

Н.В. Сопова

**ФОРМИРОВАНИЕ
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ
ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА
НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТНОЙ
ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ**

Монография

Воронеж • 2014

ББК 74.200.51+88.52
С645

Сопова Н.В. Формирование духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации: Монография / Н.В. Сопова. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический институт, 2014. – 184 с.

ISBN 978-5-

В монографии рассмотрен генезис идеи духовно-нравственного развития личности в истории философской и психолого-педагогической мысли; разработана модель формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации, созданной средствами иноязычного образования; определены уровни сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассника; выявлены педагогические условия, способствующие данному процессу.

ISBN 978-5-



© Н.В. Сопова, 2014
© Воронежский государственный педагогический институт, редакционно-издательская обработка, 2013

ВВЕДЕНИЕ

Проблема духовно-нравственного развития личности обострилась в связи с произошедшими в 1990-х годах динамичными культурными, социально-экономическими, политическими изменениями в стране, став проблемой государственной значимости. Если представители старшего поколения имеют достаточно устойчивую систему ценностей, то молодые люди включаются сегодня в новую реальность без такой базы. Педагоги обращают внимание на такие негативные явления как нарастающая среди учащейся молодежи тенденция к приобретательству, эгоизму, замкнутости на себе, нетерпимости к носителям иной культуры.

Именно поэтому в условиях духовного кризиса и возрастает роль школы в воспитании личности, наделенной такими духовно-нравственными качествами как милосердие, великодушие, совесть, чуткость, отзывчивость, терпимость, человеческое достоинство, рассудительность, трудолюбие. В условиях средней школы эта цель достигается через опосредованное духовным миром педагога усвоение содержания образования, так как образование, по словам П.Ф. Каптерева, не есть «изучение предметов, а есть развитие личности предметами; на первом плане стоит личность, субъект, его интерес, а предметы – только средства».

В реальной же общеобразовательной практике педагогические средства и условия формирования духовно-нравственных качеств личности в процессе обучения недостаточно изучены, а в арсенале учителя иностранного языка подобные средства практически не используются.

Вышесказанное позволило выделить ряд *противоречий* между:

- возрастной потребностью старшеклассника в духовно-нравственном развитии и отсутствием научных разработок, направленных на духовно-нравственное развитие личности молодого человека;
- необходимостью духовно-нравственного развития воспитанников средней школы и отсутствием модели, позволяющей формировать духовно-нравственные качества личности в условиях общеобразовательной школы;

- необходимостью оценки духовно-нравственных качеств личности у старшеклассников и отсутствием критериев и показателей, позволяющих диагностировать уровень их сформированности;

- возможностями воспитательного потенциала школьной дисциплины «иностранный язык» в формировании духовно-нравственных качеств личности старшеклассника и отсутствием педагогических условий, способствующих данному процессу.

Необходимость поиска педагогических средств формирования духовности, духовно-нравственных качеств личности школьников нашла отражение в исследованиях М.Н. Аплетаява, Е.В. Веселовой, Т.И. Власовой, Н.А. Коваль, Л.И. Новиковой, Т.И. Петраковой, И.А. Соловцовой. Роль воспитательной функции иностранного языка в современной школе подчеркивали И.Л. Бим, Н.Д.Гальскова, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Т.Е. Сахарова. Личностно-развивающие педагогические средства обучения иностранному языку рассматривались Т.В. Кульневич, В.В. Ковалевым, М.А. Шевцовой, М.В.Щербаковой. В рамках аксиологического подхода духовный потенциал иноязычного образования исследовали В.И. Невская, В.В.Сафонова и другие ученые. Учебную ценность проблемных ситуаций в иноязычном образовании изучали Е.В. Ковалевская, С.И. Слободчикова.

Анализ научно-педагогической литературы и практической деятельности учителей средней школы позволил предположить, что эффективность процесса духовно-нравственного развития личности старшеклассника обеспечивается, если:

1) на основе выявленного *содержания процесса формирования духовно-нравственных качеств личности* будет осуществляться формирование терпимости, чуткости, рассудительности, трудолюбия, отзывчивости старшеклассников;

2) созданная специфическая *ценностная проблемная ситуация*, основанная на использовании средств иноязычного образования обеспечит проявление и обогащение личностных функций старшеклассника, выражение ценностного отношения старшеклассника к духовно-нравственным качествам личности;

3) разработанная *модель формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе*

ценностной проблемной ситуации будет выступать теоретической основой данного процесса;

4) выявленные *педагогические условия* будут способствовать формированию духовно-нравственных качеств личности старшеклассника;

5) разработанные *критерии, показатели и уровни сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассников* позволят оценить степень их сформированности.

