученых второй половины XX – начала XXI веков на сущность нравственного воспитания и его основных категорий, на определение целевой направленности этого процесса, его содержания и задач. Обстоятельно исследованы особенности теоретической разработки проблемы целостности процесса нравственного воспитания как специфической системы, функционирование которой обеспечивает моральную подготовку подрастающих поколений и формирование их нравственности; выявлены и проанализированы позиции ученых в рассмотрении сущности и содержания закономерностей и принципов нравственного воспитания, особенности их учета при конструировании его процессуальных основ.

Представленные в работе материалы, выводы, обобщения и источниковедческая база могут быть использованы при подготовке учебников и учебных пособий по педагогике, истории педагогики и истории мировой культуры для педагогических вузов и колледжей; разработке курсов и спецкурсов в педагогических учебных заведениях, в учреждениях системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, в практической работе школ.

РАЗРАБОТКА В ПЕДАГОГИКЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

1.1. О научных подходах к проблеме нравственного воспитания личности

Расширение проблематики теоретических исследований в области нравственного воспитания актуализирует значимость историко-педагогического знания. Важным условием дальнейшего совершенствования теории нравственного воспитания является своевременное, глубокое и методологически правильное переосмысление сложившихся научных представлений о ее исходных основаниях.

Следует отметить, что в советский период развитие педагогической науки осуществлялось на марксистско-ленинской методологической основе и под влиянием коммунистической идеологии Советского государства. основополагающие теоретические идеи и положения теории нравственного воспитания выводились из марксистско-ленинского учения о сущности коммунистической морали и путях нравственного прогресса общества, постановлений партийных пленумов и решений съездов Коммунистической партии Советского Союза.

Проведенная в 40 – 50-е годы на страницах журнала «Советская педагогика» дискуссия о закономерностях, принципах и методах нравственного воспитания [33; 62; 68; 90; 149; 165; 176; 190; 204; 233; 237], исследование таких его сторон, как взаимосвязь организационных методов и форм [72; 138], роль классного руководителя в нравственном воспитании школьников [180], особенности нравственного формирования различных возрастных групп учащихся [3; 53], оказали существенное влияние на дальнейшую разработку теоретических основ нравственного воспитания учащихся.

В последующие годы научные исследования советских ученых были сосредоточены не только на анализе отдельных сторон нравственного воспитания, но и на раскрытии этого процесса в целом, его влиянии на формирование и развитие личности школьника. В педагогической науке наметилась тенденция перехода от накопления эмпирических знаний к повышению научного уровня в разработке проблем нравственного воспитания.

Значительное влияние на разработку научных основ нравственного воспитания оказали решения XXI съезда Коммунистической партии Советского Союза (1961 г.), принятая на нем Программа партии. Документы XXI съезда КПСС значительно активизировали научные исследования в области нравственного воспитания, направляя в 60-е годы усилия ученых не только на разработку его отдельных практических проблем, но и на создание целостной научной концепции.

В педагогической литературе этого периода нравственное воспитание рассматривалось как развивающееся явление, которое обогащается в процессе развития общества, становится сложнее и многограннее. «Нравственное воспитание, по своей природе, – писал Н.И.Болдырев, – это деятельность, устремленная в будущее. Задачи и основное содержание воспитательной деятельности следует определять с опережением, ...учитывать тенденции нравственного прогресса нашего общества. Эти тенденции получили отражение в Моральном кодексе строителя коммунизма, который указывает основное направление нравственного воспитания» [34, с. 19].

Сформулированный в Программе партии Моральный кодекс строителя коммунизма включал нормы нравственного поведения советского человека, которые охватывали все виды нравственных отношений (отношения человека к обществу и труду, взаимоотношения между людьми, отношения между народами, нравственные отношения в сфере быта, нормы личного, семейного и общественного поведения и т.д.) и представлял по своей сути конкретную программу нравственного воспитания молодежи, явившись основой для создания в последующие годы теории нравственного воспитания.

При научном анализе и освещении различных сторон нравственного воспитания ученые отдавали предпочтение вопросам создания и изучения нравственных отношений, которые отражают совокупность связей и зависимостей, складывающихся в процессе деятельности и общения школьников. На основании этого Б.Т.Лихачев выделил две группы социальных отношений, возникающих в процессе жизнедеятельности детей. К первой группе, условно названной отношения-общения, он относил отношения, которые возникают между ребенком и взрослыми людьми, между детьми в коллективе, между отдельным ребенком и коллективом, между ребенком и коллективом, с одной стороны, и государственными и общественными организациями – с другой. «Из общения с родителями, другими взрослыми людьми и своими сверстниками, – писал

Б.Т.Лихачев, – дети узнают о правилах индивидуальных и коллективных отношений, о качествах, свойственных людям, об их стремлениях и идеалах. Сначала в детском саду, а затем и, главным образом, в школе это познание в ходе общения становится все более организованным и целенаправленным.

По мере взросления все более и более расширяются его связи общения с миром. Он узнает о государственных и общественных организациях, об элементах общественного самоуправления, так как и сам все в большей мере становится их участником. Диалектика развития здесь такова, что ребенок постепенно проходит путь от пассивно воспринимающего влияния общественных отношений объекта до активного субъекта, участника этих отношений» [115, с. 70-71].

Однако овладение детьми общественной моралью не ограничивается только общением. Усвоение ими социальных норм и правил осуществляется также и в деятельности.

Взаимодействуя друг с другом, деятельность и общение обеспечивают усвоение ребенком основ человеческой жизни. Причем деятельность так же, как и общение, всегда выступает как какое-то определенное отношение. Исходя из данных рассуждений, Б.Т.Лихачев делает вывод, что «деятельность ребенка, возникающая в ходе его отношений с людьми, явлениями и предметами действительности, так же, как и общение, есть один из главных, определяющих путей познания, отражения им реального мира» [115, с. 72]. В этой связи вторую группу отношений ученый назвал отношения-деятельность. «Эти отношения, – отмечал он, – пробуждают познавательную и трудовую активность, создают возможности для организации детского учебного, производственного и общественно полезного труда» [115, с. 72-73].

Деятельность и общение, по мнению Б.Т.Лихачева, развивают физические и духовные силы детей, а общественные отношения, в которые вступает ребенок, способствуют формированию нравственных взглядов и убеждений. Нравственные взгляды и убеждения ученый рассматривал как конечный результат нравственного воспитания, отражения системы общественных отношений в сознании учащихся, в которые они включаются в процессе своей жизнедеятельности. «Процесс воспитания нравственных убеждений, – утверждал ученый, – это и есть процесс отражения в сознании ребенка тех общественных отношений, в которые он вступает дома, в школе, на улице и которые наблюдает в своей жизни. Значит, если мы хотим управлять процессом формирования убеждений детей, процессом нравственного развития, мы должны прежде всего уп-

равлять отношениями в детской среде, организовывать их по типу самых высоких общественных отношений» [116, с.139].

Деятельность детей, по мнению Б.Т.Лихачева, имеет не только воспитательное значение, но и является основой формирования воспитательных отношений, нравственных взглядов и убеждений. В этой связи методы педагогического воздействия должны быть направлены не только на личность, но и на регулирование тех связей и отношений, которые возникают в детском коллективе на базе педагогически правильно организованной деятельности. «Деятельность детей, ее содержание и организация, утверждал Б.Т.Лихачев, – не только основа формирования отношений, но и форма выражения или проявления уровня этих отношений. Чем социально ценнее содержание деятельности и выше уровень ее педагогической организации, тем более высокие нравственные отношения она порождает» [116, с. 141].

Нравственные отношения, в которые включаются школьники, опосредуются не только их жизнедеятельностью, но и могут специально создаваться в процессе организации их деятельности и общения взрослыми – родителями и педагогами. «Поэтому любое жизненное отношение, – подчеркивал Б.Т.Лихачев, – независимо от того, осознается это им (школьником – Е.Ч.) или нет, есть вместе с тем отношение воспитательное, приводящее к определенному влиянию на формирующуюся личность, изменению ее физических и духовных сил, нравственных качеств» [121, с. 350].

Положение о нравственных отношениях и их влиянии на нравственное формирование личности ребенка были углублены И.С.Марьенко. Нравственные отношения, по его мнению, могут быть объективными и субъективными. «Объективные нравственные отношения, – отмечал ученый, – складываются и существуют в условиях общественной и семейной жизни, в условиях деятельности школьного коллектива. Ученик, вступая в эти отношения, вырабатывает свои взгляды и убеждения на окружающую его действительность...» [132, с. 93].

Субъективные же отношения находятся в прямой зависимости от объективных. Они составляют систему избирательных связей личности с различными сторонами окружающей действительности, выражают ее внутреннюю позицию, включены в отношения коллектива класса и школы, и проявляются в учении, труде, общественно полезной деятельности, в общении со сверстниками и взрослыми людьми. «Если объективные отношения, в которые включаются учащиеся, можно назвать решающим условием их нравствен-

ного формирования, то проявление субъективных отношений к окружающей действительности следует считать важнейшим критерием их нравственной воспитанности» [132, с. 95].

Так, благодаря исследованиям Б.Т.Лихачева и И.С.Марьенко в педагогической науке утверждается понятие «воспитательное отношение» и упрочивается мнение ученых о том, что данное понятие является основополагающим и концентрированным выражением теории нравственного воспитания.

Рассматривая мораль как форму общественного сознания, как отражение в сознании людей их социальных отношений, Б.Т.Лихачев отмечал, что «если нормы нравственности есть отражение реальных жизненных отношений, то нетрудно понять, что усвоение людьми правил морали, превращение их в убеждения происходит не в результате словесных упражнений, а в результате участия в самих этих реальных жизненных отношениях» [116, с. 139].

Совокупность нравственных отношений, характеризующих взаимосвязи школьника с окружающим миром и другими людьми, составляет то социальное содержание, которое в процессе воспитания объективно присваивается им и определяет нравственную сущность его личности. Поэтому, по мнению И.С.Марьенко, «при анализе реального процесса воспитания следует обращать внимание на изучение нравственных отношений, так как социальная сущность школьника определяется теми отношениями, в которые учащийся вступает в процессе деятельности и общения. В системе нравственного воспитания такой подход должен быть основополагающим» [134, с.14].

В 60-е годы в педагогической науке складывается и другая точка зрения на сущность процесса нравственного воспитания и его влияние на формирование и развитие личности. В соответствии с этой точкой зрения в процессе нравственного воспитания формируются не отношения, а нравственные качества личности.

На наш взгляд, данная точка зрения формировалась у отдельных представителей педагогической науки под влиянием психологических исследований Л.И.Божович, проведенных в 60-е годы [21; 22; 24], в которых было обосновано положение о том, что психологические изменения в содержании и структуре личности, происходящие в процессе воспитания, обусловлены внешними условиями и педагогическими влияниями. В результате этих изменений во внутренней сфере личности формируются ее качества, которые в дальнейшем и определяют поведение и деятельность ребенка, его нравственные отношения. «Возникнув как усвоение определенных форм

поведения в деятельности, – отмечала Л.И.Божович, – устойчивые качества личности, в свою очередь, в порядке обратного влияния начинают определять поведение ребенка, его деятельность, характер его взаимоотношений с окружающими людьми» [24, с. 346-347].

Под качествами личности Л.И.Божович понимала «относительно устойчивые психологические особенности, проявляющиеся в различных видах поведения и деятельности ребенка, в его отношении к окружающему и к самому себе» [22, с. 104].

Разрабатывая концепцию формирования качеств как психологических образований личности, Л.И.Божович отмечала, что по своей психологической природе они соединяют в себе специфический для данного качества мотив и специфические для него формы и методы поведения» [24, с. 271]. При этом она подчеркивала, что «костяком» качеств личности выступают прочно сформировавшиеся у нее привычки, поэтому качества личности необходимо целенаправленно воспитывать у школьников. «Качества личности, – указывала Л.И.Божович, – нельзя воспитывать только путем убеждений, требований, поощрений и наказаний. Способам устойчивого поведения надо учить ребенка так же, как мы учим его русскому языку и арифметике» [22, с. 105].

Естественно, что данные научные идеи Л.И.Божович не могли быть незамеченными учеными-педагогами. В частности, Н.И.Болдырев указывал, что нравственное формирование школьников осуществляется под влиянием различных факторов: воздействием людей и жизненных явлений, материальной и духовной среды, организованного школьного и семейного воспитания, общественных организаций. Эти факторы могут оказывать различное влияние на формирование личности школьника: как положительное, так и отрицательное. В этой связи он рассматривал нравственное воспитание как целенаправленный процесс формирования моральных качеств школьников, которые образуются в результате усвоения ими норм общественного поведения. «Моральные качества, – отмечал Н.И.Болдырев, – представляют собой как бы сплав, органическое единство сознания, чувств и поведения» [32, с. 29].

Подобной точки зрения придерживалась также Л.А.Высотина. Она рассматривала нравственное воспитание как педагогическую деятельность, обеспечивающую «формирование коммунистического сознания, чувств и привычного стиля поведения в их единстве, становление и упрочение моральных качеств личности...» [54, с. 70].

Формирование моральных качеств личности и их нравственное проявление, по мнению Л.А.Высотинной, происходит в процес-

се непосредственных или опосредованных взаимоотношений с людьми, а также в системе коллективных отношений и обусловлено объективными условиями внешней среды и педагогическими влияниями. В результате влияния внешних (объективных и субъективных) факторов на основе их внутренней переработки происходят качественные изменения в сознании, чувствах и поведении школьников, которые, в свою очередь, обеспечивают формирование определенных нравственных качеств.

Характерной особенностью научно-педагогических исследований, проведенных в 60-е – 70-е гг. явилась их направленность не только на раскрытие сущности нравственного воспитания, но и на осмысление его влияния на формирование и развитие личности.

Результаты проведенных в этот период научных исследований по проблемам нравственного воспитания школьников были изложены в ряде докторских диссертаций. Теоретические основы нравственного воспитания учащихся в процессе обучения и организации учебно-познавательной деятельности учащихся были освещены в докторских диссертациях З.И.Васильевой [46] и А.И.Дулова [69], нравственному воспитанию младших школьников была посвящена докторская диссертация О.С.Богдановой [18], формированию нравственного сознания старших школьников – Е.В.Бондаревской [39]. В диссертационном исследовании Д.И.Водзинского раскрывались педагогические основы системы нравственного воспитания старшеклассников [48], Л.Ю.Гордина – вопросы теории и практики педагогического стимулирования в процессе нравственного воспитания учащихся [66], Д.М.Гришина – взаимодействие объективных и субъективных факторов в процессе нравственного воспитания школьников [67], А.В.Киричука – влияние общения на нравственное формирование личности школьника [86], Л.И.Новиковой – проблема коллектива и личности [148]. В докторской диссертации И.С.Марьенко [137] были раскрыты структура сущность и механизмы процесса нравственного воспитания.

В 70-е годы были опубликованы также результаты фундаментальных и прикладных исследований в области нравственного воспитания, проведенных Н.И.Болдыревым [28; 31], В.М.Коротовым [98], Б.Т.Лихачевым [114; 117; 121], Э.И.Моносзоном [144], И.Ф.Свадковским [184], В.А.Сухомлинским [206, 207, 208], И.Ф.Харламовым [223] и другими учеными.

Проведенные до 80-х годов исследования позволили заложить основы для создания в педагогической науке **отношенческо-дея-**

тельностью и личностно ориентированной концепций нравственного воспитания учащихся.

Методологической основой отношенческо-деятельностной концепции нравственного воспитания выступал *социальный подход*, который базировался на марксистско-ленинском понимании сущности личности человека как совокупности общественных отношений.

Отношенческо-деятельностную концепцию нравственного воспитания разрабатывали такие ученые, как О.С.Богданова, [18], А.И.Дулов [69], Г.Ю.Ксензова [106], И.С.Марьенко, [134; 137], Э.И.Монозон [144], Г.Н.Филонов, [212], М.И.Шилова [235; 236], Н.Е.Щуркова [247].

Основные положения отношенческо-деятельностной концепции нравственного воспитания заключаются в следующем:

1. *Нравственное воспитание есть процесс формирования у учащихся нравственных отношений.* «Педагогика воспитательных отношений, – пишет Г.Ю.Ксензова, – в качестве базовых процессов определяет воспитательную деятельность и воспитательное общение, объектом которых являются педагогически ценные отношения учащихся к социальной среде» [106, с. 25]. Этой же точки зрения придерживаются и другие представители рассматриваемой концепции нравственного воспитания. Более того, они считают, что формирование нравственных отношений является стержнем воспитания и не зависит от целей, форм и методов воспитательной работы. «Стержнем воспитания, определяющим нравственное развитие, является формирование гуманистических отношений и взаимоотношений детей. Независимо от содержания, методов и форм воспитательной работы и ее соответствующих конкретных целей перед учителем всегда должна стоять задача организации нравственных отношений детей» [2, с. 6].

2. *В процессе формирования нравственных отношений происходит развитие учащихся.* «Одной из ведущих сторон гармонического развития человека, указывает Л.Р.Болотина, – является формирование его нравственных отношений. Вступая в жизнь, дети застают определенную систему общественных и в том числе нравственных отношений. В процессе воспитания они овладевают передовыми общественными отношениями, усваивают опыт нравственных отношений старших поколений» [38, с. 34].

3. *Нравственные отношения определяют социальную сущность личности школьника.* В этой связи, по мнению И.С.Марьенко, «при анализе реального процесса воспитания следует обращать внимание на изучение нравственных отношений, так как социальная

сущность школьника определяется теми отношениями, в которые учащийся вступает в процессе деятельности и общения» [134, с. 14].

4. Источником формирования нравственных отношений выступают объективные отношения, которые складываются между учащимися в процессе деятельности и общения. Поэтому, по мнению представителей отношенческо-деятельностной концепции нравственного воспитания, задача состоит в том, чтобы в процессе деятельности и общения включить учащихся в соответствующие «нравственные отношения и создать условия для осознания и переживания их как значимых для личности, что подготовит условия для перехода этих отношений в личностные (субъективные) отношения школьников» [250, с. 259-260].

5. В процессе воспитания нравственные отношения переходят в нравственные качества личности. Проиллюстрируем это положение на примере утверждений ученых, приведенных в таблице 1.

Таблица 1

Определение представителями отношенческо-деятельностной концепции воспитания сущности понятия «нравственное качество»

Автор	Определение сущности понятия
1	2
Л.Р.Болотина	«Нравственные отношения человека под влиянием общественной жизни и воспитания возникают, развиваются и становятся устойчивыми свойствами (качествами – Е.Ч.) личности, которые проявляются в разнообразных связях человека с окружающей действительностью» [38, с. 43].
И.З.Гликман	«В основе качества личности всегда лежит некоторое отношение человека – к другому, к обществу, собственности, науке, процессу познания, к другим реальностям окружающего мира. Это отношение закрепляется в области сознания (убеждение), и подсознания (привычное поведение и устойчивое эмоционально-волевое отношение). Но для того, чтобы оно сложилось и закрепилось, отношение должно достаточно длительное время функционировать, определяя своеобразный характер связи данного человека и его окружения. И только тогда оно закрепится как качество личности» [60, с. 28].

Продолжение таблицы

1	2
Г.Ю.Ксензова	«Нравственное качество – это ни что иное, как стабилизированное отношение» [106, с. 18].
Л.И.Маленкова	«Введение в деятельность детей безнравственных отношений к предмету деятельности, к людям, осуществляющим ее, приводит неизбежно к появлению безнравственных качеств личности» [129, с. 28].
И.С.Марьенко	«...создаваемые отношения в школьном коллективе являются фактором формирования нравственного облика личности школьника, а изучение этих отношений помогает раскрытию механизма становления и развития его личности. Знание реальных отношений и взаимоотношений учащихся в различных условиях их жизни и деятельности является важнейшим условием умелого предъявления к ним требований общества как главного пути доведения до их сознания нравственных идеалов, принципов и норм морали, воспитания у них устойчивых личностных качеств» [136, с. 14].
М.И.Смирнов	«Личность школьника и ее качества представляет собою закрепившиеся в ребенке устойчивые способности и виды взаимодействия с обществом, коллективом, с людьми. Переходя из привычных в характерные, отношения затем обобщаются и превращаются в убеждения ребенка, определяют его поведение, развиваясь и закрепляясь в процессе этого как черты и качества личности» [193, с. 19].
В.А.Яковлев	«Моральные качества личности формируются во всех сферах практической деятельности учащихся, и задача состоит в том, чтобы включить учащихся в соответствующие воспитываемым качествам нравственные отношения и создать условия для осознания и переживания их как значимых для личности, что подготовит условия для перехода этих отношений в личностные (субъективные) отношения школьников» [250, с. 259-260].

Анализ содержания таблицы 1 свидетельствует о том, что представители отношенческо-деятельностной концепции нравственного воспитания определяют сущность нравственных качеств как закрепившихся в поведении и деятельности учащихся отношений, но не раскрывают их содержание и структуру.

В исследованиях представителей отношенческо-деятельностной концепции нравственные отношения рассматриваются как свя-

зи, которые личность устанавливает избирательно. Они считают «отношение» стержневым качеством личности. В данной концепции не все ясно и до конца определено, но можно вполне согласиться с исследователями в том, что нравственные отношения в реальной действительности проявляются в поведении.

Однако следует констатировать, что до настоящего времени у представителей отношенческо-деятельностной концепции нравственного воспитания нет единого подхода к определению сущности понятия «нравственное отношение». Одни из них считают, что нравственные отношения являются общественными и определяются, с одной стороны, существующими в обществе социальными правилами, нормами и принципами [77, с. 375], а с другой – «нравственные отношения – это практически складывающиеся отношения между отдельными людьми на основе моральных взглядов, норм, принципов» [38, с. 36]; вторые рассматривают нравственные отношения как совокупность зависимостей и связей, которые возникают у людей в процессе их деятельности; третьи – отождествляют их с совокупностью «качеств, выражающих отношение личности к людям, труду и его результатам, к самой себе» [136, с. 13].

В последние годы представители социального подхода к нравственному воспитанию не могли оставить без внимания личностный подход и разрабатываемую на его основе личностно ориентированную концепцию воспитания. Однако в работах отдельных российских [88; 104; 164; 168; 202] и диссертационных исследованиях белорусских ученых [13] он рассматривается с позиций отношенческо-деятельностной концепции, чаще всего носит декларативный характер и связывается с организацией воспитательного процесса на основе глубокого уважения личности ребенка и отношения к нему как сознательному полноправному и ответственному его участнику, учета и раскрытия его индивидуальных и творческих особенностей, выявления возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение и самореализацию.

Изложенное выше свидетельствует о том, что в рамках отношенческо-деятельностной концепции нравственного воспитания невозможно определить сущность и структуру нравственных качеств личности, раскрыть источники и психолого-педагогические механизмы их формирования. Поэтому в педагогической теории и практике нравственного воспитания существует противоречие между декларируемым принципом личностно ориентированного воспитания и невозможностью его реализации в рамках сложившихся стереотипов отношенческо-деятельностной концепции. Однако до

настоящего времени некоторые российские ученые считают, что «деятельностно-отношенческий подход является центральным и определяющим в процессе воспитания. Глубинная его сущность заключается в том, что внутренние психические изменения в личностных характеристиках человека (как позитивные, так и негативные) могут происходить только в процессе его деятельности и возникающих при этом отношениях» [106, с. 8].

Деятельность оказывает непосредственное воспитательное воздействие на формирующуюся личность, она объективно, хотим мы того или не хотим, порождает определенные отношения в детской среде. Каждому виду деятельности присущи те или иные отношения, которые могут складываться стихийно или под влиянием педагогических требований и воздействий. Естественно, что характер сложившихся в деятельности отношений влияет на формирование личности школьника. Однако в этом случае у учащихся формируются не отношения, а происходит усвоение ими норм и правил поведения, регулирующих эти отношения, дети переживают определенные эмоции и чувства, связанные с содержательной и результативной сторонами деятельности, вырабатывают умения, навыки и привычки поведения, т.е. у них формируются не субъективные отношения, а компоненты качеств личности, которые, в свою очередь, проявляясь в деятельности, совершенствуют систему сложившихся в ней отношений. «Общеизвестна психологическая истина, – писал А.И.Дулов, – что многократное пребывание в определенном состоянии с течением времени переходит в соответствующее свойство, качество личности. И многочисленные наблюдения показывают, что каждодневное пребывание школьника в состоянии внимательной, аккуратной, интенсивной, интересной, творческой учебной работы формирует у него соответствующие нравственные качества: внимательность, аккуратность, трудолюбие и т. д.» [71, с. 24].

В этой связи необходимо более детально осветить сущность, основные положения и современное состояние личностно ориентированной концепции нравственного воспитания.

Личностно ориентированная концепция базируется на *личностном подходе*, в соответствии с которым нравственное воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования у учащихся нравственных качеств. Представление о нравственных качествах как психологических образованиях внутренней сферы школьника позволяет определить главный общетеоретический подход к научной разработке теоретических основ концепции личностно ориентированного воспитания и решению его практичес-

ких проблем. «Данный подход, – отмечает В.Т.Чепиков, – показывает, что личностные качества выступают как цель и результат воспитания, а те индивидуально-психологические изменения, которые происходят во внутренней психологической сфере личности школьника, являются главными показателями его воспитанности, определяют характер его социальных отношений, направленность поведения и деятельности» [228, с. 40-41].

Вопросы нравственного воспитания на основе личностно ориентированного подхода рассматривались в работах М.Н.Аплетаева [5; 6], Н.И.Болдырева [28; 31], З.И.Васильевой [45; 46], Л.А.Высоотиной [55], А.В.Зосимовского [75], Б.Т.Лихачева [120; 122], В.М.Коротова [97; 98].

Личностный аспект нравственного воспитания, сущности нравственности, источники, механизмы и условия формирования нравственных качеств школьников были раскрыты белорусскими учеными К.В.Гавриловец [57], Ф.В.Кадолом [82; 83], Н.К.Катович [85], А.И.Кочетовым [103], И.Ф.Харламовым [215; 217; 221], В.Т.Чепиковым [226; 228], В.В.Чечетом [231] и другими.

В рамках личностно ориентированной концепции нравственного воспитания ее представителями были сформулированы следующие положения:

1. *Нравственное воспитание есть процесс формирования нравственных качеств личности.* Хотя понятие «личностное качество» в педагогике употреблялось довольно часто, однако его сущность до этого не раскрывалась. В первом издании учебного пособия по педагогике И.Ф.Харламов при определении понятия «качество» использовал его психологическую трактовку, в соответствии с которой оно раскрывалось как единство устойчиво проявляющихся потребностей и привычных способов их реализации, которые формируются у учащихся в процессе коллективной и индивидуальной деятельности. Поэтому в человеке, по мнению ученого, различают его интеллектуальные качества (гибкость ума, особая сообразительность, хорошая память и т. д.), нравственные (принципиальность, настойчивость, честность, правдивости, патриотизм, трудолюбие и т.д.), эстетические (особая эмоциональная восприимчивость того или иного вида искусства и т.д.), физические качества (сила, ловкость, выносливость и т. д.). Эти качества как устойчивые психологические свойства личности, по мнению И.Ф.Харламова, характеризуют постоянство ее поведения в любых изменяющихся условиях [221, с. 268].

Рассмотрение нравственного качества как психологического образования личности позволило В.Т.Чепикову раскрыть его сущ-

ность и определить как научное понятие. По определению ученого *«нравственное качество есть динамичная интегративная совокупность психических процессов, состояний и свойств, характеризующих потребностно-мотивационную, интеллектуально-чувственную и поведенческо-волевою сферы личности, содержание и структура которых определяют ее субъективные отношения к окружающей действительности и соответствующим образом проявляются в поведении и деятельности»* [226, с. 55].

И.Ф.Харламовым была определена структура нравственных качеств. «Любое качество как динамическое личностное образование, – писал он, – в психологическом отношении включает в себя следующие структурные компоненты: *во-первых*, сформировавшиеся и ставшие устойчивыми потребности в той или иной деятельности или сфере поведения; *во-вторых*, понимание нравственного значения той или иной деятельности или поведения (сознание, мотивы, убеждения); *в-третьих*, закрепленные навыки, умения и привычки поведения; *в-четвертых*, волевою стойкость, помогающую преодолевать встречающиеся препятствия и обеспечивающую постоянство поведения в различных условиях» [217, с. 146].

2. Нравственные качества проявляются в поведении и деятельности человека, определяют его отношения с окружающим миром и другими людьми. Так, Б.Т.Лихачев придерживался мнения, что такие нравственные качества и свойства личности, как патриотизм, доброта, порядочность, честность, правдивость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм и др., образуются на базе нравственных чувств, сознания и воли. *«Эти свойства и качества личности, – указывал он, – представляют собой психические новообразования, которые возникают в результате взаимодействия ребенка с миром в системе общественных отношений. Они устойчиво проявляются ребенком в этих отношениях, сознаются, закрепляются в чертах характера, свойствах личности, в привычках и привычных формах поведения»* [120, с. 267].

Любое нравственное качество личности выступает как неразрывное (взаимосвязанное) единство двух ее сторон: внутренней и внешней, которые выражаются в его структурной и содержательной характеристиках. «Если о нравственности ученика, – утверждает ученый, – как правило, судят по ее внешним проявлениям, то их предпосылкой выступают внутренние (психологические) образования моральной сферы его личности» [226, с. 56].

3. Источником формирования нравственных качеств выступает социальный моральный опыт, заключенный в обще-

ственных нормах, правилах и принципах поведения человека в обществе. «Он, – отмечает В.Т.Чепиков, – воплощает в себе не только опыт существующего человечества, но и обобщенный опыт многих поколений людей. Содержание социального морального опыта определяется общественной моралью, которая представляет собой совокупность нравственных норм и принципов, регулирующих отношения людей в обществе» [226, с. 7].

