

## СПОСОБ ПОЗНАНИЯ МОРАЛИ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

© 2011 А.Н.Цепкова

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия

Статья поступила в редакцию 09.08.2011

В статье обосновывается важность и необходимость выделения такого компонента образовательных моделей, как «способ познания мора».

*Ключевые слова:* образовательная модель, компонент, мораль, школьник.

Социально-экономические перемены, происходящие в современном российском обществе, охватывают все его институциональные сферы, в том числе и систему образования. Авторитаризм, единообразие, жесткая заданность результатов в образовании уходят в прошлое и им на смену приходят тенденции гуманизации и демократизации образования, его дифференциации и интеграции, свободы выбора содержания и форм учебной деятельности, ориентации в процессе воспитания и обучения на личность. Такие тенденции стали укрепляться в российском образовании с начала последнего десятилетия прошлого века. В процессе обучения ориентация на воспроизведение материала все больше вытесняется ориентацией на развитие творчества, на активное участие ученика в процессе учения. Единые программы, учебники и методики уступают место вариативности программ, свободе выбора учебника, образовательной системы. На смену прежнему пониманию содержания образования как набора определенных предметов, каждый из которых формирует у учащихся представление о какой-либо одной стороне действительности, пришло понимание необходимости формирования у ученика целостного «образа мира». Происходит становление совершенно иного даже по сравнению с последними десятилетиями XX века понимания образования в меняющемся мире. «Если образование, – подчеркивает Ю.Н.Кулюткин, – понимать в качестве основного условия, содействующего развитию готовности личности к переменам и ее способности участвовать в них, то такое понимание образования требует переосмысления его «парадигмы»<sup>1</sup>. Такое переосмыс-

ление образования, как показывает анализ научной литературы, осуществляется в рамках сравнения традиционной парадигмы образования с гуманистической и личностно ориентированной парадигмой образования. Результатом такого переосмысления является не только выявление различий между традиционным образованием и гуманистически ориентированным, традиционным и личностно ориентированным образованием, но и обоснование сущности и природы личностно ориентированного и гуманистически ориентированного образования, идей личностно ориентированного образования и гуманизации образования, реализация которых позволяет разрешать «противоречия между массовым характером обучения и индивидуальным характером процесса учения и развития, а также – руководящей ролью учителя и необходимостью развития самостоятельности и инициативы ученика <...> между внешней заданностью большинства педагогических средств (методика и технология) и внутренним характером протекания процессов овладения знаниями (усвоение, исследование, творчество)»<sup>2</sup>.

Заметим, что ученые, как при сравнении традиционного образования и гуманистически ориентированного, традиционного и личностно ориентированного образования, так и при обосновании сущности личностно ориентированного и гуманистически ориентированного образования употребляют то термин «образовательная модель», то термин «подход». Употребление того или иного термина, как показывает анализ идей ученых о личностно ориентированном и гуманистически ориентированном образовании, сути дела не меняет, поскольку речь идет об одной, объединяющей ученых в научных изыс-

<sup>1</sup> Цепкова Анжелика Николаевна, лаборант кафедры общей физики и методики обучения физики, факультет математики, физики и информатики, соискатель кафедры педагогики. E-mail: [oksana\\_1970@mail.ru](mailto:oksana_1970@mail.ru)

<sup>1</sup> Проблемы гуманизации образования. Новое осмысление старых проблем. Тезаурус / Под ред. Ю.Н.Кулюткина. – СПб.: 1997. – С. 11.

<sup>2</sup> Плигин А.А. От индивидуализации обучения к личностно-ориентированному образованию // Личностно ориентированное образование: Авторская концепция А.А.Плигина. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.pligin.ru/pligin\\_individ2008.html](http://www.pligin.ru/pligin_individ2008.html) (Дата обращения 17.03.2011).

сканиях, предметной области – области образования. Так, например, А.А.Плигин, осуществляя сравнение знаниевой и личностно ориентированной образовательных моделей, употребляет термин «личностно ориентированная модель образования»<sup>3</sup>. А.В.Бездухов, осуществляя сравнение традиционного и гуманистически ориентированного образования, употребляет термин «подход»<sup>4</sup>.