Теоретическую и методологическую базу исследования составили: аксиологический подход (И.Б. Котова, В.И. Невская, В.И. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Е.Н. Щуркова); проблемный подход (И.А. Зимняя, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов); концепция личностно-развивающего образования В.В. Серикова; концепция воспитания духовности, духовных качеств и способностей школьников В.И. Мурашова; положения классиков отечественной духовно-нравственной педагогики (Н.В. Пирогов, К.Д. Ушинский); идеи «живого знания», воспитания «внутреннего человека», «цельности» его духовного мира в учении философов-славянофилов И.П. Киреевского, А.С. Хомякова; идеи и взгляды русских философов и богословов Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Л.Г. Карсавина, Н.О. Лосского, В.С. Соловьева, С.Л. Франка, П.А. Флоренского; теория ценностей и ценностных отношений М.С. Кагана; теория эмоционально-нравственного развития человека Н.Я. Грота; позиции социально-философской антропологии В.С. Барулина о духовности как фундаментально-основополагающем качестве человека; качественная парадигма (А.И. Субетто); уровневая модель структурной организации личности Б.С. Братуся; идеи христианско-педагогической антропологии (И. Брянчанинов, Т. Задонский, В.В. Зеньковский, И. Лествичник, А. Оптинский, Т.И. Петракова, В.С. Слободчиков); концептуальные положения философских, психолого-педагогических теорий о личности как субъекте собственной жизнедеятельности и отношений (И.А. Зимняя, Е.А. Климов, В.И. Слободчиков); теория динамики смысловых процессов Д.А. Леонтьева.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТНОЙ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ

1.1. ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях динамичных качественных перемен в России проблема духовно-нравственного развития личности в процессе образования стала проблемой государственной значимости.

Между тем, наряду с укреплением идеи духовного возрождения России, ученые отмечают тревожную тенденцию социальной деградации, падения нравов, «кризиса духа», который рассматривается как следствие: 1) отсутствия созидательной идеологии, способной объединить общество на духовно-нравственной основе; 2) примитивизирующего влияния средств массовой информации; 3) утраты частью общества универсальных ценностных ориентиров; 4) деформации образовательного процесса в школе (Т.И. Власова, В.И. Мурашов, Т.И. Петракова). Если представители старшего поколения имеют опыт социального поведения и достаточно устойчивую систему ценностей, то молодые люди включаются сегодня в новую складывающуюся реальность без такой базы, будучи поставлены перед необходимостью самостоятельного выбора ценностей и моделей поведения.

Данные социологических исследований (И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко) свидетельствуют о деформации образовательного процесса в современной школе. Педагоги признают, что грубость, жаргон, нецензурная лексика стали сегодня преобладающим средством общения и выражения жизненных потребностей, интересов учащихся, перестав, при этом, быть наказуемым или хотя бы осуждаемым явлением. Современные исследователи обращают внимание на такие негативные явления как нарастающая среди учащейся молодежи «тенденция к приобретательству, превращению инстинкта к накоплению материальных цен-

ностей в единственный смысл жизни, падение духовности и нравственности, крушение идеалов, снижение значимости семьи и семейных отношений» [124; 3].

«Кризис духа» характеризуется как «деятельность мышления, чувства и воли, противоречащая законам природы, общества, в результате чего дух неразумен, безобразен и несвободен». В когнитивной сфере личности кризис духа проявляется в виде ложного мировоззрения; в сфере мотивационно-чувственной в качестве душевной грубости, эгоизма, зависти; в эмоционально-волевой сфере - в противоправном и безнравственном образе жизни (безволие, наркомания, алкоголизм) [71; 32].

Таким образом, есть основания полагать, что в условиях новой социокультурной ситуации в обществе, характеризующейся духовным кризисом, необходимо возрастает роль педагогической организации духовно-нравственного развития личности в образовании. Обозначая проблему формирования духовно-нравственных качеств личности как педагогическую, с целью выявления сущностных характеристик данного процесса, необходимо уточнить, прежде всего, содержание духовно-нравственного компонента образования в современной школе, поскольку наименее разработанными, на наш взгляд, остаются вопросы, относящиеся к отбору содержания духовно-нравственного образования современных школьников.