4. Нравственное воспитание осуществляется в различных видах деятельности. «Вне деятельности, – указывал Н.И.Болдырев, – не может быть настоящего воспитания. Это относится ко всем видам, ко всем аспектам воспитания, но особенно к нравственному» [31, с. 119].

Объективную связь между нравственным воспитанием и деятельностью Н.И.Болдырев сформулировал как закономерность, суть которой состоит в зависимости воспитания от вовлечения воспитанников в разнообразную деятельность. «Большое значение имеет разнообразие деятельности. Практика воспитания показывает, что однообразная деятельность утомляет детей, снижается ее воспитательная ценность» [31, с. 119].

5. Деятельность является средством нравственного воспитания. Деятельность выступает как основное средство и необходимое условие формирования нравственных качеств. «Поскольку личность формируется прежде всего в деятельности, – писал Н.И.Болдырев, – правомерно основные ее виды (учение, труд, игры и различные занятия) рассматривать как важнейшие воспитательные средства» [31, с. 153-154].

6. В процессе нравственного воспитания необходимо стимулировать активность школьников. «В процессе нравственного воспитания, – отмечал Н.И.Болдырев, – важно вызвать у воспитанников активность и поддерживать ее. Наблюдения показывают, что между активностью воспитанника и результатами их воспитания существует прямая связь и взаимозависимость. Чем активнее школьники участвуют в воспитательном процессе, тем выше его эффективность» [31, с. 120].

Личностно ориентированный концептуальный подход позволил белорусским ученым охарактеризовать те внутренние индивидуальные изменения в содержании и структуре нравственной сферы личности, которые происходят под влиянием усвоения растущим человеком социального морального опыта. Эта сторона формирования и развития личности в психологии определяется как ее индивидуализация [123, с. 308]. Феномен индивидуализации выра-

жает не только сущность личносно ориентированного подхода к нравственному воспитанию, но и раскрывает психолого-педагогические механизмы превращения воспитательных влияний и воздействий в фактор индивидуального формирования личности школьника. *«Результатом процесса индивидуализации выступают нравственные качества, которые, являясь внутренними предпосылками индивидуальности личности, обуславливают своеобразие внешних ее проявлений»* [226, с.11-12].

Белорусскими учеными на основе личносно ориентированного подхода была определена сущность нравственности личности как ее индивидуальность, обусловленная совокупностью нравственных качеств, и выявлены их содержательные характеристики. В частности, характеризуя сущность нравственной личности, Д.И.Водзинский отмечал, что она обладает определенными нравственными качествами, которые формируются постепенно – в процессе деятельности, овладения ценностями культуры, в процессе их создания [49, с.9].

В исследовании Т.А.Шингирей показана взаимосвязь нравственных качеств друг с другом и выявлено, что темп их формирования не одинаков. Для формирования добросовестности и дисциплинированности, по ее мнению, требуется больше времени и внимания со стороны педагогов, чем для формирования коллективизма. Данные качества тесно взаимосвязаны с близкими по своему содержанию другими нравственными качествами: ответственностью, долгом, нравственной активностью, самостоятельностью [238, с. 56].

Анализируя содержание гуманности как нравственного качества, К.В.Гавриловец отмечает, что ее содержательную сторону определяет ряд простых качеств (уважение, чуткость, чувство справедливости, сочувствие, доверие, самокритичность, мужество), а оптимальную форму ее внешнего выражения обеспечивают вежливость, терпимость, уступчивость, требовательность, скромность. На основании этого К.В.Гавриловец был сделан вывод о том, что гуманность как сложное нравственное качество является системным образованием. Это значит, что «названные слагаемые представляют в структуре гуманности не механическую сумму частей, а подвижную систему, компоненты которой вступают в тесное взаимодействие. Результатом такого взаимодействия являются новые качества, отсутствующие у отдельно взятых составляющих» [57, с. 18].

Таким образом, благодаря исследованиям белорусских ученых в области личносно ориентированного подхода к нравственному воспитанию, его теория пополнилась рядом новых прогрессивных

идей и положений, свидетельствующих об определенном прогрессе в ее развитии, о позитивных тенденциях и особенностях, дальнейшее развитие которых существенно важно для решения современных проблем нравственного воспитания.

1.2. Определение сущности нравственности и нравственного воспитания как процесса ее формирования

Развитие и становление любой области педагогической науки тесно связано с определением сущности присущих ей категорий, отражающих изучаемые факты и явления. Центральной категорией научного осмысления специально организованного, целенаправленного процесса формирования нравственной личности выступает понятие «нравственное воспитание». Не менее значимыми в теории нравственного воспитания являются понятия «мораль» и «нравственность». Они обозначают весь комплекс социальных и педагогических фактов и явлений, которые характеризуют сущность процесса нравственного воспитания, обуславливают его структуру и функционирование. От трактовки и интерпретации данных понятий зависят анализ сложившейся системы нравственного воспитания, понимание его сущности, определение основных направлений развития теории и совершенствования воспитательной практики. В этой связи весьма важно проследить историю развития и становления научно-теоретических представлений и взглядов, раскрывающих сущность всех вышеназванных категорий, показать их связь с другими научными категориями и определить перспективы их дальнейшего исследования в педагогической науке.

После победы Октябрьской революции, вплоть до 50-х гг., понятие «нравственное воспитание» почти не употреблялось в философско-этической и педагогической литературе. Оно было сознательно вытеснено, поскольку в нем усматривался неизгладимый отпечаток религиозного мировоззрения: во-первых, нравственность часто понималась как нечто божественное в человеке, во-вторых, нравственность начиналась там, где, в сущности, заканчивалось все материальное. В рассуждениях о нравственных категориях – добре, совести, милосердии, жалости, сострадании – долго виделся оттенок религиозного подхода. Понятие «нравственное воспитание» было надолго заменено иными обозначениями стоящей за ним педагогической реальности: «коммунистическое воспитание», «воспитание коммунистической морали», «воспитание в духе комму-

нистической морали». Особо подчеркивалось при этом качественное превосходство новой коммунистической морали перед буржуазной. «Наша мораль, – отмечал А.К.Бушля, – мораль нового типа, в корне, принципиально отличающаяся от ханжеской морали буржуазии. Это качественное своеобразие нашей коммунистической морали выражается в том, что она служит делу укрепления социалистических форм хозяйства, содействует упрочению и всемерному развитию нового общественного строя, в котором уничтожена эксплуатация человека человеком» [43, с. 36].

Сущностной характеристикой коммунистической морали была объявлена ее действенность; она провозглашалась моралью активной борьбы, что обусловило появление особого оттенка у заключенных в ней принципов и норм поведения, служивших источником воспитания подрастающих поколений. Советский патриотизм, социалистическое отношение к труду, социалистический гуманизм и другие моральные нормы, отражая конкретно-исторические классовые отношения, предполагали действенный характер своего проявления, направленность на борьбу со всем, что противоречит классовым интересам строителей коммунистического общества. Мораль подверглась идеологизации, подчеркивался ее классовый характер и идеологическая функция, динамичность, изменчивость содержания, обусловленные изменениями материальной жизни общества. «В общественном производстве у различных классов, – писал Н.К.Гончаров, – создаются свои идеи, представления, нормы поведения. Поэтому мораль основоположники научного социализма рассматривают как одну из форм общественного сознания. Люди являются производителями своих идей и представлений. Мораль, являясь одной из форм общественной идеологии, не может оставаться неизменной, не развивающейся. Она изменяется и развивается, но развитие ее идет вместе с развитием общества и обуславливается развитием самого общества» [62, с. 4].

В педагогической литературе 40-50-х гг. можно было встретить понятие «нравственность», однако оно отождествлялось учеными с понятием «мораль» и использовалось достаточно редко, выступая как синоним последнего при обозначении совокупности выработанных обществом требований, регулирующих поведение людей и их взаимоотношения [27; 157; 176; 233]. Так, Н.И.Болдырев считал, что «моралью или нравственностью называются нормы и правила поведения людей, характерные для данного общества и исторически связанные с определенной системой общественных отношений» [26, с. 7].

Приобщение подрастающих поколений к нормам и принципам новой морали (нравственности) составляло суть воспитания, имеющиеся в педагогической литературе рубежа 40-50-х гг. определения которого формулировались в соответствии с предполагаемой целевой направленностью этого процесса на формирование выделяемых авторами трех «сторон личности»: сознания, чувств и поведения, что обосновывалось марксистским рассмотрением человека как «существа мыслящего, чувствующего, действующего» [176, с. 25-26]. В частности, в учебном пособии под редакцией И.А.Каирова воспитание коммунистической морали определялось как «сложный процесс, охватывающий формирование у учащихся коммунистического сознания, чувств и навыков поведения, отвечающих интересам борьбы трудящихся за построение коммунистического общества» [157, с. 209.].

Н.И.Болдырев пытался несколько расширить и уточнить трактовку сущности этого процесса и отмечал, что «воспитание учащихся нашей школы в духе коммунистической морали означает развитие и закрепление у них высокой идейности и коммунистической сознательности, привитие им навыков и привычек коммунистического поведения, развитие у них высоких нравственных чувств, воспитание большевистских черт воли и характера и подготовку подрастающего поколения к сознательному выполнению обязанностей граждан СССР» [33, с. 38].

Само понятие «нравственное воспитание» было реабилитировано и прочно вошло в педагогическую литературу к концу 50-х гг., во времена так называемой «хрущёвской оттепели», однако смешение идеологии и морали привело к тому, что на протяжении нескольких последующих десятилетий оно сосуществовало с уже привычными понятиями «коммунистическое воспитание» и «воспитание коммунистической морали». Авторы ставили между ними знак равенства, доказывая их сходство и принципиальное тождество, и только лишь при определении содержания коммунистического воспитания нравственное воспитание рассматривалось как его составная часть, наряду с другими – физическим, атеистическим, эстетическим и т.д.

Тенденция перехода от накопления эмпирических знаний в области нравственного воспитания к осмыслению их на теоретическом уровне к середине 50-х гг. обусловила возникновение попыток определения этого процесса не только по целевым характеристикам, но и с позиций его организации. Попытка дать первое определение нравственного воспитания такого рода в советской педаго-

гике принадлежит Н.И.Болдыреву, активно разрабатывавшему в эти годы актуальные проблемы развивающейся теории нравственного воспитания. «Под нравственным воспитанием в школе, – писал он, – понимается процесс целенаправленного и руководимого воспитателями формирования у учащихся нравственных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения. Это сложный и многогранный процесс, включающий в себя воздействие на сознание, чувства и поведение учащихся в целях воспитания их в духе коммунистической морали» [26, с. 5]. В последующих работах Н.И.Болдырева фиксируется стремление научно понять соотношение педагогического воздействия и активности самого воспитанника в процессе нравственного формирования его личности, выявить механизмы этого процесса. Он уточнил определение понятия «нравственное воспитание», акцентируя внимание на необходимости включения воспитанника в деятельность, что сыграло существенную роль в разработке и утверждении в педагогике деятельностного подхода к определению сущности нравственного воспитания, основанного на представлениях о единстве личности с ее деятельностью. Н.И.Болдырев исходил из предпосылки, что основной путь формирования нравственного облика учащихся – организация их разнообразной деятельности, в связи с чем обозначил «нравственное воспитание как процесс организации жизни и деятельности учащихся в целях формирования у них высоких моральных качеств, волевых черт и навыков коммунистического поведения» [36, с. 15].

В приведенной трактовке сущности нравственного воспитания Н.И.Болдырева обнаруживаются идеи, определившие впоследствии содержание личностно-ориентированной концепции в теории нравственного воспитания. Речь идет о том, что в своих работах ученый рассматривает нравственное воспитание, в первую очередь, как процесс формирования у воспитанников нравственных (моральных) качеств. Следует подчеркнуть, что до этого времени понятие «моральное качество» употреблялось, скорее, в его лексическом значении, как более или менее постоянный признак человека, и не рассматривалось как психолого-педагогическая категория. Однако в середине 60-х Н.И.Болдыревым была предпринята попытка обозначить его внутреннюю структуру. Он указал, что «моральные качества представляют собой как бы сплав, органическое единство сознания, чувств и поведения» [32, с. 70], поэтому воспитательная работа должна быть направлена на формирование сознания, чувств, навыков и привычек поведения, характерных для совершенно определенного нравственного качества. При том, что

Н.И.Болдыреву все же не удалось до конца раскрыть психолого-педагогическое содержание и структуру нравственных качеств, установка на понимание нравственного воспитания как процесса их формирования была, безусловно, правильной. Однако эти идеи не получили активной поддержки у современников ученого, и исследование сущности нравственного воспитания в 60-70-е гг. происходило, преимущественно, в содержательном поле социально-отношенческой концепции.

В 60-е гг. были окончательно зафиксированы принципы и нормы новой, коммунистической морали принятием Программы КПСС (1961), где был сформулирован Моральный кодекс строителя коммунизма. Содержание Морального кодекса отражало весь спектр отношений между людьми в социалистическом обществе, его принципы были представлены в виде социальных требований к человеку, совокупность которых в течение нескольких последующих десятилетий рассматривалась как источник нравственного воспитания, а результатом этого процесса выступали сформированные у подрастающего поколения нравственные отношения. «Через нравственное воспитание, – отмечал Н.К.Гончаров, – молодое поколение приобщается к моральным ценностям, отражающим новые общественные связи и отношения социалистической действительности» [65, с. 80].

Поворот к идее отношенческого подхода в рамках социально ориентированной концепции был подготовлен обоснованно созревшим выводом педагогической науки о том, что сущность нравственного воспитания не может ограничиваться лишь педагогическим воздействием на воспитанников, важно пробудить их внутреннюю активность, которая обуславливает усвоение нравственных представлений и понятий и переход их в убеждения, являющиеся, по мнению исследователей, надежным регулятором нравственного поведения. В определениях нравственного воспитания 60-х гг. было охарактеризовано двустороннее участие в этом процессе педагога и воспитанника. «Нравственное воспитание, – отмечалось в «Педагогической энциклопедии» под редакцией И.А.Каирова и Ф.Н.Петрова, – двусторонний процесс. Он заключается в воздействии воспитателей на воспитуемых и в их ответных действиях, то есть в усвоении ими нравственных понятий, в переживании своего отношения к нравственному и безнравственному в поступках и во всем поведении. Нравственные понятия становятся руководством к действию только тогда, когда они не просто заучены, а глубоко осмыслены и превращены в моральные убеждения. Наличие таких

убеждений и устойчивых привычек нравственного поведения свидетельствуют о воспитанности человека в нравственном отношении, о его нравственной зрелости» [163, с. 122.]

Рассмотрение сущности нравственного воспитания как целенаправленного воздействия на личность и ее отношения к этому воздействию позволяет говорить о вызревании субъективно-деятельностного подхода. Стержневым основанием этого подхода было положение психологии о том, что всякое внешнее воздействие преломляется через внутренний мир школьника и только благодаря этому личность способна изменяться. Исследователи отмечали, что в условиях одной и той же деятельности усвоение социального морального опыта часто протекает по-разному, в зависимости от субъективных условий, от того, как личность относится к этой деятельности, какова ее внутренняя позиция, какой смысл приобретает для нее та или иная деятельность, поэтому одни и те же внешние социальные обстоятельства не определяют однозначно ее нравственного формирования и развития [23; 100].

Субъективно-деятельностный подход в 60-е гг. послужил источником возникновения в педагогической теории идеи перехода общественных отношений в личностные. В результате исследования многих авторов последующих десятилетий были посвящены разработке системы воспитания у подрастающего поколения нравственных отношений.

Так, И.С.Марьенко, рассматривая процесс нравственного воспитания как «совокупность целенаправленных и последовательных педагогических действий для достижения должного уровня развития личности в соответствии с идеалом современного общества и идеалом будущего» [132, с. 91], вычленил в его структуре две взаимозависимых стороны: во-первых, непосредственные и опосредованные воспитательные влияния, во-вторых, комплекс отражения и переработки внешней информации и влияний внутренних факторов (потребностей, мотивов, идеалов). Ученый особо выделял именно вторую сторону процесса нравственного воспитания, так как полагал, что результативность этого процесса зависит и от объективных условий и факторов, и от субъективной деятельности самой личности, испытывающей на себе разнообразные воспитательные воздействия. Ссылаясь на С.Л.Рубинштейна, утверждавшего, что формирование личности происходит под влиянием внешних воздействий, но ничего в формирующейся личности не выходит прямо из них, а преломляется через внутренний мир личности, И.С.Марьенко указывал на необходимость учитывать, как эти внеш-

ние влияния трансформируются в психике ребенка, в мире его сознания, чувств и поведения.

По мнению И.С.Марьенко, сердцевиной организации процесса нравственного воспитания является проблема отношений. Отмечая влияние на учащихся складывающихся в коллективе отношений, свойства которых закрепляются в облике членов коллектива и переходят в свойства личности, он указал, что в процессе воспитания необходимо преднамеренно создавать систему отношений, под непосредственным влиянием которых и будет формироваться нравственная личность. «Реальный процесс нравственного воспитания, – писал он, – состоит из системы отношений, проявляющихся в учении, труде, общественно-политической деятельности, в общении с товарищами и со взрослыми людьми. Включая школьников в систему отношений, воспитатель одновременно вооружает их определенным кругом нравственных понятий, вырабатывает убеждения, организует накопление нравственного опыта поведения.

Развитие индивидуального сознания школьника идет через усвоение и практическое переосмысливание опыта поведения, накопленного предшествующими поколениями. Но наиболее благоприятную почву для этого развития составляют нравственные отношения в коллективе сверстников, которые являются объективными условиями для формирования у школьников нужных обществу качеств личности. Объективные отношения в коллективе корректируют личностные, создавая предпосылку для закрепления высоконравственных норм поведения» [132, с. 94-95].

Несмотря на то, что И.С.Марьенко в своих работах оперировал понятием «качество личности», сущность этого понятия им не исследовалась. Он активно обосновывал и отстаивал утверждение, что «в конечном итоге процесс нравственного воспитания школьника, развитие и становление его личности вполне закономерно рассматривать как историю развития субъективных отношений» [135, с. 32].

Данную исследовательскую позицию, свойственную теории нравственного воспитания, формирующейся в 60-70 гг. в рамках социально ориентированной концепции, иллюстрируют научные воззрения В.А.Яковлева. В его работах также настойчиво использовалось понятие «нравственное качество», но снова лишь в лексическом значении. Ведущим признаком нравственного воспитания В.А.Яковлев рассматривал отношение и подчеркивал, что нравственное формирование личности непосредственно определяется той совокупностью общественных отношений, в которые она включена. «Образ жизни, деятельности и средства воспитания влияют не

прямо и однозначно на формирование нравственных качеств, из признания чего обычно исходят, – отмечал он, – а опосредованно – через организуемые, а в отдельных случаях и стихийно возникающие отношения, что и определяет многозначность получаемых результатов, притом не только положительных, но и в отдельных случаях отрицательных» [249, с. 24]. В.А.Яковлев считал, что происходящий в процессе нравственного воспитания переход организуемых в практической деятельности воспитанников отношений в адекватные им личностные (субъективные) отношения, непосредственно определяющие специфику их морального облика, осуществляется не автоматически, а только при условии осознания и переживания их как значимых для индивида, в чем существенную помощь должно оказать нравственное просвещение. «Овладение суммой знаний, накопленных человечеством, способствует правильному осознанию этих отношений, что в сочетании с общественными чувствами... обеспечивает переход организуемых коммунистических отношений в адекватные им личностные отношения» [249, с. 26-27].

Проблема отношений в 60-70-х гг. исследовалась Б.Т.Лихачевым, но в его работах получила иное выражение. Ученый рассматривал нравственное воспитание как «формирование нравственных взглядов и убеждений детей в процессе их деятельности и на базе тех общественных отношений, в которые они вступают в результате своей жизни» [116, с. 138]. Б.Т.Лихачев признавал важную роль в нравственном формировании личности возникающих на базе педагогически правильно организованной деятельности отношений, поскольку считал, что процесс воспитания нравственных убеждений – это процесс отражения в сознании ребенка тех общественных отношений, в которые он вступает в своей жизни. Однако Б.Т.Лихачев с предельной четкостью определил, что непосредственное воспитательное значение имеет собственно деятельность воспитанников. «Деятельность оказывает непосредственное воспитательное воздействие на детей, – отмечал он. – Объективно, хотим мы того или не хотим, она порождает определенные отношения в детской среде. Развиваясь в процессе деятельности, дети приобретают те или иные человеческие качества, имеющие определенную общественно-политическую направленность» [116, с. 140]. Результатом нравственного воспитания, по мнению Б.Т.Лихачева, должны быть заранее спроектированные в детях качества, а отнюдь не отношения. Такой подход к рассмотрению сущности нравственного воспитания позволил ученому в дальнейшем занять позицию в рамках лично ориентированной концепции.

Последующие десятилетия в целом отмечены поступательной активизацией исследования теоретических основ нравственного воспитания. Дальнейшее научное осмысление и уточнение получили категории «мораль» и «нравственность», разработка которых велась в двух направлениях. Представители первого направления – последователи социальной концепции нравственного воспитания – продолжали линию смыслового отождествления понятий «мораль» и «нравственность», рассматривая их как одну из форм общественного сознания, которое отражает объективные явления социальной жизни людей и определяется сложившимися в ходе исторического развития общества моральными требованиями, правилами и нормами. При этом уточнялось, что моральные нормы и правила пронизывают все сферы деятельности людей и их отношения, регулируют их поведение в обществе. «Мораль или нравственность – это совокупность исторически сложившихся норм и принципов, которыми руководствуются люди в своем поведении, в своем отношении к труду, к продуктам человеческого труда, к обществу, государству, друг к другу и к самим себе» [71, с. 23].

Сложившаяся в рамках социально ориентированной концепции нравственного воспитания традиция смысловой равнозначности понятий «мораль» и «нравственность», основанная на их обыденном словоупотреблении и сужающая их действительную сущность, сохраняется вплоть до настоящего времени [88, с. 87; 104, с. 81; 164, с. 171]. Так, обратившись к современной педагогической справочной литературе, можно выяснить, что «нравственность (мораль) – совокупность норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность» [196, с. 495].

Однако несостоятельность данной позиции осознавалась отдельными представителями социально ориентированной концепции, предпринимавшими попытки содержательно разграничить данные понятия. В частности, Т.А.Ильина считала, что «понятие «мораль» чаще всего характеризует требования, предъявляемые обществом к поведению человека, т.е. сложившиеся нормы и правила поведения, определяющие обязанности и отношения людей друг к другу и обществу в целом», а понятие «нравственность» следует применять «для характеристики практически складывающихся отношений между людьми, совершаемых ими поступков и действий» [77, с. 101]. Таким образом, Т.А.Ильина исходила из различения морали как внешнего регулятора социальной жизни, представленного в виде норм и правил поведения, которые предъявля-

ются индивиду от имени социума, и нравственности как области свободных и ответственных поступков личности, совершаемых в соответствии с моральными нормами, что определенным образом подводило нравственность к категории свойств, имманентно присутствующих личности, однако обозначенных как внешние ее признаки, фиксируемые в поведении и отношениях к миру.

Еще дальше в содержательной разработке понятия «нравственность» продвинулся И.С.Марьенко. По его мнению, «нравственность – неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение ею существующих норм, правил и принципов поведения. Они находят выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу и отдельным людям, к самому себе, труду и результатам труда» [134, с. 7]. По существу, ученый указывал на включенность нравственности в структуру личности и на ее потенциальную способность выступать внутренним регулятором поведения человека, проявления его отношений к миру. Однако рамки социально ориентированной концепции, в соответствии с которой личность рассматривалась как совокупность общественных отношений, ограничились И.С.Марьенко в возможности раскрыть сущность и структуру нравственности как психологического образования личности. Систематическое же обоснование различия понятий «мораль» и «нравственность» получило в работах представителей лично ориентированной концепции нравственного воспитания.

Что касается понятия «нравственное воспитание», в его определении в социально ориентированной концепции конца 70-80-х гг. ведущей продолжала выступать категория отношений. Сторонники этой концепции – Л.Р.Болотина, А.И.Дулов, Т.Е.Конникова, Н.Г.Огурцов, З.М.Шилина – рассматривали нравственное воспитание как руководство поведением учащихся и формирование их отношений к обществу, труду, коллективу, к другим людям и самому себе [17; 69; 71; 92; 234].

Несмотря на то, что такое понимание нравственного воспитания не раскрывает педагогический механизм перевода моральных норм и правил во внутреннее достояние личности, трактовка его сущности как процесса формирования отношений находит отражение в педагогической литературе вплоть до конца XX – начала XXI вв.

Ряд ученых продолжает придерживаться социально-отношенческой концепции, считая, что «современный взгляд на процесс воспитания – это отношенческий взгляд, основанный на марксовом трактовании сущности личности как совокупности общественных отношений» [248, с 33]. Так, по мнению Н.Е.Щурковой, ребе-

нок становится личностью, заимствуя у общества, в котором он родился, общественные отношения и продолжая их. Поэтому нравственное воспитание понимается ею как «целенаправленное формирование у школьников системы моральных отношений: к людям, обществу, Родине, самому себе и труду как материализованному отношению к человеку» [245, с. 13]. Формирование отношения автор связывает с актом его «проживания», то есть деятельной связи личности с тем или иным объектом. «Отношение формируется в процессе его проживания, – пишет Н.Е.Щуркова. – И если не удастся организовать педагогу такое проживание отношения, то есть если не свершился реальный акт деятельности по отношению к объекту, то нет оснований говорить о становлении либо развитии отношения к данному объекту» [244, с. 20]. При этом разъяснений, в чем действительно состоят конкретные условия такого «проживания», в работах Н.Е.Щурковой не содержится.

Суть воспитания как процесса формирования отношений к окружающему миру в современной российской педагогической литературе определяется также Г.М.Коджаспировой и А.Д.Коджаспировым [87, с. 398; 88, с. 23], Г.Н.Ксензовой [106, с. 19], Л.И.Маленковой [130, с. 23] и другими учеными.

В последнем десятилетии XX – начале XXI вв. российскими учеными (Е.В.Бондаревской, О.С.Газманом, И.П.Ивановым, В.А. Каракоским, А.П.Сидельковским, Н.М.Таланчуком, Н.Е.Щурковой) были предприняты попытки создания авторских концепций воспитания подрастающего поколения, что было вызвано социальными, политическими, экономическими переменами, происходящими на территориальном пространстве бывших союзных республик. Российскими учеными И.А.Зимней, Б.Н.Боденко, Н.А.Морозовой [74], Л.М.Лузиной [124], М.И.Рожковым [178], В.П.Созоновым [197], Н.М.Таланчуком [210], Н.Е.Щурковой [244] были опубликованы теоретические и практико-ориентированные материалы по проблемам воспитания. Анализ созданных работ показал достаточно большой разброс в определении сущности воспитания в целом и нравственного воспитания в частности, а именно в аспекте его целевой направленности, то есть в понимании того, формирование каких личностных новообразований этот процесс предполагает – человеческих ценностей, базовых потребностей, системы социальных ролей, направленности на успех, жизнеспособности и т.п.

Так, Н.М.Таланчук считает, что воспитание – это «целенаправленное регулирование освоения личностью социальных ролей» [210, с. 74], поскольку личность как социальное качество каждого

конкретного человека выражается мерой выполнения системы таких ролей. По его мнению, осваивая и выполняя социальные роли, в том числе и нравственную, ребенок сначала интериоризирует существующие в обществе нравственные ценности, а затем в процессе собственной деятельности их приумножает. Системно-ролевой подход Н.М.Таланчука трактует воспитание как приобщение (приспособление) к социуму, раскрывает социальную сущность этого процесса, и не дает представления о том, каким образом усвоенный социальный моральный опыт закрепляется во внутренней, психологической сфере личности, определяя ее способность к выполнению тех или иных ролей, что позволяет судить о воспитанности только по внешним показателям, производным от социальных ролей: делам, поступкам и действиям.

Некоторые современные российские ученые рассматривают воспитание как процесс формирования отдельных личностно-структурных компонентов: потребностей, установок, «личностных смыслов» и т.п. В частности, В.П.Созонов, акцентируя внимание на внутренних механизмах самоизменения человека, считает, что главным объектом воспитательной работы должны быть его базовые потребности. Автором формулируется и обосновывается определение воспитания как деятельности педагога, направленной на создание психолого-педагогических условий для удовлетворения базовых потребностей школьника, на становление мотивационно-потребностной сферы его личности [197]. «Объектом «воздействия» педагога должен быть не ребенок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: среда, окружение, межличностные отношения, деятельность» [198, с. 21]. Эти внешние условия, по мнению ученого, определяют формирование ценных потребностей и мотивов личности, ее установок, материализующихся затем в поведении субъекта, способах его бытия. По мнению В.П.Созонова, воспитание ограничивается лишь выработкой внутренних психологических стимулов развития личности, упуская из виду известное положение о том, что нравственная определенность личности характеризуется не только наличием устойчиво проявляющихся потребностей, но также сформированностью привычных способов их реализации, что в неразрывном единстве определяет устойчивость поведения человека.