Мы не осмысливаем суть различий как между знаниевой и личностно ориентированной образовательными моделями, так и между традиционным и гуманистическим подходами к обучению, не выявляем общее, которое объединяет различные концепции личностно ориентированного и гуманистически ориентированного образования, благодаря которому (общему) данные концепции становятся дополнительными. Мы также не выявляем их возможности в интеллектуальном развитии учащихся, не осмысливаем многообразия задач, которые решаются при достижении образовательных результатов и т.д. Все это в той или иной мере отражено в работах В.П.Бездухова, М.Н.Берулавы, Е.В.Бондаревской, Ю.Н.Кулюткина, А.А.Плигина, Ю.В.Сенько, В.В.Серикова, И.С.Якиманской, в которых достаточно четко обосновано, развитие каких интеллектуально-личностных качеств, каких способностей школьников, достижение какого образовательного результата и т.д. обеспечивает реализация той или иной модели образования. Мы не выявляем также трудности, которые возникают на пути воплощения идей личностно ориентированного образования в педагогическую практику. В данной статье мы акцентируем внимание на том, что остается вне поля зрения ученых при сравнении знаниевого (традиционного) и личностно ориентированного образования, а, следовательно, и при выделении компонентов, по которым осуществляется сравнение данных образовательных моделей. Как показывает осмысление идей ученых, они не осуществляют сравнение традиционного и личностно ориентированного образования по такому компоненту образования, как способ освоения морали. Другими словами, ученые не сравнивают традиционное и личностно ориентированное образование по способу освоения морали, который, с нашей точки зрения, является компонентом и традиционной, и личностно ориентированной образовательных моделей.

Факт того, что ученые в должной мере не акцентируют внимания на возможностях обра-

зования в освоении мира в морали, приводит к тому, что вне поля их зрения оказываются такие требующие своего решения в современной социально-экономической ситуации вопросы, как развитие нравственного сознания, организация нравственной деятельности и развитие нравственных отношений школьников к миру, к людям и к себе в процессе личностно ориентированного образования и обучения.

Среди предлагаемых А.А.Плигиным компонентов как знаниевой, так личностно образовательных моделей, по которым (компонентам) ученый осуществляет сравнение данных образовательных моделей, отсутствует такой компонент, как способ познания морали. Отсутствие данного компонента образовательной модели приводит к тому, что обозначенные выше вопросы, если и ставятся, то в полной мере не решаются. Любая образовательная модель, будь то традиционное образование, будь то личностно ориентированное образование, развивает не только познавательные силы школьника, его личностный опыт, но и формирует мировоззрение, развивает нравственность школьника. Обучение всегда оказывает воспитательное нравственное влияние на личность учащегося, формирует нравственное отношение к миру, к людям, к себе. Воспитывающее обучение определяется и содержанием знаний, в структуре которых находятся в том числе и нравственные знания; и влиянием личности учителя на ученика; и воспитанием учащегося «ради образа» и «для образа», каким в современных условиях является образ культурного нравственного человека.

Необходимость освоения школьником мира в морали в процессе образования обусловлена тем, что в современной социальной ситуации развития общества «мораль начинает терять свою очевидность, что приводит к тому, что люди перестают понимать, различать, что есть добро, что есть зло, что есть благо, что есть польза и т.п.»<sup>5</sup>. Как результат, реанимированная идея Аристотеля о том, что «назначение человека по роду тождественно назначению добропорядочного человека <...> и это верно для всех случаев»<sup>6</sup>, приходит в забвение. Более того, «современная этика столкнулась с ситуацией, когда традиционная этическая категория блага оказалась за пределами самой морали»<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> *Плигин А.А.* От индивидуализации обучения...

<sup>4</sup> *Бездухов В.П., Бездухов А.В.* Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя. – Самара: 2000. – С. 116.

<sup>5</sup> *Позднякова О.К.* Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя. – М.: 2006. – С. 3.

<sup>6</sup> *Аристотель.* Сочинения: в 4 т. – Т. 4. – М.: 1983. – С. 64.

<sup>7</sup> *Разин А.В.* Этика: Учеб. для вузов. – М.: 2003. – С. 570.

Образование способно решать задачу возвращения блага в лоно морали потому, что, во-первых, оно обеспечивает не только достижение определенного образовательного результата («линия разума». – Л.Фейербах<sup>8</sup>), который будет воплощен в инновационной экономике, но и развивает нравственность («линия сердца». – Л.Фейербах<sup>9</sup>, «порядок сердца». – Б.Паскаль<sup>10</sup>, «логика сердца». – М.Шелер<sup>11</sup>).

Во-вторых, образование играет значительную роль в воспитании нравственных качеств личности, среди которых особое значение имеет человеческое достоинство, которое «всегда было этическим императивом, но теперь эта мораль становится залогом будущего, она непосредственно конвертируется в прагматические ценности и инвестируется в развитие, становится ликвидной в прямом экономическом смысле слова. И, наоборот: диктат, насилие и унижение уже неликвидны, они тормозят развитие, лишают перспективы»<sup>12</sup>.