Педагогическая традиция связывает духовно-нравственное развитие личности с воспитанием как педагогически организованным процессом. По Е.В. Бондаревской, *духовно-нравственное развитие личности* - «овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы нравственных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение». В связи с этим, именно воспитание в школе, по мнению Е.В. Бондаревской, «должно стать средством предотвращения социальной деградации, способствовать переходу от общества потребления к обществу созидания, помогать изменению социального характера людей в направлении самоорганизации, быть гарантом гражданского мира, национального согласия, средством восстановления общественной нравственности» [15; 10].

Т.И. Власова убеждена, что «...ценностным основанием воспитания должна стать ориентация на духовность личности школьника, овладение конкретным смыслом жизни. В этой связи уместна постановка вопроса о воспитании духовности как о самостоятельном процессе, определяющем всю структуру личности воспитанника» [27; 44]. Тем самым, содержание духовно-нравственного воспитания школьника предстает целостно-смысловой доминантой развития личности как педагогически организованного процесса. С.Л. Рубинштейн, размышляя о психологических механизмах такого процесса, неслучайно подчеркивал: «Главное дело воспитания как раз в том и заключается, чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью так, чтобы перед ним со всех сторон вставали задачи, для него значимые, для него притягательные, которые он считает своими, в решение которых он включается. Это важнее всего потому, что главный источник всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении – это та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей их жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на все махнуть рукой, - тогда им все становится нипочем» [105;68].

Подлинную причину «деструкции духовно-нравственной среды», охватившей систему культуры, труда и образования, Л.П. Буева видит в том, что «в нашем российском доме так и нет согласия в духовно-нравственном содержании образования, в ценностях, на которых можно и нужно воспитывать молодежь» [28; 17].

Таким образом, в педагогическом своем аспекте содержание духовно-нравственного компонента образования в современной школе связывается, прежде всего, с ценностной (аксиологической) проблематикой.

Аксиология – учение о ценностях в отечественной и зарубежной философии – в качестве «новой методологии педагогики» получила рождение в 90-е гг. двадцатого столетия, что, с одной стороны, сопряжено с «нежизнеспособностью» технократической модели развития общества, а с другой стороны - с идеей духовного возрождения России, интересом к проблеме гуманизации общества и образования.

Аксиологический подход в методологии педагогики утверждает активность человека (и педагога, и воспитанника) в осмыслении, признании, утверждении и созидании ценностей, переживании положительного отношения к ним (Е.В.Бондаревская, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Е.Н. Щуркова). В рамках аксиологического подхода задачи и содержание педагогически организованных процессов связываются с ценностно-ориентационной деятельностью, становлением ценностных отношений (устойчивых предпочтений в оценке значимых для человека объектов и явлений). К числу аксиологических принципов в педагогике исследователи относят: 1) единство гуманистической системы ценностей при равноправии философско-мировоззренческих взглядов в их культурном и этническом выражении; 2) равнозначность и необходимость взаимообогащения традиций и новаций (творчества) в образовании; 3) экзистенциальное равенство людей, диалог вместо догматических споров об основании ценностей [60; 61].

Опираясь на указанные методологические ориентиры, можно предположить, что, в гуманитарном образовании школьников не просто усиливается воспитательная функция обучения, но изменяется само содержание образовательного процесса.

Так, в исследовании, посвященном системному анализу изучения иностранных языков в школе, В. И. Невская обозначает аксиологическое направление в дидактике. Автор считает, что решить современные задачи образования «...под силу только *духовной технологии обучения*, которая, в отличие от технократической во всех ее модификациях, направляющей ребенка в «поле прагматической полезности» (где устанавливается сопричастность детей по быту), способна погрузить учащегося в «поле бесконечной устремленности» (где утверждается сопричастность друг другу по Бытию), к вечным ценностям, к Духовности, ощущаемой им как связь с Космическим и осмысливаемой в качестве объективного условия сохранения Жизни на Земле» [85; 24].

Таким образом, актуализация ценностной проблематики в содержании образования требует педагогического осмысления возможностей духовно-нравственного развития личности школьника в процессе обучения.