Появляются также определения, в которых авторы стремятся подчеркнуть некую особенность их видения сущности воспитания. Так, с точки зрения С.В.Кульневича, «воспитание можно рассматривать как обучение принципам жизни. Это обучение отличается

от традиционной передачи (трансляции) знаний о правильном поведении. Нет в нем ничего общего и с формированием умений такого поведения» [109, с. 77]. Автор полагает, что обращение к принципам жизни дает педагогу возможность мягкого и тонкого, незаметного регулирования процессом формирования всех видов опыта: от опыта отношений до опыта умений, и придает воспитанию характер самостоятельности, внося в нее ненасильственный элемент управления. При этом нет никаких указаний на сущность и содержание данных принципов. С.В.Кульневич предлагает и другой вариант собственной трактовки сущности воспитания, в соответствии с которым «воспитание может быть рассмотрено и как совместная с учеником деятельность учителя, направленная на развитие способностей придавать и порождать смысл. Благодаря такой переориентации понимания воспитания появляется возможность обращаться к тому, что представляет наибольшую ценность для ученика» [109, с. 70]. Однако и этот вариант не вносит определенности в раскрытие сущности рассматриваемого понятия.

Большинство российских авторских концепций начала XXI столетия объединяет выдвигаемый «принцип субъектности», положенный в основу организации воспитательного процесса и предполагающий содействие педагога развитию у ребенка способности быть субъектом собственного поведения, деятельности и в итоге – своей жизни. Ученые постулируют необходимость формирования у растущей личности способности к нравственной саморегуляции поведения и адаптации в изменяющейся социокультурной среде [40; 244], пытаются найти ответ на вопрос: «как помочь ребенку в становлении автономного духовного мира» [125, с. 139].

Основные направления решения данной проблемы определены представителями лично ориентированной концепции в исследовании вопросов нравственного формирования личности. Данная концепция ориентирует ученых на изучение психологической стороны нравственности, совокупности тех нравственных качеств, которые необходимо сформировать у воспитанников, поскольку в том случае, «когда у человека сложились те или иные качества, он ведет себя не столько в зависимости от внешних условий и обстоятельств, сколько в соответствии с характером этих качеств» [216, с. 13]. Эти качества, являясь внутренними психологическими образованиями личности, обуславливают способность человека произвольно регулировать свое поведение и сознательно организовывать свою жизнь, то есть определяют его поведение, деятельность, связи и отношения, а, следовательно, и дальнейшее личностное формиро-

вание. Личностно ориентированная концепция воспитания позволяет определить содержание и изучить механизмы формирования нравственности как совокупности личностных качеств, вскрыть сущность нравственного воспитания как процесса их формирования и интеграции. Данный концептуальный подход освещен в психолого-педагогических исследованиях российских ученых Л.И.Божович, В.М.Коротова, Б.Т.Лихачева, Б.Ф.Ломова, Л.И.Рувинского, В.Э.Чудновского, Г.П.Щедровицкого, педагогических работах белорусских исследователей К.В.Гавриловец, В.Т.Кабуша, Ф.В.Кадола, А.И.Кочетова, И.Ф.Харламова, В.Т.Чепикова и других.

Представители личностно ориентированной концепции воспитания основывались на положении о том, что личность – это не только социальное, но и психологическое образование, она «представляет собой социально-психологическую систему качеств и свойств, существующую как целостность, их нельзя разложить по отдельным, изолированным друг от друга качествам» [118, с. 45].

Именно в исследованиях ученых, разрабатывающих личностно ориентированную концепцию нравственного воспитания, сформировалось второе направление в осмыслении и уточнении сущности категорий «мораль» и «нравственность», основанное на их кардинальном содержательном различии.

Понятие «нравственность личности» было введено в конце 70-х гг. в теорию нравственного воспитания И.Ф.Харламовым. Он рассматривал нравственность не как объективное явление общественной жизни людей, а как субъективное личностное образование. «Когда речь идет о том, что нравственность личности проявляется в ее поступках и поведении, – отмечал И.Ф.Харламов, – то под этим подразумеваются две вещи: во-первых, совокупность тех конкретных действий и состояний, из которых складывается ее поведение, и, во-вторых, система целей, намерений и мотивов, которыми руководствуется она в своей деятельности» [221, с. 319].

Если рассматривать понятие «нравственность личности» в предложенной И.Ф.Харламовым трактовке, то становится совершенно очевидным, что оно является синонимом понятия «нравственная воспитанность», а ее формирование «есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и их неуклонное соблюдение» [219, с. 372].

В последующие годы сущность понятий «мораль» и «нравственность» были уточнены другими учеными, которые придерживались концепции личностно ориентированного воспитания. Мораль в их педагогических работах рассматривается как форма об-

щественного сознания, продукт конкретно-исторических общественных отношений, как совокупность социальных правил, требований и норм, регулирующих взаимодействия между людьми, их отношения к вещам и явлениям реального мира. «Мораль, опираясь на силу общественного мнения, использует духовное поощрение, понуждение, побуждение, осуждение, воздействует на сознание людей, воспитывает их в духе принятых в обществе моральных законов» [119, с. 368].

В отличие от морали, нравственность определяется как индивидуальное социально-психологическое образование, возникающее в результате усвоения человеком общественной морали. Нравственность охватывает потребностно-мотивационную, интеллектуально-чувственную и поведенческо-волевою сферы личности, содержательные компоненты которых определяют поведение и деятельность человека, систему его нравственных отношений. «Конкретная нравственность, – отмечал Б.Т.Лихачев, – явление не только социальное, но и психологическое, связанное со всеми сферами человеческой организации: рациональной, потребностной, мотивационной, волевой, эмоциональной, нервно-психической, сексуальной. Они не определяют содержания нравственности, ее императивов и принципов, но индивидуально окрашивают нравственные проявления личности, влияют на характер протекания борьбы мотивов, способы осуществления нравственного решения» [122, с. 24].

Основываясь на принципе различения морали как внешней по отношению к личности ребенка социальной духовной силы и нравственности, детерминирующей поведение человека изнутри и помогающей устоять против негативных внешних воздействий и противодействий, Б.Т.Лихачев предлагал различать моральное воспитание и нравственное воспитание. Моральное воспитание определялось Б.Т.Лихачевым как «введение в систему норм общественной морали», «способ свободно-принудительного приобщения детей к общепринятым нормам отношений, обеспечивающим цивилизованное удовлетворение потребностей» [122, с. 26-27], вследствие которого растущий человек, осознавая необходимость требований морали и, искренне либо лицемерно, принимая их, осваивает эти правила, руководствуется ими в поведении. Оно не может быть конечным этапом формирования нравственной личности, поскольку не дает устойчивого педагогического результата, любые кризисные и экстремальные ситуации автоматически ведут к отбрасыванию моральных норм, замене их лицемерием, утрате человеком моральности.

Обретению человеком собственного нравственного начала как внутреннего закона повседневного поведения и деятельности, по мнению Б.Т.Лихачева, способствует нравственное воспитание. «Нравственное воспитание, – отмечал он, – состоит в формировании у детей внутренней способности быть верным общечеловеческим нравственным принципам, умения делать выбор поведения с учетом общественных моральных требований и норм, прочной системы привычного повседневного морального поведения и нравственного мышления» [122, с. 276]. В этом плане именно формирование нравственных качеств способствует обретению личностью внутренней свободы, освобождению от влияний и воздействий внешней среды, стремлению к преобразованию своей индивидуальности.

Основой нравственности являются личностные качества, которые определяют моральный облик и индивидуальность человека, делают его внутренне свободным и социально ценным во всех сферах общественной и личной жизни. «Нравственные качества личности, – подчеркивает В.Т.Чепиков, – выступают одним из существенных внутренних механизмов, лежащих в основе морального выбора и саморегуляции поведения, определяют уровень социальной активности и зрелости человека, его нравственную культуру» [230, с. 3].

Таким образом, сложившиеся в последние десятилетия в рамках личностно ориентированной концепции представления о нравственном воспитании как процессе формирования нравственных качеств и о нравственности как их совокупности позволяют констатировать, что «нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека» [192, с. 251].

Данные представления позволили конкретизировать основные категории теории нравственного воспитания, раскрыть его сущность и механизмы осуществления. Они получили свою реализацию в большинстве современных учебных пособий по педагогике российских (Б.Т.Лихачев, И.П.Подласый, В.А.Сластенин) и белорусских (Н.К.Степаненков, И.Ф.Харламов, В.Т.Чепиков) авторов, в научной и учебно-методической литературе.

В 70-х гг. И.Ф.Харламовым была определена психологическая структура нравственных качеств и на этих основаниях предложена иная трактовка сущности нравственного воспитания. «Воспитание есть процесс педагогического воздействия на учащихся с целью фор-

мирования у них тех или иных качеств...», – отмечал он, – и «...это воздействие должно направляться на возбуждение у учащихся потребностей в той или иной сфере деятельности и поведения, на развитие их сознания и мотивов поведения, на выработку практических умений и навыков и укрепление их воли» «[221, с. 269]

Однако, несмотря на то, что в структуре личностного качества И.Ф.Харламов выделял психологические компоненты, он так и не смог однозначно преодолеть отношенческий подход при определении сущности нравственного воспитания. Речь идет о том, что в истоках образования личностных качеств И.Ф.Харламов видел сформированные нравственные отношения. «Одни из них являются быстро проходящими, – писал он, – носят кратковременный характер, не оставляя заметного следа в развитии личности. Другие же не только вызывают достаточно сильные переживания, но и часто повторяются, приобретая определенную устойчивость и постоянство и выступая в форме соответствующего личностного качества» [224, с. 56]. Поэтому во всех последующих изданиях своего учебного пособия по педагогике ученый указывал, что «нравственное воспитание представляет собой сознательно осуществляемый процесс формирования у учащихся положительных моральных отношений в системе организуемой в школе разнообразной учебной и внеклассной деятельности и выработки на этой основе соответствующих личностно-этических качеств» [218, с. 347].

Идеи личностно ориентированной концепции воспитания нашли свое отражение в исследованиях многих ученых. При этом если для российской педагогики характерна дуалистическая трактовка качества личности как закрепившегося отношения, в связи с чем нравственное воспитание рассматривается как целенаправленный процесс помощи воспитателей формированию положительных качеств личности воспитуемого, который требует особой организации его жизни и деятельности, где необходимое отношение должно достаточно длительное время функционировать, чтобы оно сложилось и закрепилось [60, с. 113], то в трудах белорусских исследователей эта концепция получила значительно более глубокую научную разработку. Ими обоснована точка зрения, согласно которой все внешние проявления нравственности личности опосредованы индивидуальными изменениями ее внутренней психологической моральной сферы, и именно сформированность определенных качеств личности обуславливает социальное поведение человека, систему проявляемых им отношений к действительности. Так, Т.М.Куриленко считает, что «нравственное воспитание – это систе-

матическое, целенаправленное формирование личности, тех ее моральных качеств, которые определяют отношение человека к обществу, к другим людям, к труду» [111, с. 5]. В.В.Чечет указывает, что нравственное воспитание «направлено на формирование у детей положительных моральных качеств и черт, которые определяют их отношение к обществу, труду, самим себе» [231, с. 3].

Положения личностно ориентированной концепции явились основанием для дальнейшего исследования белорусскими учеными нравственного воспитания как процесса формирования личностных качеств, раскрытия их сущности и структуры, механизмов формирования [58; 79; 83; 226].

Наиболее целостно личностно ориентированная концепция нравственного воспитания представлена в работах В.Т.Чепикова. В его исследовании показано, что основой нравственности являются личностные качества – психологические образования, которые определяют моральный облик и индивидуальность человека, делают его внутренне свободным и социально ценным во всех сферах общественной и личной жизни [226; 228; 230]. Формирование личностных качеств, по мнению В.Т.Чепикова, носит интегративный характер и представляет собой процесс сочетания, объединения в целостную личностную систему ранее воспитанных устойчивых способов поведения (привычек) и качеств с формируемыми. Возникшее в результате этого в структуре личности обобщенное психологическое образование в зависимости от сложившегося сочетания личностных качеств и их структурно-содержательных компонентов приобретает качественно новое содержание и проявление в ее поведении и деятельности [228, с. 40]. В соответствии с рассмотренными положениями, нравственное воспитание личности представлено автором как «целенаправленный педагогический процесс формирования и интеграции ее нравственных качеств» [226, с. 112].

Определение нравственного воспитания как целенаправленного процесса формирования личностных качеств позволяет выявить социальные источники их формирования, которыми выступают социальные правила, нормы и принципы поведения человека, заключенные в общественной морали как воплощении обобщенного опыта многих поколений, а также, что особенно важно, охарактеризовать те индивидуальные внутренние изменения в содержании и структуре нравственной сферы личности, которые происходят под влиянием усвоения растущим человеком социального морального опыта. Трансформация последнего в индивидуально-субъективную форму существования – нравственные качества –

обуславливает своеобразие внешних проявлений личности, ее индивидуальность.

Рассмотрение сущности нравственного воспитания как процесса формирования нравственных качеств, обладающих сложной психологической структурой, способствует системному обоснованию и рациональному проектированию этого процесса, позволяя прогнозировать его стратегические направления и определять технологию педагогической деятельности воспитателя.

1.3. Обоснование нравственного воспитания как целостного педагогического процесса

Одной из существенных проблем нравственного воспитания, имеющих непосредственное отношение к педагогической практике, является определение структуры и содержания этого процесса, его организации как специфической педагогической системы, функционирование которой обеспечивает моральную подготовку подрастающих поколений и формирование их нравственности.

Постановка проблемы целостного рассмотрения процесса нравственного воспитания была предпринята С.М.Ривесом в дискуссии 40-х гг. Отрицательно оценивая сложившуюся школьную практику нравственного воспитания, которое зачастую представляло собой множество отдельных, разрозненных мероприятий, организуемых от случая к случаю, ученый ставил вопрос о необходимости разработки его конкретного содержания и заключения в тесную взаимосвязь средств, форм и методов воспитания, подчиненных основной его цели – воспитанию нравственности. «Совокупность содержания, методов, средств и приемов, а также и организационных форм осуществления целей и задач воспитания коммунистической нравственности, – подчеркивал С.М.Ривес, – и есть система воспитания коммунистической морали. Научное обоснование и скорейшая практическая разработка этой системы по годам обучения есть важнейшая, неотложная и благодарнейшая задача педагогической науки» [176, с. 36].

Однако в педагогических исследованиях 40-х-50-х гг. в контексте эмпирических представлений о целостности процесса нравственного воспитания понятие «система» имело статус вспомогательной категории, содержание которой истолковывалось учеными интуитивно.

В 50-е – начале 60-х гг. появилось значительное количество философских работ, в которых обсуждались соотношения «части»

и «целого», «организации», «структуры» и «системы», факторы целостности и др. [1; 10; 16; 44; 185]. Эта группа работ заложила предпосылки для формирования новой познавательной ориентации исследователей различных отраслей научного знания: понятие «система» получило некоторый гносеологический оттенок, его стали использовать для уточнения понятия «целое».

В теории нравственного воспитания новое обращение к проблеме целостности этого процесса было осуществлено в 60-е гг. Н.К.Гончаровым, который попытался определить гносеологический смысл понятия «система» применительно к процессу нравственного воспитания. По его мнению, «система – единое целое, обусловленное взаимоподчинением и согласованностью ее составных частей и элементов, которые служат целям формирования активного строителя коммунизма. Система предусматривает возможность руководства этим воспитанием» [63, с. 7]. Однако связи подчинения в данной системе и, как следствие, их учет в организации педагогического руководства воспитанием Н.К.Гончаровым не раскрывались; автор ограничился лишь обозначением ее состава, указав, что «совокупность цели, содержания, принципов, организационных форм, методов и средств составляет систему воспитания» [63, с. 27].

Попытку установления связей между компонентами процесса нравственного воспитания в 60-е гг. предпринял Н.И.Болдырев, отметив, что постановка задач воспитания обуславливает выбор соответствующего содержания воспитательной деятельности, которым, в свою очередь, определяется применение методов, приемов и форм воспитания, а успех функционирования всей системы определяется своевременным выявлением результатов воспитания. По мнению Н.И.Болдырева, понятие «система воспитания» имеет несколько значений, но «прежде всего система воспитания рассматривается как совокупность взаимосвязанных между собой задач, содержания, форм и методов всестороннего развития личности. Она предполагает: во-первых, последовательное раскрытие задач воспитания, стоящих перед школой на современном этапе ее развития, во-вторых, продуманный отбор посильного для школьников содержания воспитательной деятельности, в-третьих, применение разнообразных форм, методов и приемов в их единстве и взаимосвязи и, в-четвертых, систематический учет и оценку воспитательной работы. Если выпадает хотя бы один из перечисленных четырех элементов – система разрушается. Содержание воспитания во многом зависит от его задач; оно же играет решающую роль при выборе форм и методов работы. Систематический учет и оценка резуль-

татов позволяют успешно реализовать воспитательные задачи и применять нужные методы формирования у школьников моральных качеств. Следовательно, основные компоненты системы воспитания – это не механическая сумма элементов, а единое целое, составляющее процесс формирования личности» [37, с. 97].

Установка на необходимость выявления внутренних связей между элементами, которые ведут к целостности процесса нравственного воспитания, была, безусловно, правильной. Однако научное обоснование единства цели, содержания, задач, методов, средств и форм воспитания и его результатов в этот период все же не состоялось, поскольку знания о процессе нравственного воспитания носили суммарный характер, многие понятия и категории теории нравственного воспитания не были уточнены, целевые характеристики процесса раскрывались на основе этических требований к личности школьника и в действительности не могли выполнять системообразующих функций.

Стремление к целостному постижению процесса нравственного воспитания в работах Н.И.Болдырева выявилось также в других аспектах. Основываясь на понятии о моральном сознании, чувствах, навыках и привычках поведения как существенных сторонах нравственности личности, Н.И.Болдырев отмечал, что целостный подход к нравственному формированию школьников достигается в том случае, если процесс нравственного воспитания основывается на единстве познавательной, эмоционально-волевой и практической деятельности. «Формирование морального сознания, развитие нравственных чувств и выработка навыков и привычек коммунистического поведения, – писал Н.И.Болдырев, – это основные компоненты процесса нравственного воспитания. Моральные качества представляют собой как бы сплав, органическое единство сознания, чувств и поведения. Недооценка и тем более игнорирование хотя бы одного из компонентов воспитательного процесса приводят к односторонности в нравственном развитии личности» [32, с. 70].

Идея комплексного воздействия в процессе нравственного воспитания на все сферы личности: интеллектуальную, эмоционально-чувственную, поведенческую, впоследствии была развита представителями концепции личностно ориентированного воспитания и нашла свое воплощение в разработке конкретных взаимосвязанных этапов этого процесса, логика развертывания которых определяется формированием психологических структурных компонентов нравственных качеств личности.

В рамках целостного рассмотрения процесса нравственного воспитания Н.И.Болдыревым также был поставлен вопрос о согласовании влияний многообразных факторов нравственного формирования личности. По мнению ученого, фактор – это компонент нравственного воспитания, оказывающий стихийное воспитывающее воздействие самой своей сущностью. В категорию факторов нравственного воспитания он возвел школьное обучение, внеклассную и внешкольную работу, общественно полезный труд, детский коллектив, режим жизни и учебной работы учащихся и личный пример воспитателя [33, с. 38-57]. Идея о продуктивном использовании воздействий указанных воспитывающих факторов на школьников легла в основу «Примерной программы воспитательной работы школы», подготовленной коллективом ученых под руководством Н.И.Болдырева и выдержавшей в 60-е гг. несколько переизданий. По замыслу авторов, «Программа» должна была «содействовать установлению надлежащего единства в осуществлении задач воспитания всеми, кто оказывает на учащихся свое влияние (учителями, руководителями труда и внеклассных занятий, работниками внешкольных учреждений, родителями)» [25, с. 4-5].

В дальнейшем поиск решения проблемы педагогического руководства формирующими средовыми влияниями на личность, включенной в систему воспитательной деятельности школы, семьи, внешкольных учреждений и всех других социальных институтов трансформировался в концепцию объективных и субъективных (педагогических) факторов нравственного воспитания [31]. Отмечая непрерывный характер нравственного формирования личности, которое происходит в семье, в школе, во внешкольных воспитательных учреждениях, на улице, Н.И.Болдырев указал на необходимость согласования всех воздействий на школьников.

В целом, в рассуждениях о целостности процесса нравственного воспитания личности 60-х гг. отражено стремление к всестороннему его постижению. В научно-педагогическом сознании формировалось понимание того, что целостность объекта не сводится к сумме составляющих его частей: необходимо выявление их внутренней согласованности, взаимообусловленности, что ставило перед исследователями проблему разработки структурных связей между компонентами процесса. Однако до конца 60-х гг. тенденция целостного рассмотрения процесса нравственного воспитания не имела серьезного теоретического обоснования и представляла собой, скорее, особый способ видения педагогической реальности.

Период конца 60-х – начала 70-х гг. ознаменован вхождением в педагогику идей общенаучного системного подхода. Первые работы, посвященные возможностям использования системного подхода в педагогике, главным образом, содержали доказательства того, что педагогические явления и процессы имеют системную природу. Так, Ф.Ф.Королев, первый теоретик системного подхода к изучению педагогических явлений, показал, что педагогические явления и объекты относятся к сложным системам и имеют ряд соответствующих особенностей: целостность, которую толковал как служение всех частей сложной системы общей цели, влияние изменения одного параметра на все остальные и необходимость научно обоснованного руководства системой [94, с. 216-217]. Основопологающим является утверждение Ф.Ф.Королева о том, что «нужно исследовать системы как нечто целое, а не сумму частей, не изолировать изучаемые явления, не рассматривать их как автономные единицы, а исследовать прежде всего взаимодействия и связи различных компонентов целого, находить в системе этих отношений ведущие тенденции и основные закономерности» [95, с. 14]. Системность, таким образом, связывалась с определенной формой организованности педагогического объекта, характеризующимся множественностью и разнокачественностью образующих его элементов и упорядоченных внутренних связей, благодаря которым он выступает как единое целое.

В области нравственного воспитания все системные исследования начинались с исследования его состава и структуры как системы, однако проблема многих из них заключалась в том, что большинство исследователей, характеризуя структуру системы, на самом деле больше внимания уделяли ее составу, чем характеру связей между компонентами (структура – общенаучное понятие, выражающее совокупность устойчивых связей объекта, которые обеспечивают его целостность и тождественность самому себе, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях [195, с. 74]). При этом из поля зрения снова ускользало самое главное – взаимоподчиненность и взаимообусловленность всех ее элементов.

Попытки определения состава нравственного воспитания как педагогической системы содержали различные варианты деления на подсистемы и элементы.

Так, Л.А.Высотина рассматривала сущность организации системы нравственного воспитания как взаимосвязь двух компонентов. «Одним из них является система этических и психологических

знаний о моральных качествах личности и поведении советского человека. Это «теория поведения» (А.С.Макаренко), которая должна быть усвоена детьми и молодежью на доступном им уровне, чтобы они могли поступать в соответствии с ней... Второй компонент системы нравственного воспитания – это педагогическая деятельность, которая должна обеспечить формирование коммунистического сознания, чувств и привычного стиля поведения в их единстве, становление и упрочение моральных качеств личности в соответствии с программой воспитания» [54, с. 28-29].

И.С.Марьенко систему нравственного воспитания определял как «совокупность частей, находящихся в определенной взаимосвязи, конкретное содержание которых определяется структурными единицами» [137, с. 33]. Такое определение, в целом усложняя понимание сущности нравственного воспитания, тем не менее содержит указание на некие внешние, формальные признаки, превращающие его в систему, состав которой автор пытался раскрыть уже без использования системной терминологии: «Процесс нравственного воспитания, состоящий из двух взаимосвязанных сторон (педагогическое влияние и развитие личности), условно можно разделить на три части основную (воспитание) и две сопутствующие (перевоспитание и самовоспитание)» [137, с. 28]. Центральное место в процессе нравственного воспитания, по мнению И.С.Марьенко, занимают общая цель и содержание нравственного воспитания. Из общей цели воспитания, по его мнению, выводится система педагогических задач, понимаемая автором как совокупность подлежащих формированию отношений личности, характеризующих ее нравственный облик, а собственно содержание нравственного воспитания реализуется в различных организационных формах, с помощью многообразных методов, методических приемов и наглядно-иллюстративных средств. И.С.Марьенко отмечал, что система нравственного воспитания остается неизменной по форме на всех этапах школьного обучения и воспитания, усложняется лишь ее содержание, поэтому для совершенствования этой системы необходимы ориентировочные программы формирования личности школьника. Эту идею он, вместе с коллективом авторов, реализовал в «Примерном содержании воспитания школьников» [171], где была предпринята попытка определения задач и содержания воспитания и разработки методических рекомендаций по организации целостной системы воспитательной работы в общеобразовательной школе. Однако разработанная на основе деятельностно-отношенческого подхода эта программа не раскрывала объективную

сущность нравственности как личностного образования и не ориентировала на конечный результат воспитательной работы – нравственные качества, в связи с чем, не внося ясности в разрешение проблемы системного построения процесса нравственного воспитания, не могла быть реализована в педагогической практике.

Состав системы нравственного воспитания был исследован А.И. Дуловым. «Под системой нравственного воспитания, – писал он, – мы подразумеваем единство цели, содержания, принципов, организационных форм, средств и методов, содействующее формированию нравственного облика личности» [71, с. 25]. Но в чем, собственно, состоит единство указанных компонентов системы, автором, как и другими его современниками, не раскрывалось.

Разнообразие вариантов описания состава систем, их разнообразность, явная односторонность каждой и в то же время очевидная взаимодополнительность этих вариантов, тот факт, что авторы, предлагая свой вариант, как правило, не отвергали иные – все это можно считать свидетельством кристаллизации в педагогическом сознании понимания того, что тот или иной вариант описания нравственного воспитания как системы – лишь срез, одно из возможных его изображений. В результате в педагогической науке окончательно определилась точка зрения на процесс нравственного воспитания как на одну из подсистем целостного педагогического процесса, которая «развивается в пространстве и во времени как относительно самостоятельная система взаимосвязей между целями, содержанием, организационными формами, методами, средствами, условиями и результатами педагогической деятельности учителя и соответствующей ей деятельности учащихся» [4, с. 25].

Дальнейшее развитие системного знания о процессе нравственного воспитания определялось научной разработкой совокупности функционально зависимых компонентов: цели, содержания и задач, процессуальных элементов (методов, средств и форм организации), поскольку целевой, содержательный и процессуальный компоненты нравственного воспитания являются ключевыми в построении педагогической деятельности, направленной на формирование нравственности личности.

Понимание того, что элементы в системе образуют ее структуру, взаимодействуя одной из своих сторон, а другие стороны элементов образуют иные структуры полиструктурной системы обусловило обращение ученых к установлению системообразующей связи данной системы, то есть связи, обеспечивающей ее определенную упорядоченность, существование, функционирование и развитие.

Описание состава системы теперь уже конкретизировалось в выстраивании иерархии элементов системы. На данном этапе исследования появился термин «системообразующий элемент», которым чаще всего называли цель педагогической системы, поскольку именно относительно нее упорядочены элементы в системе [15; 108; 173]. В педагогической литературе подчеркивалось, что «образовать систему могут только те элементы (компоненты), которые способны совместно решать одну общую для системы цель» [50, с. 72]. Поэтому большинство описаний состава системы начинались с цели: даже если исследователь не характеризовал системообразующие факторы, при выборе очередности описаний элементов он руководствовался значимостью этих элементов для существования системы.

Так, А.И. Дулов, в целом относясь с сомнением к попыткам найти универсальную для всех школ совокупность связей средств, методов деятельности для осуществления системы воспитания, отмечал, однако, что «наибольший эффект воспитания получается тогда, когда, исходя из общей цели воспитания, учитывая уровень воспитанности данного коллектива школьников, условия жизни и деятельности, социальное окружение, мы определяем содержание, конкретные задачи воспитания, опираясь на принципы воспитания, выбираем организационные формы, виды деятельности, средства и методы, которые в их воздействии дадут наилучший результат по решению поставленных воспитательных задач» [71, с. 25-26].

Самым серьезным вопросом, затрудняющим поиски в направлении выявления и описания системно-структурных связей всех компонентов процесса нравственного воспитания, была неконкретность цели нравственного воспитания, этический подход к ее определению. При определении целей воспитательной работы, как правило, исходили из морально-этических требований к личности или системы ее нравственных отношений, широкий спектр которых был заключен в Моральном кодексе строителя коммунизма, при этом ограничиваясь их перечислением. Неструктурированность, обобщенность, абстрактность цели воспитания объективно затрудняли ее функционирование как системообразующего элемента.

Дело в том, что роль системообразующего элемента цель может выполнять только при условии ее диагностичной формулировки, то есть такой, «которая допускала бы их однозначную диагностику и вполне определенные возможности для принятия оптимальных решений» [15, с. 45]. Диагностичное построение цели возможно только при условии, если исходные понятия точно определены;

явления, обозначаемые понятиями, поддаются прямому или косвенному измерению; результаты измерения поддаются соотносению с конкретной шкалой и т. д. В этом случае на выходе можно соотнести цели и результаты и, в зависимости от величины их расхождения, сделать выводы об эффективности функционирования системы. Главной проблемой постановки диагностично сформулированной цели нравственного воспитания в рамках социально ориентированной концепции была ограниченность представлений о личности в педагогике, основанных на понимании ее сущности как совокупности общественных отношений.

Трудности в установлении системообразующих связей процесса нравственного воспитания усугубляла также терминологическая неразработанность понятий «метод», «средство», «форма», «прием», «путь», «меры», «содержание» и «задачи», обусловившая ситуацию их синонимичного либо многозначного употребления в педагогической литературе.