В-третьих, в контексте смены вектора развития общества образование играет едва ли не решающую роль как в формировании ценностных ориентаций и принципов, в развитии моральной мотивации, которые в своей совокупности и единстве образуют гуманитарную составляющую: ценности и принципы, мораль и мотивации, установки и системы запретов<sup>13</sup>, так и в преодолении «бездуховности, безответственности, необразованности»<sup>14</sup>. Вряд ли нам удастся преодолеть бездуховность, безответственность и необразованность, если, как подчеркивает А.Г.Асмолов, не осуществить в массовом сознании и социальных отношениях людей переход от культуры полезности к культуре достоинства<sup>15</sup>. Культура полезности, как подчеркивает А.Г.Асмолов, ориентирована на воспроизводство самой себя без каких-либо изменений. В такой культуре урезается время, отводимое на детство, процветает установка на борьбу с природой, а образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку оно готовит человека к ис-

полнению служебных функций, четко очерченных ролей<sup>16</sup>. Иное дело, как подчеркивает А.Г.Асмолов, культура, ориентированная на отношения достоинства. В такой культуре ведущая ценность – ценность личности человека и его дома как среды обитания. Культура достоинства гораздо более, чем культура полезности, готова к преодолению социальных катаклизмов, выходу из кризиса в драматическом процессе человеческой истории<sup>17</sup>. Пройти, говоря словами А.Г.Асмолова, «путь от культуры полезности к культуре достоинства»<sup>18</sup> возможно в процессе образования, в процессе которого школьники осуществляют освоение мира в морали.

В настоящее время стало очевидно, что без ориентации на воспроизведение и созидание адекватных моральных ценностей и норм, придающих человеческому общежитию изначальный самоценный смысл, суть которого заключается в том, что «мораль ответственна за сам факт его существования в качестве человеческого»<sup>19</sup>, не удастся создать условия для жизни, достойной человека. В практике образования подобное понимание морали, которая, как подчеркивает А.А.Гусейнов, характеризует человека с точки зрения его способности жить в человеческом общежитии и пространстве которой есть отношения между людьми<sup>20</sup>, должно составить основу не только для целенаправленного образования, но и быть положено в основу личностно ориентированного образования. Мораль не просит и не учит человека, школьника, а повелевает ему действовать так, чтобы не навредить своими действиями другому человеку, очерчивает сферу недопустимого, безусловно запретного поведения, удерживает от причинения вреда другому.

Итак, как показывает осмысление идей ученых, в процессе сравнения традиционного и личностно ориентированного образования они, не акцентируя внимания на способе освоения школьниками морали, не выделяют данный способ в качестве компонента образовательных моделей. Мы полагаем, что выделение способа освоения мира в морали в качестве компонента личностно ориентированного образования послужит основой для конкретизации научного представления о содержании понятия «ориентация будущего учителя на реализацию идей личностно ориентированного образования», о содержательных и процессуальных аспектах

<sup>8</sup>Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. – Ч. 1. – Введение: философия и жизнь. – СПб.: 1997. – С. 19.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Гартман Н. Этика. – СПб.: 2002. – С. 380.

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> Россия XXI века: Образ желаемого завтра. – М.: 2010. – С. 9.

<sup>13</sup> Там же. – С. 8.

<sup>14</sup> Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.; Воронеж: 1996. – С. 139.

<sup>15</sup> Там же. – С. 140.

<sup>16</sup> Там же. – С. 140 – 141.

<sup>17</sup> Там же. – С. 141.

<sup>18</sup> Там же. – С. 144.

<sup>19</sup> Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. – М.: 1998. – С. 21.

<sup>20</sup> Там же. – С. 20.

педагогической деятельности по ориентации студента – будущего учителя на реализацию идей личностно ориентированного образования. На первый взгляд, возникают сомнения относительно того, следует ли выделять такой компонент образовательной модели, как способ освоения мира в морали. Сомнения исчезают, если исходить из того, что в процессе обучения, независимо от того в рамках какой образовательной модели оно осуществляется, происходит воспитание школьника в целом и нравственное воспитание в особенности, овладение им моральным опытом, опытом нравственного, ценностного отношения к миру, к людям и к себе, развитие гуманистического мировоззрения и нравственного сознания школьника, освоение им ценностей, мир которых есть мир морали, и т.д.