Исследователи подчеркивают, что духовно-нравственное развитие личности – достаточно сложный и противоречивый предмет исследования, требующий обращения к философии, истории, этике, социологии, психологии, педагогике. Трудность состоит в невозможности отнесения данного феномена к определенной и обособленной от других области знания, так как само изучаемое явление многогранно.

Поскольку важным аксиологическим принципом в педагогике является признание необходимости изучения и использования учений прошлого, диалога между традиционалистами и сторонниками новшеств, следовательно, есть необходимость обращения в нашем исследовании к традиции духовно-нравственного развития человека, уходящей своими корнями в глубинные истоки человеческой культуры, связанные с именами Сократа, Платона, Аристотеля, возводившими духовные начала человеческой жизни в высокий ранг.

Сократ в центр своих философских раздумий поставил человека. Свое призвание философ видел в «воспитании людей», смысл которого – не в передаче знаний и норм поведения, а в беседах и дискуссиях, помогающих людям самим себя совершенствовать. Процессы духовного становления и нравственного развития человека не отделялись им от познавательных процессов, где знание было результатом совместной работы ума и души педагога и воспитанника. Способом организации такой работы выступал живой диалог, побуждающий к со-мнению, со-размышлению, свободно-му и осмысленному выбору собственной позиции [68; 77]. В платоновском мире идей главное место отводится идеям любви, добра, красоты, без которых «все человеческие знания даже наиболее полные были бы совершенно бесполезны» [68; 10].

«Развивающий» подход Сократа особенно ярко проявился в философско-педагогических идеях гуманиста эпохи Возрождения Мишеля Монтеня. Педагогические сентенции Монтеня в его знаменитых «Опытах» созвучны идеям личностно ориентированного образования в наши дни: «Воспитание и учение служат лишь одному – образованию личности ученика». Ценно то, что свои дидактические убеждения Монтень излагал в логике педагогического процесса, затрагивая цели, содержание, методы обучения, характер взаимоотношений: «Дело не в том, чтобы

так сказать, прицепить к душе знания: они должны укорениться в ней, а для этого нужно: «учить искать смысл» изучаемого, излагать ученику «альтернативные воззрения», предоставляя «самостоятельный выбор», «будоражить» его ум, возбуждая «сомнение», преподавать «должно путем собеседования». Цель нравственного воспитания, по Монтеню, - в том, чтобы помочь растущему человеку *«любить делать хорошее»* [76; 112].

Чешский педагог Ян Амос Коменский верил в силу «великой дидактики», не сводимой им к обучению знаниям о мире. «Все-сторонняя культура духа требует, чтобы все люди... были научены мудро решать дела земной жизни так, чтобы в ней по мере возможности все было надежно, учились идти путем еди-нодушия, были преисполнены усердия и стремления к тому, чтобы дела и поступки пребывали между собой в наибольшем согласии.... Каждый, кто родился человеком...стремится существовать осмысленно, то есть желать и избирать, что понятно как доброе...» [68; 86].

В основу своих педагогических воззрений И.Г.Песталотци положил идею активности самого человека в собственном развитии и образовании, став родоначальником идеи развивающего обучения, воплотив в образовательной практике «антропологический поворот», связанный в философии с именем И. Канта. Согласно антропологическим воззрениям Канта, человек, руководствующийся нравственными принципами в своем поведении, должен сам осознавать необходимость определенных действий и сам понуждать себя к этому. Тем самым мыслитель обратил внимание на кардинальную проблему духовного самоопределения человека, способного совершать нравственные поступки по свободному выбору, а не по принуждению: *«Если добро имеет причину, то оно уже не добро»*. Нравственность, по Канту, – одно из основных измерений человеческого мира. Развивать в себе «нравственный закон», самого себя совершенствовать, самого себя образовывать – основная обязанность человека [68; 92].

Основной путь формирования добродетельного человека немецкий философ, психолог и педагог И.Ф. Герbart видел в нравственном воспитании. По Герbartу, «цельный нравственный характер» руководствуется пятью нравственными идеями: идея внутренней свободы, делающая человека цельным; идея

совершенства, совмещающего в себе силу разума и энергию воли как «внутреннюю гармонию»; идея благорасположения, заключающаяся в согласовании своей воли с волей других людей; идея права, предписывающая знание и понимание своих прав и обязанностей, нравственных норм; идея справедливости, служащая руководящим началом при суждении о воздаянии тому, кто оказывает услуги обществу, или о наказании того, кто нарушает его законы. Выделенные И.Ф. Гербартом «нравственные идеи», действительно охватывающие всю область этики, рассматривались в качестве «неизменной основы всеобщей морали». В «ступенях нравственного развития» (внутренняя свобода, совершенство, благожелательность, законность, справедливость) представлена программа нравственного воспитания, не утратившая, на наш взгляд, своего значения и сегодня [68; 114].