В результате единство и взаимообусловленность целевых, содержательных и процессуальных основ нравственного воспитания на протяжении длительного времени лишь декларировались представителями социально ориентированной концепции нравственного воспитания, но не получили в их работах серьезного теоретического обоснования. Так, например, в пособии Н.И.Болдырева по методике воспитательной работы, пользующемся особым авторитетом и популярностью в 80-е гг., указывалось, что «выбор форм, методов и приемов воспитания зависит от задач и содержания воспитательной деятельности, от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, от уровня их воспитанности, а также от мастерства воспитателей» [28, с. 83]. Однако в чем состоят указанные зависимости, не разъяснялось. Такая ситуация лишь усугубляла сложности воспитательной практики, поскольку такого рода рекомендации методисты и педагоги интерпретировали и реализовывали в меру собственного понимания.

Тем не менее, в конце 70-х – 80-е гг. наметилась тенденция осмысления соотношения теории и практики системных педагогических исследований и тех, нередко абстрактных, схем, сконструированных в результате использования системного подхода к педагогическим объектам. В этой логике в педагогической науке последней четверти XX века возникли практико-ориентированные системные исследования, специально выстраивающие теорию системной практики: в конце 70-х годов – комплексный подход (М.В.Кабатченко, О.Г.Панченко, М.М.Поташник, Е.Ф.Сулимов, Г.Н.Фило-

нов и др. [153; 170; 205; 213]), в начале 80-х годов – оптимизационный подходы (Ю.К.Бабанский, М.М.Поташник и др. [11; 151; 169; 172]), в первой половине 80-х годов – концепция воспитательных систем (А.Т.Куракин, Л.И.Новикова, В.А.Каракровский и др. [51; 84; 110; 146; 147; 189]), в конце 80-х годов (как теоретическое осмысление практики конца 70-х – 80-х) – концепции социально-педагогических (В.Д.Семенов [186; 187]) и учебно-воспитательных комплексов (Б.З.Вульфов, М.М.Плоткин, В.И.Ширинский [52; 239]).

Первой попыткой специального переосмысления продуктов системных исследований в преломлении к педагогической практике было оформление комплексного подхода.

Разработкой комплексного подхода начала заниматься в 1977 году проблемная группа НИИ общих проблем воспитания АПН СССР под руководством Г.Н.Филонова и И.С.Марьенко. Одним из теоретических вопросов, который решали ученые в ходе разработки комплексного подхода, был вопрос о его соотношении с системным. Было определено, что «комплексность – практическая реализация в исследовательской работе системного подхода» [200, с. 11], поэтому «системный подход правомерно рассматривать как стратегию воспитания, а комплексный – как его тактику» [170, с. 17].

Одним из аспектов комплексного подхода к воспитанию в целом был вопрос о комплексном подходе к его отдельным направлениям (нравственному, идейно-политическому, трудовому, эстетическому и т. д.). На это обратил внимание Г.Н.Филонов, утверждая, что комплексный подход может быть использован по отношению к каждому из компонентов воспитательной системы. «Комплексный подход в воспитании не сводится только к интеграции основных направлений воспитания в единый по своему содержанию воспитательный процесс; являясь основой управления воспитательной системы, он может быть использован и по отношению к каждому из ее компонентов» [213, с. 187].

К началу 80-х гг. в системе комплексного подхода все больше внимания уделяется исследованию нравственного воспитания. Ученые отмечают, что комплексный подход к воспитанию является активным способом более эффективного формирования нравственности школьников. «Пронизывая все стороны формирования личности, нравственное воспитание влияет на развитие каждой из ее сторон, и в этом проявляется его интегрирующий характер. Одновременно каждая сторона воспитания, решая свои специфические задачи, способствует формированию коммунистической нравственности личности» [251, с. 9].

Соотношение с системным подходом иных концепций – оптимизации, воспитательных систем, социально-педагогических и учебно-воспитательных комплексов и других было изоморфным его соотношению с комплексным подходом: системный подход – инструмент познания педагогических систем, а данные концепции – инструменты практического приложения системного подхода в педагогической реальности.

В целом, для советского периода развития теории нравственного воспитания характерно стремление ученых научно обосновать его цели, содержание и процессуальные основы. Появление попыток теоретического обоснования процесса нравственного воспитания как относительно самостоятельной педагогической системы было обусловлено развитием в науке методологии системного подхода. Однако социально ориентированная концепция нравственного воспитания позволила раскрыть только его социальный аспект и социальные механизмы, определяемые теми общественными влияниями и педагогическими воздействиями, которые устанавливаются и регламентируют систему нравственных отношений учащихся и обеспечивают их включение в жизнь общества. В результате исследование процесса нравственного воспитания как системы фактически ограничилось формально-логическими суждениями о ее признаках и единство целей, содержания и процессуальных основ как компонентов этого процесса лишь декларировалось в педагогике и не подвергалось детальной научной разработке. Проблема целостности воспитательного процесса нуждалась в дальнейшем теоретическом и экспериментальном изучении.

В постсоветский период усилия многих ученых сосредоточились на разработке лично ориентированной концепции нравственного воспитания, в рамках которой стало возможным получить объективное научно-теоретическое обоснование целостности, системности процесса нравственного воспитания, установить структурно-генетические связи между его компонентами.

Представители этой концепции (Б.Т.Лихачев, В.А.Сластенин, И.Ф.Харламов, В.Т.Чепиков, Ф.В.Кадол и др.) исходят из положения о том, что основу нравственности личности составляют ее нравственные качества, формирующиеся в результате усвоения и психической переработки социального морального опыта и представляющие собой сложные субъективные образования, охватывающие потребностно-мотивационную, интеллектуально-чувственную и поведенческо-волевою сферы личности. Цель нравственного воспитания в рамках лично ориентированной концепции, выражен-

ная в конкретных личностных качествах, определяющих систему нравственных отношений личности, ее поведение и деятельность, наполняется педагогическим содержанием, характеризуя также и результаты личностного формирования. Такая реально функционирующая цель задает логику построения организованной, строго упорядоченной совокупности содержания, задач, методов, средств и форм воспитания как системы, в структуре которой изменение одного компонента влечет за собой изменение остальных. Выделение содержательно-структурных компонентов нравственных качеств, обозначенных в виде воспитательной цели, «вполне инструментально для построения модели процесса формирования этих качеств, то есть для определения важнейших направлений учебно-воспитательной работы, а также выбора характерных методов и приемов по развитию названных выше структурно-педагогических компонентов. По правилам логики их также следует рассматривать в качестве критериев уровня сформированности у учащихся заданных качеств» [83, с. 67].

Наиболее убедительное, научно обоснованное оформление в образе функционирующей системы процесс нравственного воспитания получил в работах В.Т.Чепикова. В данной системе им выделено два аспекта: объективно-технологический, определяемый научно обоснованными автором целостностью и единством целей, содержания, методов, средств и форм организации воспитания нравственных качеств, их жесткими структурными и содержательными связями, отражающими определенный порядок осуществления процесса нравственного воспитания, где определение последующих компонентов невозможно без осознания предшествующих, и субъективно-личностный, отражающий роль каждого из субъектов воспитания в организации и функционировании, характеризующий взаимосвязи и взаимозависимости, которые существуют между ними [230, с. 25].

Все компоненты процесса нравственного воспитания упорядочены по отношению к целям, которые, будучи сложными интегративными психологическими образованиями, конкретизируются в содержании воспитания, выражающем его частные цели, представленные как совокупность более простых нравственных качеств и привычек, характеризующих нравственность личности на конкретном этапе возрастного развития. Содержательное поле личностно ориентированной концепции позволило автору сделать весьма существенный для педагогической теории и воспитательной практики вывод о том, что процессуальные основы нравствен-

ного воспитания определяются непосредственно не целями и содержанием нравственного воспитания, а его воспитательными задачами, которые отражают основные направления воспитательного воздействия на формирование содержательно-структурных компонентов нравственного качества. В соответствии с воспитательными задачами конкретизируются методы воспитательной работы, при этом структурно-содержательные компоненты нравственных качеств выступают основой их классификации. Методы нравственного воспитания находят свою практическую реализацию в средствах воспитания – разнообразных видах деятельности и общения воспитанников, и получают свою конструктивную и логическую завершенность в организационных формах. «Если первые отражают внутреннюю, процессуально-инструментальную сторону воспитания нравственных качеств, приводят в действие педагогические механизмы его осуществления, то в организационных формах проявляется внешняя сторона процесса нравственного воспитания, которая характеризуется пространственным и временным режимом, оригинальностью конструкции, определенным содержанием и функциональной спецификой, последовательностью этапов и т.д.» [230, с. 23].

Объективно-технологический и субъективно-личностный аспекты процесса воспитания нравственных качеств, выражающие наиболее общие методические подходы к его организации, конкретизированы В.Т.Чепиковым в соответствующих этапах этого процесса, логика развертывания которых определяется идеей изменения нравственно-психологической сферы личности, то есть формированием потребностно-мотивационного, интеллектуально-чувственного и поведенческо-волевого компонентов ее нравственных качеств на основе активно организуемой педагогом учебной и внеучебной деятельности и общения. Автором выделены и обоснованы следующие этапы процесса нравственного воспитания:

1. Стимулирование активности воспитанников и формирование потребностно-мотивационного компонента нравственных качеств.

2. Организация морально-познавательной деятельности воспитанников по усвоению нравственных знаний и формирование на их основе интеллектуально-чувственного компонента нравственных качеств личности.

3. Организация практической деятельности и общения воспитанников и формирование поведенческо-волевого компонента нравственных качеств [226, с. 142-143].

Реализация указанных этапов в их неразрывном единстве представляет собой систему рационального и целенаправленного использования воспитательного потенциала содержательной и процессуальной сторон учебной и разнообразных видов внеучебной деятельности и общения воспитанников, что позволяет сформировать целостную совокупность нравственных качеств личности.

Таким образом, личностно ориентированная концепция продемонстрировала свою состоятельность в разрешении проблемы целостности процесса нравственного воспитания, сущность которой более полувека раскрывалась советской и постсоветской педагогикой в следующих аспектах:

- комплексное воздействие в процессе нравственного воспитания на все сферы личности: мотивационную, интеллектуальную, эмоционально-чувственную, поведенческую;

- органическое взаимодействие и преемственность в едином процессе учебно-познавательной и внеучебной деятельности воспитанников;

- руководство формирующими средовыми влияниями на личность, включенной в систему воспитательной деятельности школы, семьи, внешкольных учреждений и всех других социальных институтов;

- единство целевых, содержательных и процессуальных основ нравственного воспитания и его результатов.

Личностно ориентированная концепция нравственного воспитания открывает пути построения эффективной модели процесса формирования нравственных качеств как психологических образований личности, позволяет определить важнейшие направления воспитательной работы и сконструировать систему соответствующих методов, средств и форм ее организации.

* * *

Таким образом, критический анализ и историко-педагогическая оценка теоретических идей и положений позволили установить, что в истории развития теории нравственного воспитания прослеживаются два концептуальных подхода: социальный и личностный. Социальный подход к нравственному воспитанию разрабатывается, в основном, российскими учеными. Представителями данного подхода нравственное воспитание рассматривается как процесс формирования у учащихся нравственных отношений. Однако в рамках отношенческо-деятельностной концепции нравственного вос-

питания ученые не смогли определить сущность и структуру отношений, раскрыть источники и психолого-педагогические механизмы их формирования. Поэтому в педагогической теории и практике нравственного воспитания, базирующихся на социальном подходе, существует противоречие между декларируемым принципом личностно ориентированного воспитания и невозможностью его реализации в рамках сложившихся стереотипов отношенческо-деятельностной концепции.

Личностный подход к нравственному воспитанию активнее всего разрабатывался белорусскими учеными. В соответствии с ним нравственное воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования у учащихся нравственных качеств. Представление белорусских ученых о нравственных качествах как психологических образованиях внутренней сферы школьника позволило научно разработать теоретические основы концепции личностно ориентированного воспитания и подойти к решению его практических проблем.

Историко-педагогический анализ развития и становления научных представлений и взглядов, определяющих сущность центральных категорий теории нравственного воспитания, показывает, что свойственная разработанной в советской педагогике социально ориентированной концепции трактовка дефиниций морали и нравственности, основанная на их обыденном словоупотреблении, а также определение нравственного воспитания как процесса формирования социальных свойств и отношений личности сужает сущность данных понятий, не раскрывает педагогический механизм перевода моральных норм и правил во внутреннее достояние личности. Рамки данной концепции позволяют выявить лишь социальные источники этого процесса, которыми выступают правила, нормы и принципы поведения человека, заключенные в общественной морали как воплощении обобщенного опыта многих поколений.

Реализованное на основании положений личностно ориентированной концепции уточнение сущности категорий «мораль» и «нравственность», базирующееся на их кардинальном содержательном различении, а также исследование нравственного воспитания как целенаправленного процесса формирования личностных качеств дает возможность охарактеризовать те индивидуальные внутренние изменения в содержании и структуре нравственной сферы личности, которые происходят под влиянием усвоения растущим человеком социального морального опыта и определяют его поведе-

ние, деятельность и отношения, позволяет выявить психологические механизмы этого процесса.

Одной из характерных особенностей развития теории нравственного воспитания России и Беларуси второй половины XX – начала XXI веков является общее стремление к целостному постижению процесса нравственного воспитания.

Советский период развития теории нравственного воспитания отмечен интересом научно-педагогического сообщества к исследованию структуры и содержания этого процесса, его организации как специфической педагогической системы, стремлением научно обосновать его цели, содержание и процессуальные основы, что в значительной степени было обусловлено развитием в науке методологии системного подхода. Однако социально ориентированная концепция нравственного воспитания позволила раскрыть только его социальный аспект и социальные механизмы, определяемые теми общественными влияниями и педагогическими воздействиями, которые устанавливают и регламентируют систему нравственных отношений учащихся и обеспечивают их включение в жизнь общества. В связи с этим единство целей, содержания и процессуальных основ как функционально зависимых компонентов процесса нравственного воспитания в педагогике лишь декларировалось, но его детальное научное исследование не состоялось.

В постсоветский период усилия многих белорусских ученых сосредоточились на разработке лично ориентированной концепции нравственного воспитания, содержательное поле которой дало возможность получить объективное научно-теоретическое обоснование целостности, системности процесса нравственного воспитания, установить структурно-генетические связи между его компонентами. Цель нравственного воспитания, представленная конкретными личностными качествами, определяющими систему нравственных отношений личности, ее поведение и деятельность, тем самым наполняется педагогическим содержанием, характеризуя также и результаты личностного формирования. Такая реально функционирующая цель задает логику построения организованной, строго упорядоченной совокупности содержания, задач, методов, средств и форм воспитания как системы, в структуре которой изменение одного компонента неотвратимо влечет за собой изменение остальных.

ГЛАВА 2

ИССЛЕДОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ ЦЕЛЕВЫХ И СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ОСНОВ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

2.1. Определение целевой направленности нравственного воспитания

В исследовании теории нравственного воспитания весьма существенное место занимает научное обоснование его цели как объективной характеристики, в которой находит свое закономерное выражение его результат. Это значит, что целевой компонент процесса нравственного воспитания является ключевым звеном построения педагогической деятельности, направленной на формирование нравственности личности. «В любой системе, – отмечал В.С.Ильин, – обладающей активным поведением, важнейшее место занимают целевые характеристики самой системы и ее отдельных подсистем. Поэтому теория целей воспитания является в определенном отношении исходным пунктом для анализа и конструирования процесса воспитания, одним из оснований практических рекомендаций по его дальнейшему совершенствованию» [76, с. 35].

Анализ научной разработки проблемы целей нравственного воспитания в истории советской и постсоветской педагогики показывает, что ее развитие происходило в рамках двух концептуальных подходов: социально и личностно ориентированного. Следует отметить, что социально ориентированная концепция в определении целевых установок нравственного воспитания характерна не только для первоначального периода развития советской педагогической науки, но и продолжает разрабатываться отдельными учеными до настоящего времени.

В 40-50-е годы XX столетия главная цель (идеал) воспитания декларировалась как всестороннее и гармоничное развитие личности, а основополагающие идеи в обосновании целей нравственного воспитания выводились из марксистско-ленинского учения о сущности коммунистической морали и путях нравственного прогресса общества. Поэтому при определении его целей, как правило, исходили из этических требований к личности. «Для того, чтобы подрастающие поколения смогли успешно строить и построить коммунизм, –

указывал Н.И.Болдырев, – они должны быть воспитаны в духе высоких требований коммунистической морали» [29, с. 4].

В советский период на развитие теории нравственного воспитания, как и всей педагогической науки, сильное влияние оказывали государственная идеология и политика, основанные на марксистско-ленинском учении о коммунистической морали; десятилетиями педагоги-исследователи были вынуждены «онаучивать» директивы вышестоящих инстанций. Так, в 60-е–80-е годы – период в истории бывшего Советского Союза, связанный с перспективой построения развитого социалистического общества и его совершенствования, – целевые установки нравственного воспитания определялись на основе принятой Программы КПСС (1961 г.) и последующих решений партийных съездов. В этих условиях цель нравственного воспитания формулировалась в нескольких вариантах, общим признаком которых являлась ориентация на систему внешних требований к нравственному облику личности. Кроме того, в определяющем слове каждой формулировки обычно присутствовало указание на какой-либо процесс: «воспитание», «формирование», «становление», «создание условий» и т.п. Таким образом, выходило, что результатом воспитательного процесса являлся еще один процесс, а это весьма трудно представить, если подразумевать под целью воспитания мысленное моделирование тех положительных изменений в структуре личности, которые должны произойти в результате ее целенаправленного формирования и развития.

Так, рассматривая нравственное воспитание как важнейшую составную часть коммунистического воспитания, И.А.Каиров и Ф.Н.Петров считали, что «этот процесс имеет целью воспитание подрастающих поколений в духе нравственных принципов, сформулированных в моральном кодексе строителя коммунизма, формирование моральных качеств, необходимых активным строителям коммунизма» [163, с. 119-120]. По мнению ученых, принципы, зафиксированные в моральном кодексе, выражали целостность морального сознания личности.

Подмеченные особенности определения целевых установок иллюстрирует также позиция О.С.Богдановой, О.Д.Калининой, М.Б.Рубцовой, в соответствии с которой «целью нравственного воспитания молодежи является формирование у нее как общечеловеческих норм поведения, так и таких социалистических моральных ценностей, которые рождены в ходе борьбы трудящихся против эксплуатации, за свободу, социальное равенство, счастье и мир» [20, с. 4].

Наиболее общепринятым подходом к определению цели воспитания в указанный период была установка на формирование у воспитанников совокупности нравственных отношений, характеризующих, по мнению ученых, их нравственный облик. «Всегда главной задачей воспитания, – писал А.И.Дулов, – было формирование у молодого поколения определенных отношений к обществу, стране, государству, к труду, к продуктам человеческого труда и т. д. То есть всегда было, есть и, видимо, будет главной задачей воспитания – формирование нравственного облика молодого человека в соответствии с тем положением, которое надлежит занять ему в обществе» [70, с. 3].

К концу 70-х гг. требования к моральному облику советского человека в концентрированном виде были облечены в новую, интегральную цель нравственного воспитания, сформулированную в докладе генерального секретаря Л.И.Брежнева на XXV съезде КПСС и «онаученную» затем в педагогических исследованиях, – формирование активной жизненной позиции [140, с. 77].

Активная жизненная позиция советского человека рассматривалась как проявление моральной активности во всех сферах человеческой деятельности (трудовой, общественно-политической, нравственной и т.д.), его готовность к практическому действию на службу обществу [107]. Раскрывая педагогическое содержание активной жизненной позиции, авторы по-прежнему включали в него общие требования к социальной зрелости личности, материализующиеся как «устойчивые, сознательные отношения личности к обществу, труду, к себе и другим людям, обусловленные системой социальных ценностей» [19, с. 5].

Таким образом, во всех представленных вариантах постановки целей в советской педагогике отношение общественных требований и цели нравственного воспитания было представлено как отношение однозначного соответствия. Как следствие, цель воспитания имела безличностную, абстрактную форму существования.

Неконкретность содержания, этический подход к определению целей представляли серьезную проблему, затрудняющую их реализацию в воспитательной практике. Несостоятельность исходных позиций социально ориентированного целеполагания стала признаваться многими учеными. «Этический подход к определению цели, – отмечала Г.Н.Прозументова, – противопоставляет идеальную цель (цель-идея) и субъективную, реальную цель (цель-задача), снимает вопрос об их единстве, подменяя его отождествлением, лишает смысла процесс конкретизации цели воспитания и тем самым про-

цесс взаимного определения идеальной и реальной цели. В то же время для педагогики главным вопросом цели является как раз ее конкретизация, позволяющая сделать воспитание конкретно-историческим явлением, целенаправленным, результативным» [174, с. 67].

Тем не менее, в постсоветский период в социально ориентированной педагогике целевые установки воспитания в целом и нравственного воспитания как его органической составной части принимают еще более размытый характер. Так, Н.Е.Щуркова считает что главной целью воспитания является «личность, способная строить жизнь, достойную Человека» [244, с. 51], при этом содержание понятия «достойная жизнь» представлено ею в весьма обобщенном плане как «жизнь, построенная на основаниях добра, истины и красоты» [244, с. 54]. Достижение заданной цели должно осуществляться путем решения ряда задач по формированию следующих характеристик личности, имеющих вполне неоднозначное содержание, но, по мнению автора, логически вытекающих из поставленной цели и исчерпывающих ее: образа жизни, достойной человека; образа достойного человека; способности быть субъектом собственной жизни; образа общества и системы общественных связей человека и общества; образа мира и представления об его устройстве; жизненной позиции как общего отношения к жизни; культурологических умений взаимодействия с миром.

Своеобразная трактовка цели воспитания принадлежит Е.В.Бондаревской, которая считает необходимым рассматривать в качестве цели воспитания тип личности «человека культуры». Е.В.Бондаревская выступает с критикой положения о том, что целью воспитания могут быть социально значимые качества ребенка, так как в этом случае «педагоги стремились человека природного как можно быстрее сделать человеком социальным, игнорируя накопление им культурного слоя. Но между природой и социумом лежит культура, объединяющая их и помогающая разрешить противоречия меж природным и социальным началами в человеке. Лишь через культуру происходит естественное восхождение в социальную жизнь» [40, с. 30]. Помимо неопределенности того, какими же положительными новообразованиями своей внутренней сферы характеризуется личность «человека культуры» и каковы основания для разграничения социальной и культурной жизни личности, спорным также является вопрос о том, действительно ли через культуру происходит вхождение человека в социальную жизнь, либо все-таки, наоборот, постижение культуры как наработанной в ходе поступательного исторического развития человечества совокупности ма-

териальных и духовных ценностей, как сложной иерархии идеалов и смыслов, значимых для конкретного общественного организма, осуществляется через социализацию личности, усвоение ею социального морального опыта и приобщение к жизни в обществе.

В педагогической литературе представлен также системно-ролевой подход к проблеме целеполагания в воспитании, не преодолевший содержательного поля все той же, социально ориентированной, концепции. Этот подход, основанный на социально-психологической теории интеракционизма (Дж. Мид, Г. Блумер, Э. Гоффман, М. Кун и др.), которая рассматривает личность с точки зрения ее социальных ролей и утверждает, что социальная среда есть решающий фактор развития личности, выдвигая на первый план значение межличностного взаимодействия людей, ролевого поведения, представлен в работах Н.М.Таланчука [210, с. 82-86], по мнению которого целью воспитания следует считать формирование гармонически развитой личности, готовой и способной полноценно выполнять систему социальных ролей: нравственной, патриотической, национально-интернациональной, целеутверждающей и др.

Определение цели воспитания через систему социальных ролей также не исчерпывает ее содержательную определенность. Основная проблема, требующая выхода за рамки теории ролей, поставлена еще в 60-х гг. прошлого столетия Л.П.Будевой: являются ли эти социальные функции «способами собственной жизнедеятельности личности» или чуждыми, извне навязанными ей ролями? [42, с. 50]. В этом случае приоритетом является не личность и ее развитие, а реализация ею определенных моделей поведения; к тому же снова остается неясным вопрос, в каких же психологических приобретениях личности социальные роли закрепляются?

Нельзя также обойти вниманием еще одну из современных тенденций целеполагания, представляющей «цель воспитания как создание в процессе воспитания условий для разностороннего, гармоничного развития личности школьника, возможно более полную его самореализацию в этом качестве» [130, с. 255], как «создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом» [240, с. 48]. В этом случае закономерно возникает ряд вопросов: насколько такая цель является конкретным результатом воспитания? Возможна ли ее диагностика? Что подлежит измерению: качество созданных условий или степень и полнота самореализации личности?

Имея ввиду, что цель – это всегда представление о результате, трудно вообразить, чтобы результатом целенаправленного процес-

са формирования и развития личности (чем, собственно, и является процесс воспитания) являлось создание определенных педагогических условий; тем более неясной остается сущность «полной самореализации» воспитанника как в качестве разносторонне и гармонично развитой личности, учитывая давно утвердившееся в педагогике мнение, что такая личность – лишь идеал воспитания, к которому нужно стремиться, но достичь которого все же невозможно, так и в качестве личности, находящейся «в гармонии с самим собой». Очевидно, что формулирование подобных целей педагогической деятельности несостоятельно по определению, поскольку лишает эту деятельность конкретных ориентиров во всех аспектах. В этом плане справедливую оценку подмеченным в педагогике такого рода фактам целеполагания дал Б.Т.Лихачев. «Необходимо отметить, – писал он, – что цель воспитания во всех педагогических теориях и системах всегда является категорией в значительной мере общей, абстрактной, высшей степени обобщенности, отвлеченности от конкретной воспитательной практики, осуществляющейся в той или иной исторически обусловленной системе общественных отношений. Такими целями были и остаются, например, идея всестороннего развития личности, подготовка ребенка к жизни в потустороннем мире, свободного саморазвития личности или воспитания джентльмена. Такие целевые категорические императивы мало что объясняют и дают естественному воспитателю – родителю, а также и подготовленному педагогу в реальной практике» [113, с. 3].

Однако в современной педагогической науке отдельными российскими авторами делаются попытки обосновать абстрактность целей воспитания. «Цель имеет лишь внешние контуры, лишена конкретных характеристик, – объясняет Н.Е.Щуркова, – потому что динамичны обстоятельства жизни, в которых разворачивается достижение цели, а значит динамична и сама цель, динамическую характеристику она сохраняет лишь будучи общей целью, освобожденной от конкретных и частных деталей» [242, с. 369].

Понятно, что подобные размытые и «динамичные» воспитательные цели не только не разрешают, но и усугубляют проблему их научного определения. Лишенные конкретики в понимании целей нравственного воспитания, воспитатели-практики вынуждены реализовывать свою педагогическую деятельность в меру собственного понимания общественной ситуации и своих субъективных представлений о сущностном содержании таких целей.

Социально ориентированная концепция, таким образом, фиксирует внимание ученых на изучении внешних, поведенческих про-

явлений личности и социальных источников ее формирования, что, соответственно, не позволяет раскрыть подлинную сущность нравственности как интегративного психологического образования, правильно подойти к научной разработке проблемы выявления механизмов нравственного формирования и развития, источников саморегуляции поведения и деятельности. В рамках этой концепции также невозможно выявить внутреннюю архитеконику целей нравственного воспитания с точки зрения ее психологической структуры, и вследствие этого установить системно-структурные связи между целевым, содержательным и процессуальным компонентами целостного процесса нравственного воспитания, решить проблему определения критериев и уровней нравственной воспитанности личности.

Новые возможности и перспективы для дальнейшей научной разработки теории нравственного воспитания в целом и ее отдельных вопросов открыл личностно ориентированный подход к определению его целевых установок. «Только при личностном аспекте изучения проблем нравственного развития учащегося, — указывал И.Ф.Харламов, — теория воспитания приобретает стройную научную логику и более широкую практическую приложимость» [223, с. 233].

Данный концептуальный подход ориентирует ученых на изучение психологической стороны нравственности, совокупности тех нравственных качеств, которые необходимо сформировать у учащихся и которые, являясь внутренними психологическими образованиями личности, определяют систему ее нравственных отношений, проявляются в поведении и деятельности.

Исследование целевых установок нравственного воспитания безотносительно его направленности на формирование конкретных личностных качеств означает исключение из рассматриваемого явления педагогического содержания. «Без такого конкретного содержания самые прогрессивные и личностно ориентированные подходы к нравственному развитию учащихся повисают в «воспитательном пространстве», так как не нацелены на конкретный практический результат» [83, с. 47].

Когда речь идет о педагогической деятельности по осуществлению нравственного воспитания, то, естественно, конечным результатом выступают нравственные качества. В этом случае цели нравственного воспитания не являются абстрактными и недостижимыми, а выражаются в тех конкретных качествах личности, которые необходимо и возможно сформировать у школьников на каждом этапе их возрастного развития.

Уже сама постановка данной исследовательской задачи требует к себе более пристального внимания, так как представляет не только теоретический, но и практический интерес. К сожалению, следует заметить, что проблема целей нравственного воспитания в научной и учебной педагогической литературе глубоко и всесторонне не раскрывалась на уровне историко-теоретического анализа. Однако ее характеристика и анализ, на наш взгляд, позволяют сделать соответствующие выводы, имеющие важное значение, как для научного исследования рассматриваемой проблемы, так и для организации реального процесса нравственного воспитания.

В педагогике проблема формирования конкретных качеств личности как целевой установки осуществления воспитательной работы была поставлена А.С.Макаренко. Выдающийся педагог считал, что качества личности выступают конечным результатом воспитания и поэтому являются его целями. «Цели воспитательного процесса, – отмечал он, – должны всегда ясно ощущаться воспитательной организацией и каждым воспитателем в отдельности. Они должны составлять основной фон педагогической работы, и без ощущения развернутой цели никакая воспитательная деятельность невозможна. Эти цели и должны выражаться в проектируемых качествах личности, в картинах характеров и в тех линиях развития их, которые определенно намечаются для каждого отдельного человека» [128, с. 106].