Так, в процессе образования школьники овладевают не только «системой знаний о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании школьника верной картины мира, вооружает его правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности»<sup>21</sup>. Школьники овладевают и системой знаний о морали, о человеке как моральном существе, о моральном мышлении и способах нравственной и ценностно-ориентационной деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании школьника гуманистического мировоззрения. В процессе обучения в содержании образования на уровнях «учебного предмета» и «учебного материала»<sup>22</sup> выделяются понятия морали (благо, добро, честь, достоинство, справедливость, долг, ответственность и др.), характеристикой которых «является то, что они обладают значением важнейших моральных ценностей. Принимая определенную систему моральных ценностей, люди используют их как ориентиры субъективной деятельности в мире социальных отношений»<sup>23</sup>. В понятиях морали отражаются представления о простых правилах нравственности, «предписывающих конкретный поступок»<sup>24</sup> в этической ситуации на уроке, о моральных нормах, «моделирующих уже не отдельные действия, а образ поведения, тип пове-

дения, жизненный принцип (будь честен и т.д.)»<sup>25</sup>, об идеалах, моделирующих «не только и не просто должное, а и то, что можно обозначить словами «морально высшее»<sup>26</sup>. В содержании образования на уровнях «учебного предмета» и «учебного материала»<sup>27</sup> определяется мировоззренческое содержание. Такие фундаментальные категории мировоззрения, как «мир» и «человек», «конкретизируются через систему категориальных смыслов других универсалий культуры, выражающих отношения человека к обществу, к природе, к другим людям и к самому себе (смыслы категорий «природа», «космос», «свобода», «совесть» и др.) <...> всегда имеют социокультурное измерение и во многом определяют характер жизнедеятельности людей и их сознания»<sup>28</sup>.

В процессе обучения в содержании образования на уровнях «учебного предмета» и «учебного материала»<sup>29</sup> определяется содержание блоков универсалий культуры, какими, согласно В.С.Степину, являются 1) категории культуры, в которых хранится опыт (моральный опыт, опыт отношений между людьми. – А.Ц.) и заключены представления об образе человека и его месте в мире; 2) категории, характеризующие человека как субъекта деятельности, структуры его общения, его отношений к другим людям и обществу, к целям и ценностям социальной жизни: человек, общество, я, другие, труд, сознание, добро, совесть и т.д.<sup>30</sup>. Пояснения относительно того, почему возможно выделение в качестве компонента образовательной модели такого компонента, как «способ освоения мира в морали» могут быть продолжены. Мы сделали лишь краткие пояснения, доказывающие возможность выделения такого компонента образовательной модели. Освоение школьником мира в морали, естественно, имеет свои отличия в рамках той или иной образовательной модели. Однако мораль, задавая человеку требования, нормы, предписания, является особым способом его ориентации в отношениях с миром и с людьми. Нравственность человека есть укорененность в его сознании требований, норм, предписаний морали, адекватно которым он совершает поступки.

<sup>21</sup>Педагогика: Учеб. пособ. для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: 1998. – С. 212.

<sup>22</sup>Краевский В.В. Чему учить? // Вопросы образования. – 2004. – №3. – С. 5 – 23. – С. 10.

<sup>23</sup>Архангельский Л.М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. – М.; София: 1973. – С. 152 – 178. – С. 154.

<sup>24</sup>Латина Т.С. Социальные функции морали // Мораль и этическая теория. – М.: 1974. – С. 50 – 105. – С. 78.

<sup>25</sup> Там же. – С. 79.

<sup>26</sup> Там же.

<sup>27</sup> Краевский В.В. Чему учить? .... – С. 5 – 23. – С. 10.

<sup>28</sup> Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: 2000. – С. 195.

<sup>29</sup> Краевский В.В. Чему учить? .... – С. 5 – 23. – С. 10.

<sup>30</sup> Степин В.С. Теоретическое знание... – С. 269 – 270.

**THE MODE OF MORALITY COGNITION AS A COMPONENT  
OF EDUCATIONAL SYSTEM**

© 2011 A.N.Tsepko<sup>o</sup>

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

The article grounds the importance and necessity of differentiation of such a component of educational models as the mode of morality cognition.

*Key words:* educational model, component, morality, school student.

---

<sup>o</sup> *Anzhelika Nikolaevna Tsepko, the laboratorian of faculty of the general physics and procedure of training of physics, faculty of mathematics, physics and computer science, the competitor of Department of Pedagogy.  
E-mail: [oksana\\_1970@mail.ru](mailto:oksana_1970@mail.ru)*