В традиции отечественной культуры проблема целостного духовно-нравственного развития и формирования личности издавна находилась в центре внимания. Как подчеркивает В.Ю.Троицкий, «духовное начало было краеугольным камнем русского образования, обращенного, прежде всего, на житейские задачи соборного народного бытия».

Идеи «живого знания», воспитания «внутреннего человека», «цельности» его духовного мира, единства познавательной деятельности и духовного развития человека в процессе образования убедительно отстаивала отечественная философско-педагогическая мысль на протяжении двух столетий.

В учении славянофилов, в частности И.П. Киреевского, путь духовного развития личности идет через «живое знание», которое освобождает познание от «рационалистической сухости и отвлеченности». «Живое знание» доступно только тому, кто имеет «чистую цельную жизнь, которая ручается ему на цельность разума». По убеждению И.П.Киреевского, критерий собственного нравственного состояния дается «внутреннему человеку» в том добром зерне, которое заложено в каждой личности. «Здесь нужен труд,- писал И.П.Киреевский, - нужна духовная работа над собой, неустанная работа над «естественными склонностями во имя духовных задач» [7; 15].

Педагог и мыслитель А.С. Хомяков в основу своей антропологии положил различие «внешнего» и «внутреннего» человека.

Внутренний человек – совокупность способностей человека: способность любви к ближнему, способность ощущать вину, стыд, сострадать, чувствовать красоту. Внешний человек – это совокупность социальных ролей, которые часто противоречат друг другу, вызывая самоотчуждение человека, расколотость, противоречивость внутренней и внешней жизни [7; 17].

Идея развития в процессе образования способности «быть человеком» занимала особое место в педагогическом наследии Н.И.Пирогова. Показательно, что талантливый ученый, известный хирург Н.И.Пирогов именно в силу нравственной своей позиции стал крупным педагогическим деятелем.

Первостепенная цель воспитания, - подчеркивал Н.И.Пирогов, - *научить «быть человеком»*, что значит «с ранних лет подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной». Достижению такой цели служит решение трех задач: во-первых, помощь ребенку в осознании окружающего мира и общественной среды, во-вторых, - превращение «добрых инстинктов в сознательную тягу к идеалам добра и правды», в-третьих, - формирование характера и убеждений. Обобщая свои идеи в области образования человека, ученый нашел для них точное обозначение – «духовно-нравственная педагогика». Главные ее ценности: человеческая личность и ее достоинство; знание, одухотворенное нравственным смыслом «главных вопросов жизни», а не формальное, ограниченное узким «специализмом»; «нравственная свобода мысли»; «вдохновение»; стремление «достичь понимания» других людей способностью к «сочувствию и самопожертвованию» [68; 147]. Все эти ценности и должны, согласно духовно-нравственной педагогике Н.И.Пирогова, стать основой образования и профессиональной педагогической деятельности.

Идеи духовно-нравственной педагогике Н.И. Пирогова развивал классик русской педагогики К.Д. Ушинский. Одной из важнейших сторон образования он считал нравственное совершенствование человека и убеждал в том, что влияние нравственное составляет «гораздо более важную сторону» деятельности учителя, чем «наполнение головы познанием». По мысли К.Д. Ушинского, православие является основой подлинно народного образования, величайшим сокровищем, неисчерпаемым и уже существующим источником нравственного и умственного развития.

Важными ориентирами в деле воспитания К.Д.Ушинский называл патриотизм, человечность, любовь к труду, честность, правдивость, чувство прекрасного. Отказ от педагогики «страха» лежит в основе предложенной К.Д.Ушинским методики нравственного воспитания, осуществляемого в атмосфере здравомыслия и гуманности, поскольку нравственные убеждения следует вносить в детскую душу, не совершая над ней насилия [145; 20].