На необходимость лично ориентированного подхода к определению целей нравственного воспитания указывала Л.И.Божович. Она считала, что для организации воспитательной работы очень важно определить, какими личностными качествами должен обладать воспитанный ребенок. С этой целью, по ее убеждению, «надо создать конкретный образец поведения и деятельности ребенка, определить тот комплекс особенностей его личности, к формированию которого должна стремиться педагогика на данном этапе возрастного развития ребенка» [24, с. 16].

Личностно ориентированного подхода к определению целей нравственного воспитания придерживался в своих работах также И.Ф.Харламов. По его мнению, «существенной стороной целевых установок... является определение тех психологических свойств и качеств, которые необходимо формировать и развивать у учащихся и которые выступают как основа их нравственного поведения» [223, с. 251]. В этой связи И.Ф.Харламов предлагал при определении целевого компонента нравственного воспитания учитывать совокупность нравственных качеств, которые необходимо сформиро-

вать у учащихся в данный возрастной период их развития, а также особенности и отдельные элементы психологической структуры нравственной сферы личности.

По В.С.Ильину, «цели воспитания должны включать в себя два компонента: первый – цели формирования отдельных качеств личности... и второй – взаимосвязь с целями формирования стержневых качеств личности. При такой структуре целей воспитания в них проектируются изменения – и в целостности, всесторонности личности (в стержневых ее свойствах, гранях разносторонности), и в других ее качествах, координируемых стержневыми» [76, с. 53].

На основе анализа практики воспитания, существующих концептуальных подходов и историко-педагогических исследований В.Т.Кабуш пришел к выводу, что при определении целей воспитания необходимо использовать личностно ориентированный подход, который предполагает рассматривать воспитание как формирование конкретных качеств личности. Эти качества по своему содержанию и структуре имеют сложный характер, взаимосвязаны и взаимообусловлены и поэтому могут быть представлены в виде «дерева». «Интегративное «дерево целей», отмечает он, – это становление самостоятельной, свободной, творческой личности на основе овладения общечеловеческими ценностями, национально-культурным наследием, развитием склонностей и способностей путем реализации своих прав и обязанностей» [78, с. 31].

В отечественной и зарубежной психологии и педагогике разрабатывается одно из направлений исследования структуры личности, основанное на положении о том, что она представляет собой органическое единство определенной совокупности базисных (интегративных) личностных качеств, а ее индивидуальность определяется степенью их выраженности [141, с. 16].

Данная проблема затрагивалась также и в этических исследованиях. В социально-этической теории личности интегративные качества составляют основу ее типологии. «Этическая типология личности, – указывал Л.М.Архангельский, – исходит из установления основного доминирующего морального качества в системе моральных качеств личности. Это качество есть обобщенное выражение ценностных ориентаций индивида, отражение его образа жизни, выражение господствующих в данной среде образцов, стандартов, норм поведения» [7, с. 41-42].

В соответствии с личностно ориентированным подходом к нравственному воспитанию целевые установки определяются на основе необходимости формирования интегративных нравственных

качеств личности, которые выступают как общие цели. Однако, по мнению В.Т.Чепикова, интегративные нравственные качества как общие цели нравственного воспитания личности школьника являются весьма сложными по своей структуре и содержанию психологическими образованиями. Их воспитание осуществляется постепенно, путем формирования и интеграции комплекса более простых нравственных качеств и элементов нравственного поведения (умений, навыков и привычек). Поэтому частные цели нравственного воспитания определяются совокупностью нравственных качеств, которые характеризуют на конкретном этапе возрастного развития нравственность личности школьника и определяют систему его нравственных отношений.

Оба вида выражения целей значимы и необходимы как для осмысления целевых и содержательных основ нравственного воспитания школьников, так и для понимания процесса их практической реализации. Без общих целей нет главного ориентира для конструирования частных целей нравственного воспитания. Без частных целей невозможно осуществить организацию конкретной воспитательной работы. Только практическая реализация частных целей нравственного воспитания позволяет достичь общих, выражающихся в обобщенных нравственных качествах. В этом случае задачи нравственного воспитания, по мнению В.Т.Чепикова, отражают основные направления воспитательного воздействия на учащихся. Речь идет о том, что при воспитании того или иного нравственного качества личности педагогические усилия и воздействия должны быть направлены на формирование его содержательно-структурных психологических компонентов [226, с. 78].

Таким образом, дальнейшее исследование проблемы целевых установок нравственного воспитания в педагогической науке является не только перспективным направлением ее развития, но и позволяет решить частнометодические вопросы формирования нравственных качеств личности как конечного результата нравственного воспитания.

2.2. Разработка в педагогике содержания и задач нравственного воспитания

В педагогической науке сложилась определенная логика целеполагания, в соответствии с которой обобщенная цель воспитания трансформируется в субцели, выражающие частные целевые установки и, как правило, определяющие процессуальные основы. По

мнению В.Т.Кабуша, «часто не цель бывает предметом решения, а средства к цели. Такими средствами для достижения целей являются задачи. Именно они открывают дорогу к цели, определяют содержание, которое материализует цели, и создают предпосылки и основу для формирования критериев воспитанности личности. Вот почему после определения целей необходимо сформулировать задачи. Количество задач должно позволить полностью реализовать «дерево целей»» [78, с. 31].

В современной теории нравственного воспитания «дерево целей» представлено категориями «содержание» и «задачи». Однако на протяжении длительного времени оперирование этими понятиями в педагогической литературе было неоднозначным. Неоднозначность их использования выявляется в двух аспектах: 1) взаимоподмена данных понятий при обозначении конкретных направлений нравственного воспитания, что оказалось одним из факторов, обусловивших категориальный сдвиг понятия «содержание воспитания» с цели на процесс, в область алгоритмов и способов развертывания педагогической деятельности; 2) соподчиненное применение понятий «содержание» и «задачи» по отношению к общим целям воспитания как указание на важнейшие, но разноуровневые направления воспитательного воздействия.

Следует отметить, что понятие «содержание нравственного воспитания» в своем настоящем значении – как конкретизация общих его целей – в советской педагогике применялось весьма редко, но даже в этих случаях авторы включали в него совокупность достаточно разноплановых категорий. Так, С.М.Ривес, анализируя проблемы, стоявшие перед теорией нравственного воспитания в 40-50-е годы, отмечал, что «в первую очередь должно быть тщательно разработано конкретное содержание нравственного воспитания, под которым следует разуметь не только перечень качеств советского гражданина, но и то, чем конкретно нужно вооружать учащихся для выработки у них этих качеств: круг правил, навыков, привычек поведения, круг чтения, круг общественной деятельности, практических организационных умений» [176, с. 36]. В этом случае в состав содержания воспитания автором введены как качества личности, так и входящие в их структуру навыки, умения и привычки поведения. Сама по себе идея многоуровневого структурирования содержания нравственного воспитания как выражения его общих целей была весьма продуктивной, однако наличие столь разнокачественных психолого-педагогических явлений в его составе требовало привлечения дополнительных понятий для обозначения их

совокупностей. Данная проблема могла быть решена только при условии постановки четко структурированной, диагностичной общей воспитательной цели, с хорошо разработанными механизмами ее конкретизации. Отсутствие такой цели в советской педагогике, развивавшейся преимущественно в рамках социально ориентированной концепции, методологическая ограниченность ее теории, наоборот, обусловили категориальный сдвиг понятия «содержание воспитания» с позиции материализованного воплощения общей цели в ранг воспитательного процесса. Таким способом устранялась необходимость осмысления того, что именно следует воспитывать, акцент перемещался на обязательный учет того, что следует делать в организационном плане.

Так, Н.И.Болдырев, считая важнейшей воспитательной функцией школы вовлечение учащихся в разнообразную деятельность и регулярное разъяснение и приучение к выполнению правил социалистического общежития, указывал, что «организация нравственного опыта учащихся в сочетании с различными формами и приемами их убеждения составляет основное содержание процесса нравственного воспитания, осуществляемого в школе» [36, с. 15].

И.С.Марьенко рассматривал содержание нравственного воспитания как подбор необходимых видов деятельности, вызываемых ими отношений и условий их реализации, на основе которых происходит формирование положительного поведения воспитанников. Именно такое «содержание нравственного воспитания реализуется в различных организационных формах и с помощью многообразных методов и методических приемов» [137, с. 32].

В современной российской педагогике в исследуемом плане характерна точка зрения Н.Е.Щурковой, по мнению которой, «содержание воспитания – это то, чем наполняется организуемая педагогом деятельность детей» [246, с. 144]. Автор считает, что активность ребенка должна наполняться социально значимыми объективными отношениями, поскольку «проживание» личностью этих отношений решает исход воспитательного дела, делая личность их носителем.

Отношенческий подход к определению сущности содержания воспитания поддерживается также Л.И.Маленковой, выделившей три составных элемента этого содержания, по своей сути обозначающие направления организации педагогом взаимодействия воспитанников с окружающей действительностью: нравственное просвещение; создание опыта сопереживания «позитивного при встрече с ИСТИНОЙ, ДОБРОМ, КРАСОТОЙ и негативного при встрече с

ЛОЖЬЮ, ЗЛОМ, БЕЗОБРАЗНЫМ»; организация разнообразных видов деятельности [130, с. 32-33].

Однако отождествление содержания нравственного воспитания с процессом, который определяется целью, представляется весьма спорным. Процесс (лат. – прохождение, продвижение) – это всегда изменение явления [105, с. 295], и следовательно, совершенно иная, чем содержание, категория. Содержание всегда однозначно, оно устоялось, описано и к моменту реализации уже не требует осмысления своей содержательной сути – будь то знание моральных норм, нравственные привычки поведения или личностные качества, – его надо только передать, превратить в достояние личности. Поэтому и возникает категория процесса, содержащая в себе различные способы, средства и формы передачи морального опыта от педагога к воспитаннику.

Тем не менее, свидетельством того, что сущность понятия «содержание воспитания» в современной педагогике до сих пор не имеет однозначной трактовки, является фиксируемая в справочной литературе его двоякая дефиниция, в соответствии с которой оно представлено как: «(1) – совокупность качеств личности, формируемых в процессе воспитательной деятельности; (2) – целенаправленное, организованное взаимодействие школьника с миром во всем его многообразии» [104, с. 121-122].

Понятие «задачи воспитания» в истории педагогики прошло несколько менее сложный путь формирования. В категории задач получили традиционное воплощение частные целевые установки социально ориентированного нравственного воспитания, будучи представленными двумя комплексами: социально-этическим – связанным с совокупностью моральных принципов и норм, или отношений, соответствующих нравственному типу личности, и психологическим – связанным с формированием внутренней сферы нравственной личности: сознания, чувств, навыков и привычек поведения.

В педагогической литературе 40-50-х гг. важнейшие направления нравственного воспитания определялись посредством выделения «особых частей», в которых нашли отражение идейно-политические и моральные требования к нравственному облику советского человека, при этом их номенклатура была достаточно обширна и отличалась вариативностью. Дело в том, что социально-этический подход к определению общей цели нравственного воспитания создал широкий простор для манипулирования ее содержанием. Вследствие абстрактности, неструктурированности, эмпиризма цели номенклатура подцелей легко менялась, ее наполнение очер-

чивалось авторами в меру собственного понимания значимости и содержания норм и требований морали.

Чаще всего к числу задач нравственного воспитания относили формирование советского патриотизма и пролетарского интернационализма (отношений к Родине, другим странам и народам), коллективизма, критического отношения к буржуазной идеологии, социалистического отношения к труду и общественной собственности, сознательной дисциплины, культуры поведения, честности и правдивости, отношений между людьми на основе социалистического гуманизма [26; 43; 93; 157]. Этот традиционный набор норм и принципов поведения дополнялся различными авторами по-своему. Так, В.С.Шевкин считал необходимым включать в него выдержку и стойкость, решимость в преодолении трудностей, скромность, принципиальность, чувство советской национальной гордости, высокую идейность, чувство дружбы народов Советского Союза [233, с. 13]. М.Т.Смирнов к важнейшим задачам нравственного воспитания добавил воспитание коммунистического отношения к правилам советского общежития [194, с. 35-37], Н.И.Болдырев указал на необходимость воспитания ненависти и беспощадности к врагам народа, к врагам мира и демократии, социалистического оптимизма, бодрости и жизнерадостности, настойчивости, умения преодолевать любые трудности и препятствия, организованности [27, с. 97].

Конкретизации основного состава задач нравственного воспитания в 60-е гг. в определенной степени способствовал Моральный кодекс строителя коммунизма, явившийся «идейной основой, определяющей весь процесс нравственного воспитания учащихся» [139, с. 16-17]. Моральный кодекс включал совокупность нравственных отношений, которые определяли принципы и нормы нравственного поведения личности и выступали в качестве ее нравственного идеала. Это, разумеется, не могло не найти своего отражения в педагогической литературе. Так, раскрывая систему планирования воспитательной работы, Н.К.Степаненков указывал, что «содержание нравственного воспитания в школе определяется моральным кодексом строителя коммунизма» [201, с. 33]. В учебных пособиях по педагогике задачи и общее содержание работы по нравственному воспитанию школьников также раскрывалось на основе Морального кодекса строителя коммунизма, который, по мнению их авторов, определял, каким должен быть человек в период строительства коммунизма и какие нравственные отношения необходимо формировать у подрастающего поколения [155; 159; 160; 161]. При

этом подчеркивалось, что задача воспитателей заключается в необходимости «добиться такого уровня сознания учащихся и усвоения ими норм и правил поведения, чтобы их поступками руководило стремление поступать так, как подсказывают принятые и усвоенные ими нормы коммунистической морали» [77, с. 104].

Принципы Морального кодекса были классифицированы И.С.Марьенко, и таким образом был определен основной состав субцелей нравственного воспитания, раскрывающих моральные черты личности социалистического типа, обозначенные еще в первые годы строительства социализма. «По значению нравственные принципы, сформулированные в моральном кодексе, можно классифицировать по группам, которые составят общие задачи нравственного воспитания и самовоспитания учащихся, – отмечал И.С.Марьенко. – Эти группы принципов тесно связаны между собой и в реальной действительности не выступают изолированно друг от друга» [131, с. 31]. В предложенной автором классификации выделены пять групп принципов, среди которых:

1) нравственные принципы как обобщенные требования общества к личности, в которых выражены преданность делу коммунизма, любовь к социалистической Родине, высокое сознание общественного долга, непримиримость к врагам коммунизма, а также нетерпимое отношение к нарушителям общественных интересов;

2) принципы, которые касаются отношений учащихся к другим народам и нациям (чувства советского патриотизма и пролетарского интернационализма, нетерпимость к национальной и расовой неприязни, мужество и храбрость, готовность выполнять свой гражданский долг по защите Родины);

3) принципы, отражающие добросовестное отношение к труду на благо общества и заботу о сохранении и умножении общественного достояния;

4) принципы, раскрывающие отношение учащихся к другим людям (коллективизм, товарищеская взаимопомощь, гуманизм, взаимное уважение между людьми);

5) принципы, охватывающие отношение школьников к нормам и правилам коммунистического общежития (честность и правдивость, нравственная чистота, простота и скромность в общественной и личной жизни, непримиримость к тунеядству, карьеризму, стяжательству).

Тем не менее, И.С.Марьенко подчеркивалась условность данной классификации, которая, по его мнению, не исчерпывала проблему реального целеполагания в воспитательной практике. Воз-

никала необходимость выдвижения задач второго, еще более конкретного, уровня, в связи с чем автор пытался пояснить, что «на основе моральных принципов педагог может наметить ряд более конкретных задач нравственного воспитания применительно к возрасту учащихся. Содержание этих задач нравственного воспитания должно обеспечить постепенное расширение и углубление нравственных знаний, выработку стойких убеждений и прочных навыков поведения у всех школьников» [131, с. 32].

Таким образом, проблема постановки задач нравственного воспитания рассматривалась в двух аспектах: с позиции структурирования морального идеала и с точки зрения определения внутренних компонентов нравственной воспитанности личности.

В теории нравственного воспитания такого рода воспитательные задачи были сформулированы Н.И.Болдыревым на основе выделенных им особенностей процесса нравственного воспитания, предполагающего воздействие на сознание учащихся, выработку у них навыков и привычек поведения, воспитание нравственных чувств и формирование их воли и характера. Эти задачи представляли собой основные направления педагогического воздействия на личность воспитанника:

- формирование у учащихся нравственных понятий и убеждений;
- выработка у учащихся навыков и привычек коммунистического поведения;
- воспитание и развитие у учащихся нравственных чувств;
- формирование у учащихся волевых черт характера, свойственных передовым советским людям;
- преодоление отрицательных черт в поведении учащихся [35, с. 8-10].

В последние годы жизни автор уточнил свою позицию в плане определения задач нравственного воспитания, пересмотрев как их номенклатуру, так и положение по отношению к основной цели нравственного воспитания, расположив задачи на уровне формирования существенных компонентов конкретных нравственных качеств, а не всего морального облика человека в целом. «В задачи нравственного воспитания входит формирование нравственного сознания, развитие моральных чувств и выработка навыков и привычек коммунистического поведения. – писал Н.И.Болдырев. – Все это в конечном счете обеспечивает формирование и закрепление необходимых моральных качеств, подготовку к общественной и личной жизни» [28, с.19] В этой логике автором решался вопрос о

необходимости применения категории «содержание воспитания» в ее первоначальном значении, в связи с чем она должна была очертить необходимую совокупность моральных качеств личности, заданной как воспитательный идеал. «При раскрытии содержания воспитания важно выделить и раскрыть наиболее значимые качества, черты характера, от которых зависит поведение личности... – отмечал Н.И.Болдырев. – Формирование и закрепление этих качеств и составляет основное содержание воспитания молодого поколения» [28, с. 13].

Дальнейшая научная разработка категорий содержания и задач нравственного воспитания связана с развитием в последней четверти XX века его личностно ориентированной концепции, обратившей исследователей к изучению психологической стороны нравственности личности и определившей феномен реставрации категориального сдвига понятия «содержание нравственного воспитания» в педагогической литературе. Необходимость использования в педагогике личностного подхода к определению содержания нравственного воспитания подчеркивалась И.Ф.Харламовым, который отмечал, что одной из сторон «...содержания нравственного воспитания является определение тех психологических свойств и качеств, которые необходимо формировать и развивать у учащихся и которые выступают как основа их нравственного поведения» [223, с. 251].

С позиций личностно ориентированной концепции необходимым условием определения и достижения частных целей, заключенных в содержании, является осознание общих целей нравственного воспитания, представленных интегративными базовыми качествами личности. В этом случае содержание нравственного воспитания, будучи материализованным воплощением его общих целей, определяется совокупностью качеств личности, которые являются внутренними психологическими предпосылками поведения и деятельности учащихся, их отношений к окружающему миру, обществу, другим людям и к самому себе [230, с. 15]. В этом случае частные целевые установки перестают быть представленными в качестве абстрактных этических категорий, а становятся практически реализуемыми. При этом содержание нравственного воспитания представляет собой не механическую сумму отдельных личностных качеств, а их научно обоснованную взаимосвязанную систему.

В педагогике проблема определения частных целей нравственного воспитания как конкретных качеств личности, составляющих прогнозируемый результат воспитательного процесса в тот или иной

возрастной период развития ребенка, и необходимости последовательного их усложнения ставилась в конце 60-х гг. представителями ленинградской педагогической школы. Так, Т.Е.Конникова указывала, что центральной задачей педагогической науки следует считать определение конкретных целей нравственного воспитания для каждого этапа школьного обучения и выявление внутренней логики их последовательного усложнения, без чего невозможно разработать систему нравственного воспитания, построить целенаправленное формирование нравственного облика школьника. Указывая на застарелые ошибки педагогической теории, автор отмечала, что в советской педагогике «цели воспитания трактуются прежде всего как проблема социально-этическая. Здесь обычно мы опираемся только на марксистско-ленинскую теорию морали и ее категории. При этом цели определяются как конечный результат школьного воспитания, к которому надо прийти. Но нравственные качества нельзя сформировать сразу. Патриотизм и коллективизм, чуткость и честность как качества личности у выпускника школы отнюдь не то же самое, что у пятиклассника... Более того, одно и то же нравственное качество – дисциплинированность, мужество, заботливость, как любое другое, проходит разный путь своего формирования и приобретает различный характер в зависимости от структуры данной личности, от того, в системе каких ее ведущих потребностей оно складывалось» [92, с. 5-6].

Подмеченные Т.Е.Конниковой особенности формирования нравственных качеств у растущей личности исследовались и обосновывались в последующие десятилетия в работах К.В.Гавриловец, Ф.Ф.Кадола, В.М.Коротова, А.И.Кочетова, И.Ф.Харламова, В.Т.Чепикова и др.

Начало исследованию данной проблемы положено В.М.Коротовым, установившим, что «овладение многими привычками и традициями, близкими по их нравственному значению, ведет к образованию определенного морального качества личности, которое проявляется уже в зависимости от данной конкретной ситуации, а во всей жизнедеятельности человека» [98, с. 56]. На этом основании автор пришел к выводу, что «моральное становление личности идет по пути усложнения, интеграции актов повеления в нравственные качества» [98, с. 57].

И.Ф.Харламов, анализируя сущность интегративного характера формирования нравственных качеств личности, пришел к выводу, что «поскольку содержание моральных принципов включает в себя множество требований, норм и правил поведения, постольку и фор-

мирование нравственности личности происходит путем постепенной выработки у нее отдельных, вначале простейших моральных черт и свойств и последующей их интеграции (объединения, сочетания) и закрепления в более сложную и широкую совокупность нравственных качеств, отражающих те или иные нравственные принципы» [217, с.100].

Учеными подчеркивалось, что процесс интеграции качеств ведет не к простому их сочетанию, а к объединению в единое, неразрывное целое, обладающее качественно новыми особенностями.

Так, применяя интегративный подход к процессу воспитания у школьников гуманности, которая «относится к сложным моральным качествам, в образовании которых участвует ряд простых» [57, с. 18], К.В.Гавриловец выделила следующие компоненты этого качества: уважение, чуткость, справедливость, сочувствие, доверие, самокритичность, мужество, вежливость, терпимость, уступчивость, требовательность и скромность. При этом автор отметила, что «названные слагаемые представляют в структуре гуманности не механическую сумму частей, а подвижную систему, компоненты которой вступают в тесное взаимодействие. Результатом такого взаимодействия являются новые качества, отсутствующие у отдельно взятых составляющих» [57, с. 18].

По А.И.Кочетову и Н.Н.Верцинской, «все качества личности объединены вокруг базисных и ведущих, вытекающих из них, обеспечивают их функционирование. Так, коллективизм включает в себя общительность, солидарность, сотрудничество и еще целый ряд других качеств, но сам является основой для патриотизма и интернационализма. Все качества существуют не рядоположенно, а связаны друг с другом.

Духовный мир личности формируется как целостная система, постоянно изменяющаяся, саморегулирующаяся, самосовершенствующаяся» [102, с. 46].

Интегративный подход позволил научно обосновать содержание нравственного воспитания как взаимосвязанного комплекса конкретизирующих общую цель более простых нравственных качеств и элементов поведения. В этом случае становится очевидным, что «система интегративных качеств личности может выступать как программа воспитания» [102, с. 46].

Белорусскими учеными в 70-90-е гг. были проведены исследования по воспитанию у учащихся ответственности [73], дисциплинированности [8; 9], патриотизма и интернационализма [49; 81; 231; 232], активной жизненной позиции [59; 209], гуманности [57; 58;

80; 143], гражданственности [126], чести и личного достоинства [83], самостоятельности [127] и других нравственных качеств личности школьника. Результаты проведенных исследований позволили выделить ведущие направления нравственного формирования личности конкретного возраста, оптимальные периоды формирования отдельных нравственных качеств школьников. Их совокупность, по предположению А.И.Кочетова, могла бы служить основой для разработки программы нравственного формирования личности [101, с. 44].

Следует заметить, что на необходимость определения качеств личности как составных частей содержания воспитания указывают и российские ученые. В частности, Г.П.Щедровицкий отмечает, что традиционные понятия педагогики никак не могут решить практических проблем, стоящих сейчас перед школой, и не дают оснований для разработки новых понятий, необходимых для этого. И это естественно, так как существующие педагогические понятия были разработаны для решения иных проблем, нежели те, которые стоят перед обществом сейчас. «Например, – подчеркивает автор, – до сих пор никогда не ставилась в таком объеме задача определить и конкретно описать все те качества, которые мы хотим видеть у развитых членов общества, а затем построить целостную систему содержания обучения и воспитания, лучше всего обеспечивающую формирование у детей этих качеств» [241, с. 70].

В соответствии с положениями лично ориентированной концепции воспитания, формирование нравственного качества любого уровня сложности обусловлено формированием их содержательно-структурных психологических компонентов. В этой связи И.Ф.Харламов предлагал при определении содержательных компонентов нравственного воспитания учитывать не только совокупность нравственных качеств, которые необходимо сформировать у учащихся в данный возрастной период их развития, но также особенности и отдельные элементы психологической структуры нравственной сферы личности. Ученый выделял психолого-педагогический аспект содержания нравственного воспитания, который включает:

- а) развитие у учащихся нравственного сознания, то есть формирование у них потребностно-мотивационной сферы и вооружение их знанием сущности, норм и правил морального поведения;
- б) выработку и развитие нравственных чувств;
- в) формирование и закрепление устойчивых нравственных умений, навыков и привычек;

г) укрепление и совершенствование воли и положительных черт характера» [217, с. 41].

Решение проблемы целей и содержания нравственного воспитания как в плане определения совокупности тех нравственных качеств личности, которые детерминируют ее нравственность, но также с точки зрения тех внутренних содержательных и структурных психологических компонентов, совокупность которых составляет основу формирования отдельного нравственного качества, осуществлено в исследовании В.Т.Чепикова. Автором обосновано положение, в соответствии с которым «цели и содержание нравственного воспитания конкретизируются в его задачах, которые отражают основные направления воспитательного воздействия на учащихся. Речь идет о том, что при воспитании у школьников того или иного нравственного качества личности педагогические усилия и воздействия учителей должны быть направлены на формирование его содержательно-структурных психологических компонентов, а именно на:

- *стимулирование активности младших школьников и воспитание их нравственных потребностей и мотивов поведения;*
- *формирование морального сознания учащихся;*
- *выработку нравственных умений, навыков и привычек поведения, а также укрепление волевых свойств»* [227, с. 49].

Изложенные выше идеи позволили В.Т.Чепикову сделать весьма существенный не только для педагогической теории, но и для воспитательной практики вывод о том, что процессуальные основы воспитания нравственных качеств школьников определяются непосредственно не целями и содержанием нравственного воспитания, а его воспитательными задачами.

2.3. Исследование в педагогике организационных методов, средств и форм как компонентов процесса нравственного воспитания

В педагогике до настоящего времени отсутствует единый подход к определению сущности методов, средств, форм и приемов воспитания. В «Российской педагогической энциклопедии» – одном из наиболее авторитетных современных справочных изданий – подчеркивается, что «в теории и практике воспитания проблема методов является одной из наиболее сложных и спорных тем. В терминологии методов воспитания нет четкости: одни и те же понятия могут быть названы методами, принципами, приемами и т. д.

Практически у каждого педагога складывается субъективное представление о методах воспитания, в том числе в зависимости от конкретных целей и задач воспитания. Единая систематика методов воспитания также отсутствует. Трудность классификации методов воспитания состоит в том, что она не может быть проведена по одному критерию, т. к. один метод отличается от другого по целям, средствам осуществления, по последовательности и постепенности в применении. Кроме того, все эти позиции различным образом рассматриваются с точек зрения воспитателя и воспитанника» [188, с. 570]. Содержание понятий приема, средства и формы воспитания в указанном источнике вообще не рассматриваются, как, впрочем, и в подавляющем большинстве изданий педагогической справочной литературы, что объективно обусловлено отсутствием общепринятых научно разработанных их дефиниций.

Разнотение смыслов исключает возможность обобщения и фиксации научно-педагогического знания в данных понятиях и не позволяет педагогу-практику действовать целенаправленно и осознанно, используя сокращенную схему действий, потенциально заключенную в каждом из них.

Обращение к истории развития педагогических знаний о процессуальных основах нравственного воспитания позволяет не только понять их нынешнее состояние, но и определить пути решения научной проблемы.

В теории нравственного воспитания проблема методов, средств и форм его организации имеет несколько аспектов:

- 1) вопрос соотношения данных понятий, решение которого зависит от наличия установленных, общепринятых их дефиниций;
- 2) вопрос классификации методов, форм и средств нравственного воспитания;
- 3) вопрос фиксации, описания методов и форм воспитания, включающий также вопрос их количества, поскольку «в настоящее время методы воспитания строго не зафиксированы, однозначно не описаны» [166, с. 98].

В рамках данного исследования будут рассмотрены лишь первые два аспекта проблемы, что объясняется основополагающей необходимостью их однозначного разрешения на подступах к изучению третьего, а также объективно обусловленным ограничением объема настоящей работы.

Дело в том, что одним из нерешенных вопросов, стоящих перед педагогической наукой, является существование значительных различий в количестве и авторских характеристиках определяемых ме-

тодов воспитания в научной литературе и учебных пособиях последнего пятидесятилетия. Так, например, в работе Б.Т.Лихачева [119], не включая в общее число методы самовоспитания, представлены двадцать четыре метода воспитания. В учебном пособии под редакцией П.И.Пидкасистого [162] таких методов указано только три и описаны различные формы воспитания. И.Ф.Харламов в учебнике педагогики раскрыл содержание восьми методов воспитания [222].

Возникает вопрос: сколько же всего методов воспитания, так как ни один из авторов не объясняет представленное их число. Если иметь ввиду, что «создать принципиально новый метод воспитания ни одному воспитателю не под силу» [167, с. 522], следует определить, какие из предложенных в педагогической литературе вариантов являются методами воспитания, а какие – нет.

Не менее сложным представляется вопрос о действительном количестве и научном описании организационных форм воспитания. По данным исследователей, коллекции форм воспитания некоторых методистов насчитывают несколько тысяч наименований [179, с. 127], поэтому только их перечисление займет не один десяток страниц. Таким образом, указанная совокупность взаимосвязанных вопросов вполне может составить предмет самостоятельного исследования.

Разумеется, определение истинного количества методов и форм воспитания не может состояться без изучения особенностей развития в истории педагогики понятий «метод воспитания», «форма воспитания», а также связанных с ними понятий «прием воспитания» и «средство воспитания».

Особенно активным стремлением к разрешению противоречий в терминологии, составляющей предмет методики нравственного воспитания, характеризуется педагогическая литература 40-х-50-х гг. Теоретиками нравственного воспитания, чьи научные идеи выстраивались в рамках социально ориентированной его концепции, много внимания было уделено раскрытию сущности и соотношения понятий «метод», «средство», «форма» и «прием» нравственного воспитания, однако дискуссии вокруг этого вопроса не сопровождались объективным анализом гносеологической природы данных понятий.

Так, в учебном пособии И.Т.Огородникова и П.Н.Шимбирева понятие «метод нравственного воспитания» представлено как подчиненное понятию «средство воспитания». «Под методом в нравственном воспитании, – писали авторы, – мы понимаем то средство, при помощи которого воспитатель вооружает ребенка твердыми

моральными убеждениями, нравственными привычками, а также развивает и воспитывает в ребенке моральные чувства, волю и морально устойчивый характер» [150, с. 219]. «Средство воспитания» выступало как более общее понятие, включающее в себя понятие «метод нравственного воспитания». И.Т.Огородников и П.Н.Шимбирев выделяли также «понятие методического приема, который выступает как часть метода» [149, с. 25], однако поскольку сущность самого метода была определена весьма смутно, понятие приема также не получило конкретной содержательной характеристики.

Н.И.Болдырев также рассматривал методы нравственного воспитания как категорию, входящую в систему воспитательных средств, где, наряду с методами, он выделил еще и категорию факторов нравственного воспитания. По мнению автора, «методами нравственного воспитания называются воспитательные средства, при помощи которых воспитатель оказывает систематическое и целеустремленное воздействие на воспитуемых в целях формирования и закрепления у них стойких моральных убеждений и прочных навыков коммунистического поведения» [33, с. 46]. При этом, полагал ученый, метод воспитания может быть представлен разнообразными формами и даже мерами – понятием, чья содержательная сущность никогда в теории педагогики не разрабатывалась, но факты необоснованного применения которого фиксируются в научной и учебной литературе до настоящего времени. По Н.И.Болдыреву, к основным методам нравственного воспитания следует отнести убеждение (его основные формы – разъяснение, внушение, наставление, беседы, доклады, лекции и диспуты), упражнение (способствует образованию и закреплению навыков поведения), приучение (способствует образованию и закреплению привычек культурного поведения), поощрение (его основные формы – одобрение, похвала, награда), наказание (меры наказания – устное замечание учителя, письменное замечание в дневнике или журнале, выговор, перевод в другой класс, школу, осуждение как отрицательная оценка воспитателем отдельных поступков и поведения учащихся) [33, с. 47-55]. Очевидно, что во многих случаях под используемыми автором понятиями форм и мер скрываются вполне определенные методические приемы нравственного воспитания: внушение, похвала, замечание и др.

Если под методами Н.И.Болдырев понимал средства преднамеренного воспитательного воздействия на воспитуемых, то факторами, по его мнению, следовало считать «сложную совокупность условий и обстоятельств, прямо и косвенно влияющих на форми-

рование нравственного облика учащихся» [33, с. 47]. В числе факторов нравственного воспитания, оказывающих стихийное воспитывающее воздействие самой своей сущностью, ученый называл обучение, внеклассную и внешкольную работу, общественно-полезный труд, детский коллектив, личный пример воспитателя, режим. В дальнейшем эта идея была трансформирована Н.И.Болдыревым в концепцию объективных и субъективных факторов нравственного воспитания [31].

Несколько иное соотношение рассматриваемых понятий предложил С.М.Ривес, считавший необходимым различать методы и средства нравственного воспитания. Установка на необходимость содержательной дифференциации понятий «метод» и «средство» потенциально заключала в себе большую теоретическую и практическую значимость, однако дальнейшие попытки логико-терминологического разграничения данных понятий все же не внесли ясность ни в определение их сущности, ни в проблему установления связей между ними. В понимании ученого «все, что учитель предпринимает для достижения той или иной задачи нравственного воспитания, есть воспитательное средство» [176, с. 35]. В этой логике естественно предположить, что все остальные понятия, входящие в категорию процессуальных основ нравственного воспитания, находятся в подчиненном отношении к понятию «средство». Однако дальнейшие рассуждения привели ученого к утверждению, что «ряд отдельных средств, согласованных между собою, последовательно расположенных и направленных к общей цели, образуют метод» [176, с. 36]. В этом случае средство воспитания выступало уже как подчиненное понятию «метод».

Более конкретным, чем И.Т.Огородников и П.Н.Шимбирев, содержанием С.М.Ривес попытался наполнить понятие «прием», указав, что «термином «прием» следовало бы с нашей точки зрения обозначать технику применения того или иного воспитательного средства. Так, например, громкое чтение, обсуждение прочитанного, читательская конференция – приемы использования чтения как средства воспитания коммунистической морали» [176, с. 36].

Противоречивость в установлении связей между понятиями, затруднения в их научном обосновании, формулирование определений понятий одного через другое обусловили дуалистическую позицию С.М.Ривеса, в соответствии с которой он все же не проводил резкой грани между методами и средствами, считая, что каждое из средств, в зависимости от удельного веса, которое оно занимает в воспитании, может перерасти в метод.

Свои взгляды на вопросы методики нравственного воспитания С.М.Ривес изложил на страницах учебного пособия, вышедшего в 1948 г. под редакцией И.А.Каирова [157], где методы нравственного воспитания рассматривались им как единые, применяемые как в процессе обучения, так и во внеучебное время. Среди них он называл следующие: убеждение, метод упражнений, организация детского коллектива, поощрение и наказание.

Педагогической теорией в 40-50-е гг. разрабатывались и другие варианты системы методов нравственного воспитания, при этом нередко общие методы воспитания переносились на сферу нравственного воспитания, что вполне правомерно, поскольку теория нравственного воспитания не является автономной и изолированной: научные знания о нравственном воспитании включены в состав более широкой системы знаний о воспитании.

Так, Н.К.Гончаров методы воспитания разделял на методы убеждения (разъяснение, беседа, совет, просьба, увещание, приказание); методы принуждения; методы косвенного воздействия (переклечение активности ребенка, отвлечение от дурных влияний, намек на вину данного ребенка путем рассказа об аналогичном поступке, неодобрение ребенка); методы поощрения; методы наказания [64, с. 390-393].

В.Е.Гмурман называл следующие методы повседневной воспитательной работы: приучение, упражнение, убеждение, привлечение, принуждение [61, с. 142].

Нетрудно заметить, что во всех приведенных выше и в общем-то различающихся по составу системах методов воспитания обязательно присутствует метод убеждения, причем в процессе перечисления он всегда помещается авторами на первую позицию. Данный факт объясняется утвердившимся мнением ученых о том, что усвоение личностью социальных норм и правил, трансляция которых организуется преимущественно именно с помощью метода убеждения, выступает одной из главных предпосылок ее нравственного поведения.

Предпринимаемые в последующие десятилетия дальнейшие попытки логико-терминологического разграничения понятий «метод», «средство», «прием» и «форма» привели к тому, что понятие метода воспитания в дефиниции ушло от значения «средство» и приобрело значение, традиционными вариантами которого стали следующие сочетания: «совокупность способов и приемов» [26, с. 149; 158, с. 220-223; 222, с. 166] либо «пути и способы педагогической работы» [31, с. 148; 91, с. 374]. При этом подчеркивалось, что методы нравственного воспитания применяются при помощи

различных приемов и форм воспитательного воздействия на учащихся [31, с. 152; 142, с.120; 158, с. 220-223]. При этом понятия приема и формы воспитания подразумевали разные объемы, на что вполне определенно указывалось: «Если форма организации нравственного воспитания предполагает известную подготовку во времени, очень часто – непосредственное участие воспитанников в работе, определенную продолжительность осуществления, то прием обычно кратковременен, исходит, как правило, от учителя и осуществляется им; прием не подготавливается заранее вместе с воспитанниками, его применение чаще всего обусловлено конкретной ситуацией и является актом творчества воспитателя, следствием его педагогической находчивости, опытности, интуиции, его педагогического чутья» [142, с. 121]. Однако по сути и формы и приемы отображали виды одного рода, т.е. пути реализации метода воспитания. Иными словами, эти понятия были представлены как соподчиненные и в равной степени подчинялись понятию «метод воспитания» в аспекте применения его на практике.

Не исключались также варианты возможного взаимоперехода существенных характеристик педагогических понятий. Так, Н.И.Болдырев, различая понятия формы и приема нравственного воспитания, все же допускал, что «в практике нравственного воспитания приемы и формы нередко совпадают. Так, некоторые из форм организации воспитательного процесса могут выступать как отдельные приемы, составные элементы методов воспитания. Например, такие формы организации нравственного просвещения, как этические беседы, диспуты, теоретические конференции, служат и приемами убеждения. Похвала и награда выступают как приемы поощрения, наказание осуществляется при помощи замечания, выговора и т. п.» [31, с. 152.]

В педагогической литературе предпринимались попытки объяснить существование взаимного перехода отдельных педагогических понятий. Так, Н.В.Савин в качестве причины указывал сложность процесса воспитания, субъективно наделяя понятия теории воспитания особыми свойствами – динамичностью и подвижностью. «Динамичность, подвижность понятий объясняется сложностью самого процесса воспитания» [182, с. 169]. Но чаще всего взаимозамена понятий происходила без какого-либо обоснования со стороны автора работы. В таких педагогических работах можно встретить определение одного понятия через другое. Так, в учебном пособии И.Ф.Харламова [220, с. 320] средства воспитания определены как конкретные формы воспитательной работы.

Терминологические сложности обусловили ситуацию, когда в научной и учебной литературе авторы вообще избегали давать определения понятий «метод», «форма», «средство», «прием», сразу приступая к их перечислению и содержательной характеристике [93; 183].

В 70-80-хх гг. понятие «метод воспитания» устоялось и стало употребляться преимущественно с одним определяющим словом в дефиниции – «способ», получив общую интерпретацию своей содержательной сущности как способа осуществления педагогических влияний и воздействий на личность воспитанника с целью реализации воспитательных задач, что, наконец, указывало на принадлежность его к определенному роду педагогических явлений, устанавливало его границы, позволяющие отличить метод от других связанных с ним понятий, и открывало возможности для дальнейшей разработки и обособления терминологического содержания средств, форм и приемов организации воспитания [14, с. 146; 88, с. 80; 122, с. 276; 137, с. 32; 229, с.105].

Наиболее детальная разработка понятий метода, приема, средства и формы нравственного воспитания в этот период была предпринята И.С. Марьенко, которому удалось развести их сущность, а также в определенной степени установить соотношение. Отмечая, что нравственное воспитание реализуется в различных организационных формах с помощью многообразных методов и методических приемов, ученый указал, что под организационными формами следует понимать «целесообразно-рациональную организацию коллективных и индивидуальных влияний, создаваемых педагогами и учащимися в целях достижения объективных условий для успешного осуществления общих и конкретных задач формирования личности. Организационные формы нравственного воспитания определяются содержанием, местом и временем проведения деятельности, их последовательностью, составом учащихся и способами педагогического руководства этой деятельностью» [137, с. 32].

Методы нравственного воспитания определялись автором как «объективно необходимые способы педагогического влияния на развитие и становление личности школьника с целью выработки у него социально ценных форм поведения и отношений, как конечных результатов воспитательной деятельности» [137, с. 32]. В структуре метода И.С.Марьенко выделял методические приемы как частные способы действий, необходимых для осуществления влияния на личность.

Наименьшую разработанность в исследовании И.С.Марьенко получило понятие «средство воспитания». Он упомянул лишь на-

глядно-иллюстративные средства, под которыми понимал совокупность предметов, используемых для усиления или опровержения доказываемой цели, избираемой формы поведения; тем не менее понятие «средство» было представлено им как самостоятельное, не перекрещивающееся с понятиями метода, формы и приема.

Таким образом, исследование И.С.Марьенко подчеркнуло принадлежность понятий метода, приема, средства и формы воспитания к различным классам педагогических явлений, и обозначило отправные точки их соотношения. Однако эта идея слабо отражена в педагогической литературе последующих лет, где, как отмечалось выше, нередко фиксируется необоснованная взаимоподмена обозначенных педагогических терминов.

Переход теории нравственного воспитания в своем развитии от этапа эмпирических поисков и накопления научных знаний к этапу их обобщения и систематизации в конце 60-х – 70-е гг. XX в. обусловил пристальный интерес исследователей к вопросу создания классификационных схем явлений, составляющих процессуальные основы воспитания. Научное построение классификаций должно было оказать помощь педагогу при практической реализации воспитательного процесса. Анализируя назревшие методические проблемы нравственного воспитания и, в частности, вопросы эффективного проектирования этого процесса, Г.И.Хозяинов подчеркивал, что «для успешного планирования процесса воспитания необходимо иметь четкую и обоснованную классификацию методов и классификацию средств воспитания. На основании анализа условий и ситуации, имея классификацию методов и классификацию средств, воспитатель выбирает метод, форму и средства воздействия. И только после этого начинается программирование процесса воспитания личности» [225, с. 115].

Несмотря на неоднородность мнений ученых в решении проблемы определения сущности и взаимоотношений понятий, включенных в систему процессуальных основ нравственного воспитания, научный поиск в области теории нравственного воспитания, позволил утвердиться общей точке зрения на потенциальную направленность методов нравственного воспитания на формирование нравственного сознания, моральных чувств и выработку навыков и привычек поведения, что фиксируется в том или ином проявлении в педагогической литературе всего исследуемого периода развития теории нравственного воспитания [14, с. 147; 31, с. 148; 167, с. 521; 199, с. 396].

Первые классификационные схемы создавались в рамках решения задачи обеспечения единства нравственного убеждения и

деятельности и основывались на преимущественной направленности методов нравственного воспитания на формирование сознания или поведения. Впервые подобная классификация была предложена Т.Е.Конниковой, считавшей, что методы нравственного воспитания определяются целями и содержанием воспитания, и выделившей две их основные группы: методы формирования у учащихся общественного поведения и опыта общественных отношений (приучение, организация общественно полезной деятельности, использование творческой игры, соревнование) и методы формирования нравственного сознания (рассказы и лекции на этические темы, этические беседы, диспуты) а также поощрение и наказание как способы усиления и поддержки основных методов [91]. Т.Е.Конниковой была высказана плодотворная мысль о роли нравственного опыта в формировании не только навыков и привычек поведения, но и нравственных убеждений.

Идея единства сознания и поведения легла в основу классификации методов нравственного воспитания, предложенной Е.В.Тонковым, однако ее критерием, по замыслу автора, выступали возможные источники формирования сознания и поведения воспитанника, в соответствии с чем он выделил словесные, наглядные и практические методы [211, с. 170].

На дальнейшее исследование методов, средств и форм и их классификационных схем оказала существенное влияние одна из характерных особенностей развития теории и практики нравственного воспитания, выразившаяся в стремлении понять соотношение педагогического воздействия и активности, самостоятельности личности в процессе ее нравственного формирования. В педагогике конца 60-х – начала 70-х гг. получили развитие идеи педагогического стимулирования, призванного активизировать позицию воспитанников, и связанные с этим разработки методических основ нравственного воспитания. «Современная методика педагогического воздействия... – утверждал З.И.Равкин, – это прежде всего методика стимулирования общественно ценных действий и мотивов поведения воспитанников» [175, с. 9-10].

В науке выраженно проявилась тенденция к деятельностному, активному характеру методики нравственного воспитания. Положение педагогики о том, что воспитание, развитие личности зависят не только от воздействия внешних факторов, в частности, педагогического воздействия учителя, но, главным образом, от собственной активной деятельности воспитанника, обусловило установку на то, что назначением педагогического воздействия является не

непосредственное внешнее влияние на детей, а включение их в педагогически целесообразную деятельность, способствующую созданию определенной системы нравственных отношений с окружающим миром. На этом основании основные виды деятельности: учение, общественно полезный труд, игра, спорт, художественная самодеятельность, помогающие включать ребенка в социально ценные отношения, стали рассматриваться учеными как «важнейшие воспитательные средства» [31, с. 154]. Однако следует подчеркнуть, что трактовка этого понятия была неоднородной, каковой и остается по сей день в значительной части работ: в категорию средств воспитания многие авторы считают необходимым вводить также предметы материального мира, используемые в процессе реализации воспитательных задач [14, с. 147; 41, с. 327; 203, с. 225].

Тенденции развития деятельностного подхода в теории нравственного воспитания закономерно отразились на трактовке методов воспитания, которые стали рассматриваться как способы организации деятельности воспитанников [31, с. 148; 47, с. 9] либо как способы взаимосвязанной деятельности воспитателя и воспитуемых [14, с. 146], направленные на реализацию воспитательных задач. В этом случае, по мнению В.М.Коротова, методы «не остаются лишь чисто внешним стимулом деятельности детей, в своем развитии они естественно превращаются во внутренние стимулы их жизни, их стремления и потребности» [97, с. 90].

Установка на деятельностный характер воспитания и необходимость стимулирования активности личности в этой деятельности определили новые подходы к поиску оснований для классификации методов воспитания, во многих классификационных схемах особо выделяется группа методов стимулирования. Так, И.С.Марьенко предложил выделить шесть групп методов нравственного воспитания: репродуктивно-объяснительные, приучения и упражнения, проблемно-ситуационные, стимулирования, торможения, руководства самовоспитанием учащихся [132].

В.М.Коротов предпринял попытку классифицировать методы воспитания по трем главным направлениям воспитательного процесса: организация и сплочение воспитательного коллектива, формирование идейно-нравственных убеждений, педагогическое воздействие. В результате была создана следующая классификация: методы организации воспитательного коллектива (метод единых требований, самообслуживание, соревнование, самоуправление), методы идейно-нравственного убеждения (информационный, поисковый, дискуссионный, метод взаимного просвещения), методы

педагогического воздействия (педагогическое требование, метод перспективных линий, корректировка (поощрение и наказание), общественное мнение) [96, с. 62-63].

Н.И.Болдырев, в сущности придерживаясь уже известной системы методов, дал ей новое теоретическое обоснование с позиций деятельностного подхода. «Процесс воспитания, – писал он, – включает, с одной стороны, организованное и целенаправленное воздействие воспитателей на воспитанников и, с другой – организованную и целенаправленную деятельность воспитанников. Этим двум сторонам процесса воспитания соответствуют две группы методов: методы убеждения и методы упражнения» [28, с. 81]. В классификационную схему Н.И.Болдырев также включал группу методов стимулирования деятельности и поведения учащихся, куда вошли уже известные в педагогике и рассматриваемые как вспомогательные методы соревнования, поощрения и наказания.

Деятельностный подход лег в основу классификации методов, предложенной З.И.Васильевой, где сами методы рассматривались как способы организации деятельности, а образование новых групп методов обосновано общепринятой структурой деятельности: цель и мотивы деятельности – метод выдвижения воспитательных целей, задач и путей их достижения; содержание деятельности – информационно-просветительный метод; предметные действия и поведение личности реализовывались в ориентационно-трудовом методе; взаимодействие – метод общения (коммуникативный); результат деятельности – метод оценки. При этом подчеркивалось, что «каждый из названных методов имеет двусторонний характер воспитательного воздействия: с одной стороны, предполагает воздействие на осознание социально-нравственных норм, которые усваиваются учащимися; с другой – на мотивацию и разностороннюю практическую активность школьника в деятельности, поведении и отношениях. Такое построение рассчитано на достижение единства сознания, мотивации и поведения в структуре каждого метода, на формирование сложных личностных образований – мировоззрения, идеалов, качеств личности, ценностных ориентаций» [47, с. 5-6].

При всем многообразии подходов к проблеме классификации методов воспитания в целом и нравственного воспитания в частности в 70-е – первой половине 80-х гг. фиксируется общность взглядов большинства исследователей на определение в качестве ее основы функциональной направленности методов. Так, Н.Е.Щуркова при классификации методов нравственного воспитания исходным моментом считала структуру его процесса: формирование на-

выков и привычек поведения, воспитание нравственного сознания и чувств, воспитание нравственных мотивов и организация активного и пассивного опыта нравственных отношений [243, с. 102-105]. В.Т.Рогожкин в решении проблемы классификации методов воспитания также предлагал исходить из основных психологических компонентов процесса нравственного воспитания: формирования нравственного сознания, навыков и привычек поведения, развития чувств и воспитания воли. В соответствии с этим он выделял четыре группы методов: методы формирования коммунистического сознания, методы формирования коммунистического поведения, методы воспитания чувств и методы стимуляции воли [177]. Н.И.Монахов указал на необходимость выделить три основных метода нравственного воспитания: метод разъяснения, применяемый преимущественно как способ влияния на сознание учащегося; метод приучения, используемый, главным образом, в целях влияния на волю воспитанника; метод стимулирования, оказывающий влияние прежде всего на чувства школьника [142, с. 120].

В наиболее систематическом виде классификация методов воспитания была изложена В.А.Сластениным [191, с. 105-125]. Все методы воспитания он объединил в три группы: методы формирования сознания (рассказ, разъяснение, этическая беседа, положительный пример), методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (приучение, метод создания коллизийных ситуаций, метод контроля, переключение), методы стимулирования поведения и деятельности (одобрение, осуждение, требование). Систематическое научное обоснование данной классификации получила в работах представителей лично ориентированной концепции воспитания.

Менее дискуссионно в истории развития науки учеными решался вопрос классификации форм воспитания. В педагогической литературе фиксируется ряд позиций по данному вопросу, в числе которых классификация В.М.Косолапова и И.И.Монозона, построенная в зависимости от используемых методов, дифференцированных авторами, в свою очередь, по источнику информации, согласно которой предлагалось выделять три группы форм воспитания: словесные формы (политинформации, собрания, сборы, линейки, лекции, доклады, читательские конференции, диспуты, встречи, устные газеты, радиожурналы и т.п.); практические формы (походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады и конкурсы, работа в зонах пионерского и комсомольского действия, кружки, субботники, тимуровская работа и т. п.); наглядные формы (школьные

музеи, галереи героев войны, выставки художественного творчества, книжные выставки, тематические стенды и др.) [99].

Классификационную схему, состоящую из пяти групп форм, выделенных в зависимости от организации и методики проведения воспитательного процесса, предложил И.С.Марьенко:

1) формы организации и руководства жизнью и деятельностью детского коллектива (собрания, совещания и заседания актива, отчеты и самоотчеты учащихся, дежурства, посты);

2) информационно-массовые формы (доклады, лекции, беседы, тематические вечера, линейки, митинги, конференции, встречи);

3) действенно-практические формы (лекторские группы, учебно-производственные бригады, экспедиции, экскурсии, походы, тимуровские команды, оздоровительные лагеря труда и отдыха);

4) синтетические формы (школьные клубы, «огоньки», просмотр и обсуждение кинофильмов, телепередач и т.п.);

5) формы индивидуальной работы (консультации, беседы, выполнение заданий и поручений) [137, с. 54-55].

Наиболее распространенной оказалась классификация форм воспитания в зависимости от того, как организованы воспитанники в количественном отношении. С учетом этого выделялись фронтальные (массовые), групповые и индивидуальные формы организации воспитания [12, с. 83; 31, с. 146.].

Несмотря на активное стремление определить структуру, сущность и условия взаимодействия основных категорий, выявить закономерности и создать классификации ведущих понятий теории нравственного воспитания, представителям социально ориентированной концепции все же не удалось объективно установить и доказательно обосновать внутреннюю взаимосвязь процессуальных основ нравственного воспитания, выстроить логику их рационального отбора при проектировании целенаправленного воспитательного процесса. Более того, последнее десятилетие XX – начало XXI вв. может быть охарактеризовано как период отсутствия единого направления исследования сущности понятий «метод воспитания», «средство воспитания», «форма воспитания», введения их дополнительных значений без глубокого обоснования и учета накопленных в науке педагогических знаний. Так, по мнению Л.И.Маленковой, «формы воспитания – это способы организации, существования и выражения содержания воспитательного процесса, в которых открыто провозглашается отношение к предметам, явлениям, событиям, людям и их сообществам» [130, с. 419-420]. Этот же автор, находя целесообразным использование наряду с понятием «метод воспитания» понятие

«метод воздействия», указывает на необходимость их четкого различения: «Если метод воспитания имеет своей конечной целью формирование запланированного отношения, определенных качеств личности школьника, то метод воздействия рассчитан на получение сиюминутной реакции ученика» [130, с. 311].

Л.Ф.Спирин и Н.Е.Шуркова вообще считают, что «практически существуют лишь методы воздействия как отдельные операции, используемые педагогом в контексте общего влияния на воспитанника» [199, с. 409].

Цитирование можно было бы продолжить, однако даже приведенные примеры свидетельствуют в пользу необходимости обращения к критической переработке того теоретического багажа, который накоплен педагогической наукой в прошлом, поскольку игнорирование исторического опыта при решении современных вопросов воспитания может приводить к появлению разного рода «новаторских», но недостаточно обоснованных идей.

В целом теорией и методикой нравственного воспитания советского периода, разрабатывавшейся в рамках социально ориентированной концепции, был поставлен ряд важных проблем: необходимость влияния на внутреннюю психологическую сферу личности воспитанника и формирования внутренних регуляторов поведения, обращение к потребностям личности как внутренним побудителям ее активности, обеспечение единства формирования и функционирования сознания, чувств и поведения, обоснование единства и взаимосвязи методов, средств и форм воспитания, их сущностных особенностей и классификационных схем. Было высказано немало ценных идей, однако убедительное решение этой совокупности взаимосвязанных вопросов было объективно затруднено неясностью и неструктурированностью общей цели нравственного воспитания, абстрагированием от внутренних механизмов нравственного развития личности и преимущественным обращением к его внешним побудителям, и, в целом, конструированием процесса нравственного воспитания как целенаправленной педагогической деятельности без учета его объективных закономерностей. Однако именно познание объективных законов и закономерностей педагогической науки является важнейшим условием ее развития и совершенствования на этой основе воспитательной практики.

Педагогика характеризуется чрезмерной осторожностью в раскрытии и обосновании закономерностей процесса воспитания. Не все попытки раскрыть основные закономерности в истории науки можно признать удачными; наблюдается несогласованность в тер-

минологии, в связи с чем существенные связи в процессе воспитания, имеющие характер закономерностей, нередко называют принципами, требованиями, условиями успешного осуществления процесса воспитания.

Именно принципы нравственного воспитания на протяжении длительного времени разрабатывались в педагогической теории как «исходные положения, определяющие основные требования к процессу воспитания, к его содержанию, организации и методам» [30, с. 45]. Только в 80-90-е годы авторами учебных пособий по педагогике были предприняты попытки сформулировать некоторые закономерности воспитания [154, с. 52-80; 156, с. 125-126; 181, с. 187]. «Эти закономерности..., – отмечал И.Ф.Харламов, – в педагогике обычно рассматриваются как принципы воспитания, т.е. основополагающие требования, на основе которых должен осуществляться воспитательный процесс» [221, с. 280].

И.Ф.Харламов обосновал необходимость разработки теории и методики нравственного воспитания на основе категории закономерностей, которые определяют правильный научный подход к исследованию и педагогическому освещению воспитательного процесса. Ученый справедливо отметил, что принятое в педагогике традиционное раскрытие этого процесса с помощью категории принципов и методов воспитания не только не позволяет показать всю сложность его реального протекания, но и не дает сколько-нибудь удовлетворительного представления о его сущности, многогранности и трудности. Все это, по мнению И.Ф.Харламова, тормозит развитие теории нравственного воспитания, порождает поток компилятивных работ, в которых порой невозможно разглядеть ничего нового. «Преодолеть указанные недостатки, – подчеркивал он, – можно лишь тогда, когда педагогика обратится к глубокому изучению законов и закономерностей обучения и воспитания. Только с помощью категорий законов и закономерностей можно теоретически объективно описать процесс нравственного воспитания и создать ясную и понятную в своей внутренней логике методику его практического осуществления» [214, с. 13].

И.Ф.Харламову принадлежит также определение самого понятия закономерностей воспитания, под которыми он понимал «устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности» [220, с. 86].

В определении закономерностей нравственного воспитания И.Ф.Харламов придерживался разрабатываемого им же лично

ориентированного концептуального подхода, направляющего ученых на изучение психологической стороны нравственности, совокупности тех нравственных качеств и их содержательно-структурных компонентов, которые необходимо сформировать у учащихся и которые, являясь внутренними психологическими образованиями личности, определяют систему ее нравственных отношений, проявляются в поведении и деятельности.