Таким образом, обращение к историко-педагогическому наследию свидетельствует о том, что духовно-нравственная составляющая представляла устойчивую константу отечественной и зарубежной педагогической мысли. Внимание к духовному началу жизни человека в русском педагогическом сознании, его приверженность задачам нравственного, гражданского воспитания – отличительная черта многовековой отечественной педагогической традиции.

Согласно научно-педагогическому принципу изучения явления в его связях и взаимосвязях, для уточнения структуры и содержания духовно-нравственного компонента образования в аспекте формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника необходима содержательная дифференциация значимых в нашем исследовании понятий: нравственность, духовность, ценности, духовно-нравственные качества в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Толковый словарь современного русского языка фиксирует «*нравственность*» в 3-х основных значениях: правила, определяющие поведение; духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе; выполнение этих правил поведения [146; 20]. Прилагательное «*нравственный*» употребляется в значении – «Относящийся к внутренней, *духовной* жизни человека». В словаре В. Даля «*нравственный* - добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека, с долгом честного и чистого сердцем гражданина. Всякое самоотвержение есть поступок нравственный, доброй нравственности, доблести. Христианская вера заключает в себе *правила самой высокой нравственности*. Нравственность веры нашей выше нравственности гражданской, первая ставит Судьею Совесть и Бога, вторая же требует только

строгого исполнения законов». В. Даль ставит понятие «нравственность веры» выше «нравственности гражданской» [36; 72].

Содержание понятия «нравственность» соотносимо с понятиями «нравы», «этика». Ю. А. Шрейдер определяет «нравы» как принятые в обществе способы поведения и принципы моральных оценок. Нравы современного общества нередко входят в противоречие с моральным идеалом, тормозят его реализацию, что следует учитывать в решении проблем духовно-нравственного образования, поскольку нравы общества – один из факторов социокультурной среды, в которой происходит формирование личности современного школьника. Этика (греч. *etika*, от *etihos* – привычка, нрав, термин введен Аристотелем) определяется как наука о морали и применении моральных оценок в поведении человека. Этика, изучая поведение человека относительно ценностных ориентиров, оценивает его мотивы и результаты в категориях добра и зла. Исследуя нравственную жизнь человека с точки зрения ее соответствия моральным нормам, этика устанавливает логическую связь между моральными оценками, формирует общие принципы, которые служат ориентирами поступков [132; 351].

В рамках аксиологического подхода, достаточно глубоко, на наш взгляд, раскрывается сущность понятия в трактовке А. Гусейнова и Г. Иррлитц, рассматривающих нравственность как «способ социальной регуляции, ценностное отношение к миру, то, что остается в межчеловеческих отношениях, если вычесть из них все предметно-обусловленное содержание» [49; 97]. Значимость данной трактовки в контексте нашего исследования обусловлена тем, что, во-первых, выделяется основной нравственный критерий межчеловеческих отношений – ориентация на человека как высшую ценность, во-вторых, на личностном уровне функционирования нравственность выполняет ценностно-ориентирующую функцию и рассматривается как «ценностное отношение к миру».

В философской теории ценностей, согласно обоснованному А. Уемовым триадическому строению бытия (вещи, свойства, отношения), – нравственность предстает отношением субъекта или носителя социальных или культурных качеств, которые и

определяют индивидуальное содержание его духовной деятельности» [49; 67].

Анализ феноменов морали и нравственности в исследованиях философов и педагогов позволил выделить следующие особенности их функционирования, значимые в аспекте духовно-нравственного воспитания и развития личности. Мораль не регламентирует поведение человека столь же жестко как правовая норма, поскольку «зиждется на автономии человеческого духа» [144; 60]. Нравственная норма не требует точности исполнения каких-то предписаний, а «покоится на любви и уважении человека к человеку» [52; 102]. Нормы морали «носят характер идей, принципов, побуждений, а вовсе не правил и инструкций, написанных на все случаи жизни» [125; 129].