И.Ф.Харламовым были определены закономерности, которые отражают не только общие подходы к организации нравственного воспитания, но и методические основы его осуществления. Основываясь на положении о том, что любое нравственное качество представляет собой сложное психологическое образование, он указал, на какие стороны личности необходимо направлять воспитательные воздействия и сформулировал одну из важнейших закономерностей нравственного воспитания. Эта закономерность состоит в том, что «...для формирования любого морального качества необходимо комплексно сочетать: во-первых, проведение разъяснительной работы, глубокое раскрытие социально-этического значения соответствующих нравственных норм и правил поведения; во-вторых, включение учащихся в соответствующие виды практической деятельности; в-третьих, осуществление тактичного контроля за их поведением» [217, с. 29]. Поэтому процесс формирования нравственного качества осуществляется продолжительное время, а педагогическое воздействие следует направлять как на потребностно-мотивационную сферу и сознание учащихся, так и на деятельностную (практическую) сторону их поведения.

Сущность нравственного воспитания заключается не в осуществлении внешних воспитательных воздействий, а в том, чтобы эти воздействия направлялись на возбуждение у личности внутренних стимулов ее развития, ее собственного стремления к своему нравственному совершенствованию. Отсюда, по мнению И.Ф.Харламова, вытекает следующая закономерность: «в органической связи с организацией практической деятельности необходимо всячески стимулировать активность учащихся в моральном росте, развивать их нравственное сознание, добиваться единства слова и дела» [214, с. 18].

Основываясь на широко известном и получившем в педагогике всеобщее признание положении А.С.Макаренко о том, что человек не воспитывается по частям, И.Ф.Харламов сформулировал закономерность о всесторонности, целостности и взаимосвязи развития всей совокупности нравственных качеств личности [217, с. 31]. В этой связи, по мнению ученого, содержание нравственного

воспитания и формы его организации должны способствовать формированию целостного нравственного облика учащихся. При этом он подчеркивал, что нравственное воспитание растущей личности происходит только в процессе включения ее в разнообразные виды деятельности: учебно-познавательную, технически-творческую, гражданско-патриотическую, морально-познавательную, морально-практическую, художественно-эстетическую, спортивно-оздоровительную, трудовую. В процессе организуемой деятельности у учащихся необходимо формировать здоровую нравственную мотивацию и практические умения и навыки, раскрывать общественно-политическое и моральное значение этой деятельности, создавать условия для достижения успехов [214, с. 17].

Однако, как показывает практика, целостность процесса нравственного воспитания личности не означает его равномерности. Речь идет о том, что человек интенсивнее формируется в тех видах деятельности, в которых он принимает наиболее активное участие. Известно, что области и сферы жизнедеятельности личности весьма обширны и разнообразны, поэтому не во всех из них она может быть одинаково активной. В связи с этим одни стороны нравственности могут формироваться интенсивнее, другие, наоборот, отставать в своем развитии. «Отсюда следует, – отмечал И.Ф.Харламов, – что правильно поставленная воспитательная работа должна органически включать в себя две взаимосвязанные линии: одна из них направляется на всестороннее моральное развитие учащихся, другая же подчиняется решению какой-то конкретной для данного отрезка времени воспитательной задачи [217, с. 32]. На основании данной закономерности И.Ф.Харламовым была разработана методика постановки и реализации ведущих воспитательных задач, которая включает в себя:

- 1) возбуждение у учащихся внутренних противоречий и стремления к формированию у себя соответствующих нравственных качеств личности;
- 2) организация содержательной разъяснительной работы по осознанию учащимися общественной и личностной значимости формируемых качеств;
- 3) выработка у учащихся соответствующих умений, навыков и привычек поведения;
- 4) сотрудничество родителей с учителями для достижения намеченных воспитательных задач [217, с. 138-153].

При такой организации воспитательного процесса, по мнению ученого, обеспечивается всестороннее нравственное формирование учащихся, прочное закрепление вырабатываемых навыков и при-

вычек. Более того, выделение и решение отдельных воспитательных задач в общей системе нравственного воспитания учащихся не только не сужает педагогические возможности этого процесса, но, наоборот, делает его более многоаспектным, придает ему постоянную динамику, содержательное разнообразие и существенно повышает его действенность.

И.Ф.Харламов сформулировал и другие закономерности, обуславливающие педагогическую инструментовку процесса нравственного воспитания:

- нравственное воспитание должно осуществляться в коллективе и поддерживаться им [214, с. 20].
- в процессе нравственного воспитания необходимо проявлять высокую гуманность и уважительное отношение к формируемой личности в сочетании с тактичной требовательностью [217, с. 24];
- в процессе нравственного воспитания необходимо выявлять и опираться на положительные качества учащихся [222, с. 60];
- нравственное воспитание является более эффективным, если в процессе его организации обеспечивается единый подход к учащимся со стороны школы и родителей, согласованность их воспитательных усилий [222, с. 62];
- при организации нравственного воспитания необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся [217, с. 34].

Определяя теоретические закономерности нравственного воспитания И.Ф.Харламов подчеркивал, что они объективно существуют в воспитательном процессе и раскрывают его причинно-следственные связи, являются достаточно стабильной категорией, в отличие от которой принципы воспитания – категория, устанавливаемая сознательно, на основе обобщения воспитательной практики, и поэтому не лишена некоторой доли субъективности [222, с. 63].

Исследование закономерностей нравственного воспитания было продолжено В.Т.Чепиковым, выделившим интегративный характер формирования нравственных качеств как объективное психолого-педагогическое явление, представляющее собой процесс объединения в целостную систему ранее воспитанных устойчивых способов поведения и нравственных качеств с формируемыми. Раскрытие автором другой закономерности связано с выявлением взаимосвязи и единства целей, содержания и процессуальных основ нравственного воспитания как объективных его характеристик, в соответствии с чем изменение одного из компонентов определяет изменения остальных [226].

Сформулированные белорусскими учеными объективные закономерности нравственного воспитания действуют независимо от степени их осознания отдельными людьми или обществом в целом в качестве объективной необходимости предполагают организацию воспитательного процесса в соответствии с их требованиями. Они определяют основные направления воспитательной деятельности по нравственному формированию учащихся, характеризуют особый стиль его организации и предоставляют возможность подойти по-новому к решению теоретических и практико-ориентированных проблем нравственного воспитания.

Известно, что реализация задач воспитания, отражающих основные направления воспитательного воздействия, требует обоснования средств, методов и форм его организации. Проблема конструирования и правильного применения методов, средств и форм организации этого процесса легко решается в рамках идей и выявленных закономерностей лично ориентированной его концепции.

Исходя из содержательной установки на формирование нравственных качеств и их психологических структурно-содержательных компонентов, представителями лично ориентированной концепции конкретизировано понятие методов воспитания как способов организации разнообразной деятельности учащихся с целью формирования у них определенных личностных качеств и их компонентов [222, с. 166; 229, с. 105]. В этой логике учеными установлена определенная привязка методов воспитания к формированию соответствующих структурно-психологических компонентов личностных качеств: потребностно-мотивационного, интеллектуально-чувственного либо поведенческо-волевого, в связи с чем методы предлагается различать в соответствии с их функциональной направленностью. Соответственно указанному признаку, методы нравственного воспитания объединяются в три группы:

1) методы стимулирования активности и формирования нравственных потребностей и мотивов поведения (убеждение, положительный пример, поощрение, осуждение, требование);

2) методы организации познавательной деятельности и формирования морального сознания (убеждение, положительный пример);

3) методы организации деятельности и общения воспитанников и формирования опыта их нравственного поведения (приучение, контроль, переключение) [226, с. 82].

Нетрудно заметить, что в данной классификации отдельные методы могут быть одновременно включены в несколько групп, что объясняется обоснованной белорусскими учеными объектив-

но присущей им полифункциональностью. Так, например, И.Ф.Харламов подчеркивал широкий диапазон воспитывающего влияния методов убеждения и положительного примера, отмечая не только их способность воздействовать на сознание и чувства, но и значительный потенциал для формирования нравственных потребностей и мотивов личности, возбуждения ее внутренней активности [223, с. 277-280].

В рамках личностно ориентированной концепции также убедительно обоснована взаимосвязь методов и средств нравственного воспитания, а также раскрыта содержательная сущность последних. Учеными подчеркивается, что формирование нравственных качеств личности и их содержательно-структурных компонентов осуществляется только в деятельности и общении. В деятельности и общении проявляется активность воспитанников, формируются и реализуются нравственные потребности и мотивы их поведения, умения, навыки и привычки, волевые свойства; в результате морально-познавательной деятельности личности ею приобретаются этические знания. Организуя разнообразные виды деятельности и общения детей, педагог имеет возможность использовать специфические способы (методы) воспитательного воздействия на личность ребенка. Именно в деятельности и общении методы нравственного воспитания находят свою практическую реализацию. «С этой точки зрения, под средствами воспитания следует понимать учебную и различные виды внеучебной деятельности школьников, а также их общение» [227, с. 51]. Данные положения личностно ориентированной концепции воспитания позволяют исключить из категории средств воспитания любые иные предметы и явления материальной или духовной культуры, поскольку очевидно, что любой объект такого рода, выделенный как предмет освоения в процессе воспитания, вместе со своей необходимой для нравственного формирования личности информацией всегда включен в различного вида деятельность и общение воспитанников и вне деятельности субъектов воспитания не способен реализовывать заключенный в нем воспитательный потенциал.

Методы и средства личностно ориентированного воспитания получают свою логическую и конструкционную завершенность в формах его организации, представленных двумя категориями: формами организации учебной деятельности (уроки, кружки, экскурсии, домашняя учебная работа), и формами организации внеучебной деятельности и общения (классные часы, диспуты, встречи с выдающимися людьми, конференции, утренники, выставки, кол-

лективные и индивидуальные поручения, конкурсы, коллективные творческие дела и др.) [227, с. 51].

Таким образом, доказательно обоснованное единство целей, содержания, задач, методов и соотнесенность с ними средств и организационных форм свидетельствуют о логичности выводов и очевидной правильности исходных теоретических положений лично-относительно ориентированной концепции нравственного воспитания, активно разрабатываемой учеными Беларуси.

* * *

Историко-педагогический анализ научной разработки проблемы целей нравственного воспитания российской и белорусской педагогики второй половины XX – начала XXI веков позволяет утверждать, что ее развитие происходило в рамках двух концептуальных подходов: социально и лично-относительно ориентированного. Социально ориентированная концепция определения целевых установок нравственного воспитания характерна не только для первоначального периода развития советской педагогической науки, но также составляет теоретическую основу исследований отдельных ученых до настоящего времени. В рамках данной концепции, фиксирующей внимание исследователей на изучении внешних, поведенческих проявлений личности и социальных источников ее формирования, отношение социальных моральных требований и цели нравственного воспитания было представлено как отношение однозначного соответствия, в результате чего цель воспитания имела безличностную, абстрактную форму существования. Неконкретность содержания, этический подход к определению целей представляли серьезную проблему, затрудняющую их реализацию в воспитательной практике.

Новые возможности и перспективы для дальнейшей научной разработки теории нравственного воспитания связаны с разработкой целевых установок этого процесса на основании положений лично-относительно ориентированной его концепции, раскрывающей подлинную сущность нравственности как интегративного психологического образования, и определившей правильный подход к научной разработке проблемы выявления механизмов нравственного формирования и развития личности, источников саморегуляции ее поведения и деятельности. В этом случае цели нравственного воспитания не являются абстрактными и недостижимыми, а выражаются в тех конкретных качествах личности, которые необходимо и возможно сформировать у растущего человека на каж-

дом этапе возрастного развития. Таким способом решается главный вопрос цели воспитания – ее конкретизация, поскольку лично ориентированная концепция позволяет выявить внутреннюю архитектуру цели с точки зрения ее психологической структуры, а также ряд иных, обусловленных содержанием цели, проблем: определение критериев и уровней воспитанности личности, установление системно-структурных связей между целевым, содержательным и процессуальным компонентами целостного воспитательного процесса.

Вопрос о частных целях нравственного воспитания разрабатывался в российской и белорусской педагогике исследуемого периода в широком аспекте. И если в современной теории нравственного воспитания «дерево целей» представлено категориями «содержание» и «задачи», то на протяжении длительного времени использование этих понятий в педагогической литературе было весьма неоднозначным. Отсутствие хорошо разработанных механизмов конкретизации общей воспитательной цели, методологическая ограниченность социально ориентированной концепции нравственного воспитания обусловили категориальный сдвиг понятия «содержание воспитания» с позиции материализованного воплощения общей цели в ранг воспитательного процесса. В связи с этим традиционное воплощение частные целевые установки социально ориентированного нравственного воспитания получили в категории задач, представленных двумя комплексами: социально-этическим, связанным с перечислением совокупности моральных принципов и норм, или отношений, соответствующих нравственному типу личности, и психологическим, связанным с формированием внутренней сферы нравственной личности: сознания, чувств, навыков и привычек поведения.

Дальнейшая научная разработка категорий содержания и задач нравственного воспитания связана с оформлением в последней четверти XX века его лично ориентированной концепции, определившей феномен реставрации категориального сдвига понятия «содержание нравственного воспитания» в педагогике. С позиций данной концепции необходимым условием определения и достижения частных целей, заключенных в содержании, является осознание общих целей нравственного воспитания, представленных интегративными базовыми качествами личности. В этой логике содержание нравственного воспитания как материализованное воплощение его общих целей определяется научно обоснованной взаимосвязанной системой качеств личности, которые являются внут-

ренными психологическими предпосылками поведения и деятельности личности. Таким образом частные целевые установки перестают быть представленными в качестве абстрактных этических категорий, а становятся практически реализуемыми. Эффективная реализация содержания в воспитательной практике обусловлена возможностью его дальнейшей конкретизации с помощью категории задач нравственного воспитания, отражающих основные направления педагогического воздействия на формирование содержательно-структурных психологических компонентов, совокупность которых составляет основу воспитания отдельного нравственного качества. Данные положения позволили представителям лично ориентированной концепции установить, что процессуальные основы воспитания нравственных качеств личности определяются непосредственно не целями и содержанием нравственного воспитания, а его воспитательными задачами.

Несмотря на активное стремление выявить закономерности нравственного воспитания, определить структуру, сущность и условия взаимодействия основных категорий его методики и создать классификации ведущих понятий, представителям социально ориентированной концепции все же не удалось объективно установить и доказательно обосновать внутреннюю взаимосвязь процессуальных основ нравственного воспитания, выстроить логику их рационального отбора при проектировании целенаправленного воспитательного процесса.

Проблема конструирования и правильного применения методов, средств и форм организации нравственного воспитания легко решается в рамках идей и установленных закономерностей лично ориентированной его концепции.

Исходя из содержательной установки на формирование нравственных качеств и их психологических структурно-содержательных компонентов, представителями лично ориентированной концепции конкретизированы понятия методов, средств, форм и приемов нравственного воспитания, установлены их терминологические границы.

Содержательное поле лично ориентированной концепции позволило ее представителям доказательно обосновать единство целей, содержания, задач, методов нравственного воспитания и соотнесенность с ними средств и форм его организации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие теории и практики нравственного воспитания в России и Беларуси второй половины XX – начала XXI веков происходило в сложных и противоречивых социально-экономических и политических условиях, характеризующихся воздействием перемен и изменением приоритетов в общественной жизни.

Несмотря на неоднозначность исторических условий, теория нравственного воспитания в рассматриваемый период выкристаллизовалась в самостоятельную область педагогической науки и пополнилась рядом новых идей и положений, определивших ее прогрессивное развитие, появление позитивных тенденций и особенностей, дальнейшее развитие которых существенно важно для решения современных проблем нравственного воспитания подрастающих поколений.

Эволюция теоретических идей нравственного воспитания второй половины XX – начала XXI веков происходила в рамках двух основных концептуальных подходов – социально и личностно ориентированного, – важнейшие положения и историко-педагогическая оценка которых представлены нами в процессе изложения. Анализ научно-педагогических работ последнего полувека позволяет сделать вывод, что независимо от того, признавал это сам исследователь или нет, но фактически почти все исследования проблем нравственного воспитания ориентированы на одно из названных теоретических направлений.

Социально ориентированной концепцией нравственного воспитания, оформившейся в советской педагогике к середине XX в. и разрабатываемой отдельными учеными до настоящего времени, был поставлен и исследовался ряд важных проблем, среди которых необходимость влияния на внутреннюю психологическую сферу личности воспитанника и формирования внутренних регуляторов поведения, обращение к потребностям личности как внутренним побудителям ее активности, обеспечение единства формирования и функционирования сознания, чувств и поведения, определение критериев и уровней нравственной воспитанности, выявление взаимозависимости целевых и содержательных основ, методов, средств и форм воспитания, обоснование их существенных особенностей и классификационных схем. Несмотря на объективную ограниченность научно-теоретического потенциала данной концепции методологической установкой на понимание личности как совокупности социальных свойств и отношений, что, соответственно, не позволяло раскрыть подлинную сущность нравственности как интегративного психологического образования, ее представителями было высказано немало ценных идей. Однако убедительное решение вышеприведенной совокупности взаимосвязанных

вопросов было объективно затруднено абстрагированием от внутренних механизмов и закономерностей нравственного развития личности и преимущественным обращением к его внешним побудителям. Как следствие, социально ориентированная концепция нравственного воспитания позволила раскрыть только его социальный аспект и социальные механизмы, определяемые теми общественными влияниями и педагогическими воздействиями, которые устанавливают и регламентируют систему нравственных отношений учащихся и обеспечивают их включение в жизнь общества.

Новые возможности и перспективы для дальнейшей научной разработки теории нравственного воспитания в целом и ее отдельных вопросов открыла личностно ориентированная концепция. Ее активная разработка в педагогике начата в 70-е гг. И.Ф.Харламовым и в постсоветский период наиболее продуктивно осуществлялась именно в исследованиях белорусских ученых, где на основе представления о структуре личности как об органическом единстве определенной совокупности интегративных личностных качеств, степень выраженности которых определяет ее индивидуальность, глубоко и всесторонне раскрыт ряд проблем: выявлена сущность и структура нравственных качеств как психологических образований внутренней сферы личности, представлено объективное научно-теоретическое обоснование нравственного воспитания как процесса их формирования и интеграции, разработаны научные основы его проектирования, обоснованы единство и взаимосвязь целей, содержания и процессуальных основ воспитания, определены конечные результаты воспитательной работы, а также то, в каких личностных изменениях и новообразованиях они должны воплощаться. В рамках личностно ориентированной концепции нравственного воспитания получили свое решение многие аспекты актуальной для современного состояния развития педагогики проблемы совершенствования терминологической системы науки по параметрам однозначности, определенности термина, возможно более строгой ограниченности его значения.

Несмотря на всю ценность полученных к настоящему времени в рамках личностно ориентированной концепции результатов исследования нравственного формирования личности, в теории и практике воспитания остается много нерешенных и спорных вопросов. Источником многих из этих трудностей служит отсутствие единого контекста исследования проблем нравственного воспитания, узость и односторонность освещения изучаемых явлений без учета всех положительных сторон и недостатков, которыми характеризовалось исследование той или иной проблемы в прошлом. Однако именно от того, как будет использован научно-педагогический опыт минувшего пятидесятилетия, учтены его позитивные и негативные стороны, в значительной мере зависит решение задач нравственного воспитания в современных условиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Н.Т. О соотношении части и целого в строении материи / Н.Т.Абрамова // Вопросы философии. – 1962. – № 2. – С. 46-56.
2. Азбука нравственного воспитания: пособие для учителя / под ред. И.А.Каирова, О.С.Богдановой. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 318 с.
3. Анастасьева, Т.Н. Воспитание бодрых и жизнерадостных строителей коммунизма / Т.Н.Анастасьева // Советская педагогика. – 1953. – № 4. – С. 49-62.
4. Андреев, В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: КГПУ, 2000. – 412 с.
5. Аплетаев, М.Н. Нравственное воспитание подростков процессе обучения / М.Н.Аплетаев. – Омск: ОГПИ, 1988. – 105 с.
6. Аплетаев, М.Н. Теоретические и методические основы нравственного воспитания личности подростка в процессе обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.Н.Аплетаев. – М., 1989. – 35 с.
7. Архангельский, Л.М. Социально-этические проблемы теории личности / Л.М.Архангельский. – М.: Мысль, 1974. – 221 с.
8. Арцеменка, З.В. Засваенне вучнямі норм і правіл паводзін – аснова выхавання дысцыплінаванасці і адказнасці / З.В.Арцеменка. – Нар. асвета. – 1979. – № 11. – С. 20-24.
9. Арцеменка, З.В. Грамадска карысная дзейнасць – важны сродак выхавання дысцыплінаванасці / З.В.Арцеменка // Нар. асвета. – 1978. – № 7. – С. 25-28.
10. Афанасьев, В.Г. Проблема целостности в философии и биологии / В.Г.Афанасьев. – М.: Мысль, 1964. – 414 с.
11. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1988. – 500 с.
12. Бабанский, Ю.К. Комплексный подход к воспитанию учащихся: (В вопросах и ответах) / Ю.К.Бабанский, Г.А.Победоносцев. – Киев: Рад. шк., 1985. – 217 с.
13. Башаркина, Л.А. Воспитание гуманистических отношений между подростками в процессе милосердной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А.Башаркина. – Минск, 2006. – 18 с.
14. Белорусова, В.В. Методы воспитания / В.В.Белорусова // Педагогика: учеб. для ин-тов физ. культ. / под ред. В.В.Белорусовой, И.Н.Решетень. – 2-е изд., доп. и перераб. – М., 1986. – Гл. 5. – С. 146-159.
15. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П.Беспалько. – Воронеж: ВГУ, 1977 – 304 с.
16. Блауберг, И.В. О категориях целого и части в марксистской философии / И.В.Блауберг // Вопросы философии. – 1957. – № 4 – С. 41-50.

17. Богданова, О.С. Введение / О.С.Богданова // Формирование коммунистической нравственности школьников / под ред. О.С.Богдановой. – М., 1983. – С. 3-8.
18. Богданова, О.С. Нравственное воспитание младших школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.С.Богданова. – М., 1975. – 55 с.
19. Богданова, О.С. О нравственном воспитании подростков / О.С.Богданова, Л.И.Катаева, А.И.Шемшурина. – М.: Просвещение, 1979. – 111 с.
20. Богданова, О.С. Этические беседы с подростками: кн. для учителя / О.С.Богданова, О.Д.Калинина, М.Б.Рубцова. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
21. Божович, Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.И.Божович. – М., 1966. – 40 с.
22. Божович, Л.И. Изучение качеств личности и аффективной сферы ребенка / Л.И.Божович // Симпозиумы. Тезисы докладов на II съезде Общества психологов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1963. – Вып. 5. – С.105-106.
23. Божович, Л.И. Изучение личности школьника и проблемы воспитания / Л.И.Божович // Психологическая наука в СССР / АПН РСФСР. – М., 1960. – Т.11. – С. 3-31.
24. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
25. Болдырев, Н.И. Введение // Примерная программа воспитательной работы школы / под ред. Н.И.Болдырева. – 2-е изд., испр. – Минск, 1961. – С. 4-5.
26. Болдырев, Н.И. Воспитание коммунистической морали у школьников / Н.И.Болдырев. – Минск: Учпедгиз БССР, 1953. – 231 с.
27. Болдырев, Н.И. Марксистско-ленинское учение о морали – основа нравственного воспитания в советской школе / Н.И.Болдырев // Советская педагогика. – 1957. – № 1. – С. 97-108.
28. Болдырев, Н.И. Методика воспитательной работы в школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Н.И.Болдырев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1981. – 223 с.
29. Болдырев, Н.И. Некоторые вопросы воспитания коммунистической морали в свете решений XIX съезда партии / Н.И.Болдырев // Советская педагогика. – 1952. – № 12. – С. 3-19.
30. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание / Н.И.Болдырев // Педагогическая энциклопедия: в 4 т. – М., 1966. – Т. 3. – С. 45.
31. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории / Н.И.Болдырев – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
32. Болдырев, Н.И. О качественном своеобразии процесса нравственного воспитания / Н.И.Болдырев // Советская педагогика. – 1965. – № 8. – С. 70-79.

33. Болдырев, Н.И. О принципах и методах воспитания коммунистической морали в советской школе / Н.И.Болдырев // Советская педагогика. – 1947. – № 7. – С. 38-57.

34. Болдырев, Н.И. Основные проблемы теории и методики нравственного воспитания молодого поколения: доклад об опубликованных работах, представленных в качестве диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Н.И.Болдырев. – М.: НИИ АПН РСФСР, 1966. – 179 с.

35. Болдырев, Н.И. Работа классного руководителя по воспитанию учащихся в духе коммунистической морали / Н.И.Болдырев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 72 с.

36. Болдырев, Н.И. Торжество ленинских принципов коммунистического воспитания / Н.И.Болдырев // Советская педагогика. – 1957. – № 11. – С. 13-27.

37. Болдырев, Н.И. Формы и содержание внеклассной работы / Н.И.Болдырев // Воспитание в учебе и труде / под ред. Г.Г.Сенькевич, В.П.Александровской. – Минск, 1967. – С. 91-104.

38. Болотина, Л.Р. Нравственные отношения как социальная, психологическая и педагогическая категория / Л.Р.Болотина // Формирование нравственных отношений в учебной и внеклассной работе младших школьников: сб. науч. тр. / МГПИ им. В.И.Ленина; редкол. Ю.П.Сокольников (отв. ред.), Л.Р.Болотина, Г.М.Коджаспирова. – М., 1984. – С. 33-46.

39. Бондаревская, Е.В. Формирование нравственного сознания старших школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.В.Бондаревская. – М., 1979. – 39 с.

40. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.

41. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В.Бордовская, А.А.Реан. – М.: Академия, 2001. – 431 с.

42. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П.Буева. – М.: МГУ, 1968. – 268 с.

43. Бушля, А.К. Об идейно-политическом содержании воспитания коммунистической морали / А.К.Бушля // Советская педагогика. – 1946. – № 11. – С. 35-41.

44. Вальт, Л.О. Соотношение структуры и элементов / Л.О.Вальт // Вопросы философии. – 1963. – № 5. – С. 45-48.

45. Васильева, З.И. Направленность личности учащегося и пути ее изучения учителем / З.И.Васильева // Изучение личности ученика учителем. – М., 1991. – С. 5-20.

46. Васильева, З.И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.И.Васильева; ЛГПИ им. А.Герцена. – Л., 1973. – 42 с.

47. Васильева, З.И. Совершенствование форм и методов коммунистического воспитания школьников как проблема педагогического исследования / З.И.Васильева // Совершенствование форм и методов коммунистического воспитания школьников: межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ун-т; редкол.: З.И.Васильева [и др.]. – Л., 1984. – С. 3-9.
48. Водзинский, Д.И. Педагогические основы системы нравственного воспитания старшеклассников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Д.И.Водзинский. – М., 1970. – 48 с.
49. Водзинский, Д.И. Теоретические основы идейно-нравственного воспитания школьников / Д.И.Водзинский // Идейно-нравственное воспитание учащихся в процессе обучения / Д.И.Водзинский [и др.]; под ред. Д.И.Водзинского, Ж.Е.Завадской. – Минск, 1991. – С. 5-43.
50. Водзинский, Д.И. Теоретические основы нравственного воспитания школьников: учеб. – метод. пособие: в 2 ч. / Д.И.Водзинский. – Минск: Мин. пед. ин-т им. А.М.Горького, 1979-1980. – Ч. 1. – 1979. – 81 с.
51. Вопросы воспитания: системный подход / ред. Л.И.Новикова. – М.: Прогресс, 1981. – 136 с.
52. Вульф, Б.З. Учебно-воспитательный комплекс как система: варианты общеобразовательной школы / Б.З.Вульф, М.М.Плоткин // Советская педагогика. – 1991. – № 2. – С. 64-48.
53. Высотина, Л.А. Воспитательная работа в I–II классах / Л.А.Высотина // Советская педагогика. – 1956. – № 11. – С. 31-40.
54. Высотина, Л.А. Система и процесс нравственного воспитания / Л.А.Высотина // Советская педагогика. – 1966. – № 11. – С. 28-36.
55. Высотина, Л.А. Формирование моральных качеств подростков / Л.А.Высотина. – М.: Знание, 1970. – 37 с.
56. Гаврилов, В.А. Проблемы развития теории нравственного воспитания школьников (1945-1985 гг.) / В.А.Гаврилов. – Кишинев: Штиинца, 1990. – 170 с.
57. Гавриловец, К.В. Воспитание человечности: книга для учителя / К.В.Гавриловец – Минск: Народная асвета, 1985. – 183 с.
58. Гавриловец, К.В. Гуманистическое воспитание в школе: пособие для директоров школ, учителей, кл. рук. / К.В.Гавриловец. – Минск: Полымя, 2000. – 128 с.
59. Гаўрылавец, К.У. Кожнаму падлетку – актыўную пазіцыю / К.У. Гаўрылавец // Нар. асвета. – 1977. – № 5. – С. 21-26.
60. Гликман, И.З. Воспитание и образование / И.З.Гликман // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 24-29.
61. Гмурман, В.Е. Дисциплина в школе / В.Е.Гмурман. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 239 с.
62. Гончаров, Н.К. Марксистско-ленинское учение о морали – основа коммунистического воспитания в школе / Н.К.Гончаров. – Советская педагогика. – 1947. – № 12. – С. 3-13.

63. Гончаров, Н.К. Некоторые теоретические предпосылки воспитательной работы в школе / Н.К.Гончаров // Советская педагогика. – 1965. – № 5. – С. 17-22.
64. Гончаров, Н.К. Основы педагогики / Н.К.Гончаров. – М.: Учпедгиз, 1947. – 408 с.
65. Гончаров, Н.К. Строительство коммунизма и воспитание нового человека / Н.К.Гончаров // Педагогика / Болдырев Н.И., Гончаров Н.К., Есипов Б.П., Королев Ф.Ф. – М., 1968. – С. 68-124.
66. Гордин, Л.Ю. Теория и практика педагогического стимулирования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.Ю.Гордин. – М., 1979. – 46 с.
67. Гришин, Д.М. Взаимодействие объективных и субъективных факторов в процессе нравственного воспитания школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Д.М.Гришин. – Калуга, 1978. – 64 с.
68. Груздев, П.Н. Понятия закона, принципа и правила в педагогике / П.Н.Груздев // Советская педагогика. – 1946. – № 4-5. – С. 3-32.
69. Дулов, А.И. Нравственное воспитание учащихся в процессе обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.И.Дулов. – Иркутск, 1973. – 60 с.
70. Дулов, А.И. О состоянии исследования проблем нравственного воспитания школьников / А.И.Дулов // Вопросы нравственного воспитания учащихся / Иркутский гос. пед. ин-т; под ред. А.И.Дулова. – Иркутск, 1971. – Вып. 4. – С. 3-19.
71. Дулов, А.И. Психолого-педагогические основы управления процессом нравственного воспитания в школе / А.И.Дулов // Вопросы нравственного воспитания учащихся / Иркутский гос. пед. ин-т; под ред. А.И.Дулова. – Иркутск, 1971. – Вып. 4. – С. 20-38.
72. Есипов, Е.П. Система воспитательной работы в школе / Е.П.Есипов // Советская педагогика. – 1955. – № 6. – С. 20-29.
73. Завадская, Ж.Е. Воспитание ответственности у старшеклассников / Ж.Е.Завадская, Л.В.Шевченко. – Минск: Нар. асвета, 1981. – 152 с.
74. Зимняя, И.А. Воспитание – проблема современного образования в России / И.А.Зимняя, Б.Н.Боденко, Н.А.Морозова. – М.: Иц, 1998. – 82 с.
75. Зосимовский, А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте / А.В.Зосимовский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 343 с.
76. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С.Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
77. Ильина, Т.А. Педагогика: курс лекций / Т.А.Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
78. Кабуш, В.Т. Воспитание школьников в условиях обновления общества / В.Т.Кабуш. – Минск: ИПК и ПРР и СО, 1994. – 182 с.

79. Кабуш, В.Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика / В.Т.Кабуш. – Минск: Академия последипломного образования, 2001. – 332 с.

80. Кабуш, У.Т. Гуманнась як інтэграваная якасьць асобы / У.Т.Кабуш // Праблемы выхаваньня. – 2001. – № 2. – С. 4-12.

81. Кабуш, У.Т. Патрыятызм – інтэграваная якасьць асобы школьніка / У.Т.Кабуш // Народная асвета. – 2003. – № 12. – С. 46-47.

82. Кадол, Ф.В. Формирование чести и личного достоинства старших школьников / Ф.В.Кадол // Праблемы выхаваньня. – 2004. – № 1. – С. 18-25.

83. Кадол, Ф.В. Честь и личное достоинство старших школьников: теория и методика формирования / Ф.В.Кадол. – Гомель: Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», 2002. – 282 с.

84. Караковский, В.А. Воспитательная система школы как объект педагогического управления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук (в форме обобщающего доклада) / В.А.Караковский. – М., 1989. – 38 с.

85. Катович, Н.К. Диагностика эффективности процесса нравственного воспитания школьников / Н.К.Катович // Праблемы выхаваньня. – 2004. – № 1. – С. 39-46.

86. Киричук, А.В. Общение в классном коллективе как объект педагогического управления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В.Киричук. – Киев, 1974. – 58 с.

87. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник / Г.М.Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.

88. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М.Коджаспирова, А.Д.Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

89. Козлов, Э.П. Воспитание нравственного сознания школьников / Э.П.Козлов. – Ростов-н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 287 с.

90. Комаровский, Б.Б. Об эволюции понятий закона, принципа и правила и их взаимосвязи в педагогике / Б.Б.Комаровский // Сов. педагогика. – 1947. – № 6. – С. 30-45.

91. Конникова, Т.Е. Методы нравственного воспитания / Т.Е.Конникова // Педагогика: Курс лекций / под общ. ред. Г.И.Щукиной, Е.Я.Голанта, К.Д.Радиной. – М., 1966. – С. 374-412.

92. Конникова, Т.Е. Формирование общественной направленности личности школьника как педагогическая проблема / Т.Е.Конникова // О нравственном воспитании школьника: сб. статей / ЛГПИ им. А.И.Герцена; редкол: Т.К.Ахаян [и др.]. – Л., 1968. – С. 3-27.

93. Константинов, Н.А. Основные вопросы педагогики / Н.А.Константинов, А.Л. Савич, М.Т.Смирнов. – М.: Учпедгиз, 1957. – 344 с.

94. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике / Ф.Ф.Королев // Проблемы теории воспитания / ред. Л.П.Буева, Л.И.Новикова, Г.Н.Филонов. – М., 1974. – С. 209-222.
95. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф.Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 13-26.
96. Коротов, В.М. К вопросу о классификации методов воспитания / В.М.Коротов // Советская педагогика. – 1970. – № 3. – С. 61-71.
97. Коротов, В.М. Некоторые вопросы нравственного воспитания / В.М.Коротов // Советская педагогика. – 1967. – № 9. – С. 80-86.
98. Коротов, В.М. Развитие воспитательных функций коллектива / В.М.Коротов. – М.: Педагогика, 1974. – 280 с.
99. Косолапов, В.М. О выборе форм коммунистического воспитания школьников / В.М.Косолапов, И.И.Моносзон // Советская педагогика. – 1969. – № 9. – С. 43-51.
100. Костюк, Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С.Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 55-63.
101. Кочетов, А.И. Методика изучения личности школьника / А.И.Кочетов // Педагогическая диагностика в школе / под ред. А.И.Кочетова. – Минск, 1987. – С. 34-72.
102. Кочетов, А.И. Работа с трудными детьми / А.И.Кочетов, Н.Н.Верцинская. – Минск: Народная асвета, 1986. – 167 с.
103. Кочетов, А.И. Теория формирования личности: в 2 ч. / А.И.Кочетов. – Минск: НИО, 1992. – Ч. 1: Факторы, структура, сущность формирования личности. – 207 с.
104. Краткий педагогический словарь: учебное справочное пособие / сост. Г.А.Андреева, Г.С.Вяликова, И.А.Тютюкова. – М.: В.Секачев, 2005. – 181 с.
105. Краткий словарь иностранных слов / под ред. И.В.Лехина, Ф.Н.Петрова. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1950. – 454 с.
106. Ксензова, Г.Ю. Психолого-педагогические основы воспитательной деятельности учителя / Г.Ю.Ксензова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 224 с.
107. Кузнецова, Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника: кн. для учителя / Л.В.Кузнецова. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
108. Кузьмина, Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н.В.Кузьмина // Методология педагогических исследований / НИИ ОП АПН СССР; ред. А.И.Пискунов, Г.В.Воробьев. – М., 1980. – С. 82-117.

109. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практ. пособие / С.В.Кульневич. – Ростов н/Д: ТЦ «Учитель», 2001. – 160 с.

110. Куракин, А.Т. Об актуальных проблемах теории и практики воспитания: материалы к совещанию 28.06.1968 / А.Т.Куракин, Л.И. Новикова. – М.: Редакция журнала «Советская педагогика», 1968. – 30 с.

111. Куриленко, Т.М. Воспитание коммунистической нравственности. Из опыта работы с учащимися V – VIII кл. / Т.М.Куриленко. – М.: Просвещение, 1976. – 191 с.

112. Кутепова, С.Г. Развитие теории и практики нравственного воспитания старшеклассников в истории советской педагогики и школы (1946-1976): автореф. дис....канд. пед. наук / С.Г.Кутепова; НИИ ОПВ АПН СССР. – М., 1980. – 16 с.

113. Лихачев, Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках) / Б.Т.Лихачев. – Самара: Издательство СИУ, 1997. – 85 с.

114. Лихачев, Б.Т. Воспитательные аспекты обучения / Б.Т.Лихачев. – М.: Просвещение, 1979. – 286 с.

115. Лихачев, Б.Т. К вопросу о личностных отношениях и закономерностях воспитания / Б.Т.Лихачев // Советская педагогика. – 1966. – № 10. – С. 70-76.

116. Лихачев, Б.Т. Общественные отношения – основа нравственного воспитания и развития детей / Б.Т.Лихачев // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 137-141.

117. Лихачев, Б.Т. Общие проблемы воспитания школьников / Б.Т.Лихачев. – М.: Просвещение, 1979. – 320 с.

118. Лихачев, Б.Т. О критериях оценки нравственной воспитанности школьников / Б.Т.Лихачев // Советская педагогика. – 1987. – № 5. – С. 33-39.

119. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т.Лихачев. – 4-е изд. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.

120. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т.Лихачев. – М.: Прометей, 1996. – 464 с.

121. Лихачев, Б.Т. Теория коммунистического воспитания / Б.Т.Лихачев. – М.: Просвещение, 1974. – 469 с.

122. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания / Б.Т.Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.

123. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

124. Лузина, Л.М. Теория воспитания: Философско-антропологический подход / Л.М.Лузина. – Псков: ПГПИ, 2000. – 190 с.

125. Лузина, Л.М. Философско-антропологический подход к воспитанию ребенка / Л.М.Лузина // Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н.Степанов, Л.М.Лузина. – М., 2003. – С. 125-141.
126. Лундзіна, С.В. Выхаванне грамадзянскасці / С.В.Лундзіна // Нар. асвета. – 1984. – № 12. – С. 39-42.
127. Лятэцкая, М. Уплыў калектыву на фарміраванне самастойнасці як рысы асобы / М. Лятэцкая // Нар. асвета. – 1971. – № 2. – С. 13-18.
128. Макаренко, А.С. Сочинения: в 7 т. / А.С.Макаренко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 558 с.
129. Маленкова, Л.И. Воспитание в современной школе: кн. для учителя-воспитателя / Л.И.Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, Изд. Дом «Ноосфера», 1999. – 300 с.
130. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие / Л.И.Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
131. Марьенко, И.С. Задачи нравственного воспитания школьников / И.С.Марьенко // Нравственное воспитание школьников / под ред. И.С.Марьенко. – М., 1969. – С. 28-42.
132. Марьенко, И.С. К вопросу о процессе нравственного воспитания / И.С.Марьенко // Советская педагогика. – 1967. – № 7. – С. 91-97.
133. Марьенко, И.С. К вопросу о теоретическом обосновании методов воспитания / И.С.Марьенко // Советская педагогика. – 1971. – № 10. – С. 31-38.
134. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С.Марьенко. – М.: Педагогика, 1985. – 104 с.
135. Марьенко, И.С. Основные источники и стимулы нравственного развития личности школьника / И.С.Марьенко // Советская педагогика. – 1970. – № 6. – С. 32-43.
136. Марьенко, И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / И.С.Марьенко. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
137. Марьенко, И.С. Процесс нравственного воспитания в советской школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.С.Марьенко. – М., 1970. – 71 с.
138. Марьенко, И.С. Фронтальные этические беседы в V-X классах / И.С.Марьенко, О.С.Богданова // Советская педагогика. – 1956. – № 6. – С. 49-61.
139. Марьенко, И.С. Человек будущего воспитывается сегодня / И.С.Марьенко // Из опыта нравственного воспитания школьников / под ред. И.С.Марьенко. – М., 1964. – С. 16-17.
140. Материалы XXV съезда КПСС. – М.: Политиздат, 1976. – 213 с.
141. Мейли, Р. Структура личности / Р.Мейли // Экспериментальная психология / под ред. П.Фресса, Ж.Пиаже. – М., 1975. – С.15-86.
142. Монахов, Н.И. Некоторые вопросы методики нравственного воспитания учащихся / Н.И.Монахов // Вопросы методики нрав-

ственного воспитания школьников: мат-лы III межвуз.й конф. по проблеме «Методы нравственного воспитания школьников», Вологда, 19-21 фев. 1970 г. / ВГПИ; редкол.: Ф.Т.Бондарь [и др.]. – Вологда, 1971. – С. 119-123.

143. Мониц, К.Н. Воспитание гуманизма у школьников / К.Н.Мониц. – Минск: Народная асвета, 1973. – 96 с.

144. Моносзон, Э.И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников / Э.И.Моносзон. – М.: Педагогика, 1978. – 200 с.

145. Моносзон, Э.И. Становление и развитие советской педагогики, 1917-1987: книга для учителя / Э.И.Моносзон. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

146. Новикова, Л.И. Воспитательная система как феномен педагогической действительности / Л.И.Новикова //Теоретико-методологические проблемы науки в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1988. – С. 79-82.

147. Новикова, Л.И. Воспитательная система: общая характеристика / Л.И.Новикова // Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления: в 2 ч. – Рига, 1989. – Ч. 1. – С. 7-11.

148. Новикова, Л.И. Коллектив и личность как педагогическая проблема: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.И.Новикова. – М., 1977. – 47 с.

149. Огородников, И.Т. К вопросу о методах нравственного воспитания / И.Т.Огородников, П.Н.Шимбирев // Советская педагогика. – 1946. – № 12. – С. 20-26.

150. Огородников, И.Т. Педагогика / И.Т.Огородников, П.Н.Шимбирев. – М.: Учпедгиз, 1946. – 418 с.

151. Озольс, В.А. Оптимизация процесса идейно-политического воспитания старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук / В.А.Озольс. – М., 1980. – 175 с.

152. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917-1980) / под ред. Н.П.Кузина, М.Н.Колмаковой. – М.: Педагогика, 1986. – 188 с.

153. Панченко, О.Г. Комплексность в организации воспитательной работы в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. филос. наук / О.Г.Панченко. – М., 1981. – 26 с.

154. Педагогика / под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.

155. Педагогика / Н.И.Болдырев, Н.К.Гончаров, Б.П.Есипов [и др.] – М.: Педагогика, 1968. – 399 с.

156. Педагогика / под ред. Л.Р.Болотиной, С.П.Баранова, Л.Г.Семушиной. – М.: Просвещение, 1987. – 288 с.

157. Педагогика / под ред. И.А.Каирова. – М.: Учпедгиз, 1948. – 464 с.
158. Педагогика / под ред. И.А.Каирова, Н.К.Гончарова, Б.П.Есипова, Л.В.Занкова. – М.: Педагогика, 1956. – 480 с.
159. Педагогика / под ред. А.П.Кондратюка. – Киев, 1976. – 405 с.
160. Педагогика / под ред. И.Т.Огородникова. – М.: Педагогика, 1978. – 414 с.
161. Педагогика / под ред. Г.И.Щукиной. – М.: Педагогика, 1966. – 450 с.
162. Педагогика: учеб.пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Роспедагентство, 1995. – 637 с.
163. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / гл. ред. И.А.Каиров, Ф.Н.Петров. – М.: Советская энциклопедия, 1964-1966. – Т. 3. – 1968. – 880 с.
164. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М.Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
165. Петров, Н.А. О принципах воспитания коммунистической нравственности в советской школе / Н.А.Петров // Сов. педагогика. – 1947. – № 7. – С.19-37.
166. Подласый, И.П. Педагогика / И.П.Подласый. – М.: Просвещение, 1999. – 521 с.
167. Подласый, И.П. Педагогика / И.П.Подласый. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
168. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие для студ. пед. колледжей / И.П.Подласый. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2000. – 400 с.
169. Поташник, М.М. Как оптимизировать процесс воспитания / М.М.Поташник. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
170. Поташник, М.М. Комплексный подход к воспитанию школьников: из опыта работы / М.М.Поташник, М.В.Кабатченко. – М.: Просвещение, 1980. – 104 с.
171. Примерное содержание воспитания школьников / под ред. И.С.Марьенко. – Минск: Народная асвета, 1977. – 143 с.
172. Проблемы развития теории и методики оптимизации педагогического процесса. – М.: АПН СССР, 1989. – 123 с.
173. Прозументова, Г.Н. Теоретическое обоснование цели и сущности системы коммунистического воспитания: педагогический аспект деятельностного подхода к проблеме / Г.Н.Прозументова. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1986. – 213 с.
174. Прозументова, Г.Н. Цель в системе воспитания (проблема конкретизации) / Г.Н.Прозументова // Педагогическая теория: идеи и проблемы: сб. науч. тр. / ИТПиМИО; отв. ред. В.С.Шубинский. – М., 1992. – С. 64-70.

175. Равкин, З.И. Введение / З.И.Равкин // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы / под ред. З.И.Равкина. – Йошкар-Ола, 1972. – С. 3-11.
176. Ривес, С.М. О принципах и методах воспитания коммунистической морали / С.М.Ривес // Советская педагогика. – 1947. – № 12. – С. 13-37.
177. Рогожкин, В.Т. О классификации методов нравственного воспитания / В.Т.Рогожкин // Советская педагогика. – 1971. – № 10. – С. 92-95.
178. Рожков, М.И. Теоретические основы воспитательного процесса / М.И.Рожков. – Ярославль: ЯГПУ, 1999. – 117 с.
179. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И.Рожков, Л.В.Байбородова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
180. Рута, О.И. О работе классного руководителя по моральному воспитанию учащихся / О.И.Рута // Советская педагогика. – 1955. – № 2. – С. 3-16.
181. Савин, Н.В. Педагогика / Н.В.Савин. – М.: Просвещение, 1978. – 351 с.
182. Савин, Н.В. Педагогика / Н.В.Савин. – М.: Педагогика, 1972. – 298 с.
183. Савич, А.Л. Общие методы и средства нравственного воспитания: лекция, прочитанная студентам МГУ / А.Л.Савин. – М.: Изд-во МГУ, 1956. – 27 с.
184. Сवादковский, И.Ф. Нравственное воспитание / И.Ф.Сवादковский. – М.: Педагогика, 1977. – 144 с.
185. Свидерский, В.И. О диалектике элементов и структуры / В.И.Свидерский. – М.: Госполитиздат, 1962. – 120 с.
186. Семенов, В.Д. Педагогический процесс: социально-педагогический аспект / В.Д.Семенов. – Свердловск: УГУ им. А.М.Горького, 1990. – 73 с.
187. Семенов, В.Д. Педагогическое управление взаимодействием школьного коллектива с социальной средой: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Д.Семенов. – М., 1987. – 35 с.
188. Сидоркин, А.М. Методы воспитания / А.М.Сидоркин // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / редкол.: В.В.Давыдов (гл. ред.) [и др.]. – М.: Большая Российская энциклопедия. – Т. 1. – С. 570.
189. Системное исследование процесса воспитания: подход, предмет, методы / ред. А.Т.Куракин, Л.И.Новикова. – М.: Просвещение, 1993. – 88 с.
190. Скаткин, М.Н. К вопросу о законах, принципах и правилах в педагогике / М.Н.Скаткин // Советская педагогика. – 1947. – № 5. – С.15-27.

191. Слостенин, В.А. Методы воспитания / В.А.Слостенин // Педагогика; под ред. Ю.К.Бабанского. – М., 1988. – С. 105-125.
192. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
193. Смирнов, М.И. Воспитание коллективиста на основе активности личности / М.И.Смирнов // Нравственное воспитание школьников: сб. науч. ст. / ТГПИ; редкол.: В.А.Яковлев, Н.М.Никитина, Т.П.Терехова. – Тамбов, 1975. – Вып. 1. – С.18-26.
194. Смирнов, М.Т. Сущность воспитания. Цель и задачи воспитания подрастающих поколений в Советском Союзе / М.Т.Смирнов. – М.: Изд-во МГУ, 1956. – 39 с.
195. Современная философия: словарь и хрестоматия. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 511 с.
196. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С.Рапацевич. – Минск: «Современное слово», 2001. – 928 с.
197. Созонов, В.П. Организация воспитательной работы в классе: метод. пособие / В.П.Созонов. – М.: Просвещение, 2000. – 217 с.
198. Созонов, В.П. Что возведем на месте развалин? / В.П.Созонов // Народное образование. – 1995. – № 5-6. – С. 19-24.
199. Спирин, Л.Ф. Общие методы воспитания / Л.Ф.Спирин, Н.Е.Щуркова // Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 1995. – Гл. 17. – С. 396-411.
200. Стенограмма общего собрания АПН СССР 05.04. 1977 // НА РАО. – Фонд 25. – Оп. 1 а. – Д. 3250. – 150 л.
201. Степаненков, Н.К. О планировании работы классного руководителя / Н.К.Степаненков. – Минск: Народная асвета, 1978. – 96 с.
202. Степанов, Е.Н. Личностно-ориентированный подход в воспитательной деятельности / Е.Н.Степанов // Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н.Степанов, Л.М.Лузина. – М., 2003. – С.117-125.
203. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство / Т.А.Стефановская. – М.: Академия, 1998. – 476 с.
204. Струминский, В.Я. К вопросу о законах в педагогике / В.Я.Струминский // Советская педагогика. – 1948. – № 6. – С. 3-21.
205. Сулимов, Е.Ф. Теория и практика коммунистического воспитания / Е.Ф.Сулимов. – М.: Высшая школа, 1984. – 223 с.
206. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А.Сухомлинский. – Минск: Народная асвета, 1978. – 228 с.
207. Сухомлинский, В.А. Мудрая власть коллектива / В.А.Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 239 с.
208. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А.Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.

209. Таранцей, В.П. Выхоўцаў актыўную жыццёвую пазіцыю / В.П.Таранцей // Народная асвета. – 1987. – № 8. – С. 21-23.
210. Таланчук, Н.М. Введение в неопедагогика: пособие для педагогов-новаторов / Н.М.Таланчук. – М.: Академия, 1991. – 327 с.
211. Тонков, Е.В. Теория управления процессом нравственного воспитания / Е.В.Тонков. – Курск: КГПИ, 1974. – 195 с.
212. Филонов, Г.Н. Воспитание личности школьника / Г.Н.Филонов. – М.: Педагогика, 1985. – 224 с.
213. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьников / под ред. Г.Н.Филонова. – М.: Педагогика, 1983. – 256 с.
214. Харламов, И.Ф. Закономерности нравственного воспитания учащихся / И.Ф.Харламов // Педагогические проблемы идейно-нравственного воспитания учащихся в процессе обучения и внеурочной работы. – Минск, 1984. – С.13-20.
215. Харламов, И.Ф. Кризис воспитания и педагогика / И.Ф.Харламов // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 23-29.
216. Харламов, И.Ф. Методологические проблемы теории нравственного воспитания / И.Ф.Харламов // Советская педагогика. – 1979. – № 4. – С. 7-15.
217. Харламов, И.Ф. Нравственное воспитание школьников / И.Ф.Харламов. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
218. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф.Харламов. – 4-изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2003. – 519 с.
219. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф.Харламов. – Минск: Университетское, 2002. – 560 с.
220. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф.Харламов. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.
221. Харламов, И.Ф. Педагогика: курс лекций / И.Ф.Харламов. – Минск.: Изд-во БГУ, 1979. – 464 с.
222. Харламов, И.Ф. Педагогика: компакт. учеб. курс / И.Ф.Харламов. – Минск: Университетское, 2001. – 272 с.
223. Харламов, И.Ф. Теория нравственного воспитания (Историческая и современная проблематика и основные педагогические идеи) / И.Ф.Харламов. – Минск: Изд-во БГУ, 1972. – 364 с.
224. Харламов, И.Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания / И.Ф.Харламов // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 52-59.
225. Хозяинов, Г.И. Метод нравственного воспитания как один из факторов управления процессом формирования личности / Г.И.Хозяинов // Вопросы методики нравственного воспитания школьников: мат-лы III межвуз. конф. по проблеме «Методы нравственного воспитания школьников», Вологда, 19-21 фев. 1970 г. / ВГПИ; редкол.: Ф.Т.Бондарь [и др.]. – Вологда, 1971. – С. 111-116.

226. Чепиков, В.Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников / В.Т.Чепиков. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 189 с.
227. Чепиков, В.Т. Единство целей, содержания и процессуальных основ воспитания / В.Т.Чепиков // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 10. – С. 48-51.
228. Чепиков, В.Т. Личностные качества школьников, механизмы их формирования и интеграции / В.Т.Чепиков // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 2. – С. 33-41.
229. Чепиков, В.Т. Педагогика: краткий учебный курс / В.Т.Чепиков. – М.: Новое знание, 2003. – 173 с.
230. Чепиков, В.Т. Теоретические и методические основы процесса воспитания нравственных качеств личности младшего школьника: автореф. ...дис. д-ра пед. наук / В.Т.Чепиков; Моск. гос. откр. пед. ун-т. – М., 1998. – 42 с.
231. Чечет, В.В. Воспитание патриотических чувств / В.В.Чечет. – Минск: Нар. асвета, 1977. – 62 с.
232. Чечет, В.В. Патриотическое воспитание в семье / В.В.Чечет. – Минск: Нар. асвета, 1989. – 143 с.
233. Шевкин, В.С. О коммунистической морали и воспитании / В.С.Шевкин // Советская педагогика. – 1947. – № 11. – С. 3-20.
234. Шилина, З.М. Формирование общественной направленности личности школьника / З.М.Шилина. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
235. Шилова, М.И. Изучение воспитанности школьников / М.И.Шилова. – М.: Педагогика, 1982. – 104 с.
236. Шилова, М.И. Учителю о воспитанности школьников / М.И.Шилова. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
237. Шимбирев, П.Н. Методы воспитания коммунистической морали / П.Н.Шимбирев // Советская педагогика. – 1951. – № 10. – С. 16-39.
238. Шингирей, Т.А. Осознание старшеклассниками права на труд и обязанности трудиться как условие нравственного формирования личности / Т.А.Шингирей // Нравственное воспитание школьников в процессе внеклассной работы: тематический сборник научных трудов / НИИ педагогики МП БССР; под ред. В.Г.Сенько, Я.Д.Григорович. – Минск, 1982. – С. 34-45.
239. Ширинский, В.И. В центре внимания – учебно-воспитательные комплексы / В.И.Ширинский // Советская педагогика – 1991. – № 2. – С. 62-64.
240. Шиянов, Е.Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Н.Шиянов, Н.Б.Ромаева. – М.: «Народное образование», «Илекса», 2003. – 336 с.

241. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ) / Г.П.Щедровицкий // Педагогика и логика. – М., 1993. – С.16-200.

242. Щуркова, Н.Е. Воспитание как педагогическое явление / Н.Е.Щуркова // Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 1995. – Гл. 15. – С. 348-376.

243. Щуркова, Н.Е. К дискуссии о классификации методов воспитания / Н.Е.Щуркова // Советская педагогика. – 1971. – № 1. – С. 102-105.

244. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е.Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

245. Щуркова, Н.Е. Нравственное воспитание школьников / Н.Е.Щуркова // Воспитание школьников. – 1990. – № 1. – С. 13-16.

246. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие / Н.Е.Щуркова. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

247. Щуркова, Н.Е. Система воспитания нравственных отношений современного школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Е.Щуркова. – М., 1987. – 52 с.

248. Щуркова, Н.Е. Что же такое воспитание? / Н.Е.Щуркова // Воспитание школьников. – 1989. – № 6. – С. 33-45.

249. Яковлев, В.А. Механизм формирования нравственных качеств у школьников / В.А.Яковлев // Нравственное воспитание школьников: сб. науч. ст. / Тамбов. гос. пед. ин-т; редкол.: В.А.Яковлев, М.М.Калашникова, О.В.Щекочихин. – Тамбов, 1976. – Вып. 2. – С.19-34.

250. Яковлев, В.А. Управление процессом нравственного развития детей через систему отношений / В.А.Яковлев // Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников. (К республ. научно-практ. конференции, март 1971 г.) / Пед. об-во РСФСР; под ред. Л.К.Балясной. – М., 1971. – С. 252-265.

251. Ясникова, Л.Д. Взаимосвязь идейно-политического, трудового и нравственного воспитания как необходимое условие формирования коммунистической нравственности школьников / Л.Д.Ясникова // Формирование коммунистической нравственности школьников; под ред. О.С.Богдановой. – М., 1983. – С. 9-17.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
<i>Глава 1. Разработка в педагогике теоретических основ нравственного воспитания.....</i>	<i>7</i>
1.1. О научных подходах к проблеме нравственного воспитания личности.....	7
1.2. Определение сущности нравственности и нравственного воспитания как процесса ее формирования.....	23
1.3. Обоснование нравственного воспитания как целостного педагогического процесса.....	41
<i>Глава 2. Исследование в педагогике целевых и содержательно-процессуальных основ нравственного воспитания.....</i>	<i>57</i>
2.1. Определение целевой направленности нравственного воспитания.....	57
2.2. Разработка в педагогике содержания и задач нравственного воспитания.....	66
2.3. Исследование в педагогике организационных методов, средств и форм как компонентов процесса нравственного воспитания.....	77
Заключение.....	101
Список использованных источников.....	103

Научное издание

Чекина Елена Валентиновна

ТЕОРИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ:
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ
И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Монография

Редактор *И.А.Ушакова*

Компьютерная вёрстка: *М.И.Верстак*

Дизайн обложки: *О.В.Канчуга*

Сдано в набор 03.01.2008. Подписано в печать 20.02.2008.

Формат 60x84/16. Бумага офсетная.

Печать RISO. Гарнитура Таймс.

Усл. печ. л. 6,97. Уч.-изд. л. 6,98. Тираж 100 экз. Заказ .

Учреждение образования «Гродненский государственный
университет имени Янки Купаль».

ЛИ № 02330/0133257 от 30.04.2004. Пер. Телеграфный, 15а, 230023, Гродно.

Отпечатано на технике издательского центра

Учреждения образования «Гродненский государственный
университет имени Янки Купаль».

ЛП № 02330/0056882 от 30.04.2004. Пер. Телеграфный, 15а, 230023, Гродно.