Нравственный поступок не совершается в корыстных целях, а обусловлен бескорыстным стремлением к добру. Античный философ Демокрит утверждал, что «быть хорошим человеком - значит не только не делать несправедливости, но и не желать этого, поскольку «враг не тот, кто наносит обиду, но тот, кто делает это намеренно». Нравственность – это своеобразная духовная жажда творения добра: мораль «бескорыстна и альтруистична, потому что реализуется и становится действительной в человеческой личности, в ее законах даны условия подлинно человеческого общежития и общения..., она субъективна, потому что может осуществляться только как непосредственная сила человеческой души» [42; 13]. Духовным «орудием» нравственного сознания является совесть, «не известное животным и не врожденное человеку душевное свойство, которое направляет, регулирует и контролирует все человеческое поведение» [54; 111]. Мораль выступает мощным внутренним принудительным, «императивным» механизмом регуляции поведения индивида. Нравственная оценка выносится «спонтанным и как бы инстинктивным голосом совести, это внутренняя необходимость морального действия, внутренний суд, который человек ставит над собой...» [42; 11]. «Нравственный человек – не тот, кто может поступить нравственно, – писал А.С. Макаренко, – а тот, кто не может поступить иначе» [75; 216].

Для нашего исследования важно положение, выдвинутое М.С.Каганом о природе и специфике нравственных ценностей:

отличительная их черта состоит в том, что личностные смыслы, системы ценностей индивида нельзя сформировать передачей сообщений. Именно потому, что они личностные, они должны быть выработаны самостоятельно, а не приняты готовыми, они формируются на основе переживания, а не чисто рациональным путем [53; 19].

А.Г. Здравомыслов выделяет нравственные ценности в особую группу ценностей, подразумевая под ними «мир культуры в широком смысле слова», «сферу духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанностей – тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности» [52; 37].

Проецируя данные положения в сферу духовно-нравственного воспитания, заметим, что педагоги приходят к аналогичным выводам: «разъясняя детям какие-либо нравственные нормы, мы должны, прежде всего, заботиться о желании их выполнять, а не принуждать их к выполнению...». Следовательно, нравственность как духовное качество или норма поведения не может формироваться педагогом извне, а всякий раз «заново» рождается в опыте индивида, лишь становясь его собственным личностным опытом в форме «личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентаций, опытом самопознания и самоизменения, построения жизненных целей и смыслов нравственно-волевой саморегуляции...» [111; 97]. Этот опыт и входит особым компонентом в духовно-нравственное содержание образования.

Теоретик нравственного воспитания в отечественной педагогике Т.В. Конникова понимала его не как воспитание отдельных черт, а как воспитание личности в целом. Для нравственного воспитания нет такой предметной деятельности, где бы специально воспитывалась нравственность. Отсюда, всякое воспитание, по природе своей, является нравственным. Поэтому термины экологическое, патриотическое, экономическое, правовое, профессиональное и так далее, как считает В.В.Сериков, лишь указывают на те сферы воспитания, в которых совершается освоение и реализация личностно-нравственного опыта [111; 101]. С этой точки зрения *духовно-нравственный опыт* есть личностно-нравственный опыт, то есть внутриличностный, рожденный на личностном уровне жизнедеятельности индивида.

Поскольку в осмыслении проблем духовно-нравственного развития личности общим основанием философских, психологических и педагогических концептуализаций в рамках аксиологического подхода выступает категория ценности, необходимо уточнить природу данного феномена.

Генезис понятия «ценность», как утверждают философы, соединил три основных значения: характеристика внешних свойств вещей и предметов, выступающих объектом ценностного отношения; психологические качества человека, являющегося субъектом этого отношения; отношения между людьми, их общение, благодаря которому ценности приобретают общезначимость [3; 200].

Существенное значение для понимания социально-психологической природы ценности имеют теоретические идеи С.Л.Рубинштейна, определяющего ценность как «значимое для человека». Ученый указывал, что практическое отношение человека к миру заключается в выделении им значимых предметов, явлений. Находящиеся в определенной иерархии жизненные ценности оказывают влияние на человека, детерминируя его поведение. Рассматривая проблемы смысла, значения явлений, людей, событий в жизни человека, С.Л.Рубинштейн видел функцию ценностей в регуляции поведения. Анализируя динамику этого процесса, С.Л.Рубинштейн показал, что в ходе жизни происходит переоценка ценностей как закономерный результат жизни человека, перестройки его взаимоотношений с миром и, прежде всего, с другими людьми [105; 14].

По Д.И. Дубровскому, ценности образуют целостную систему взаимодействующих элементов, структурированных по принципу иерархии. Как известно, понятие «иерархия» обозначает принцип структурной организации сложных многоуровневых систем, состоящей в упорядочении взаимодействий между уровнями в порядке от высшего к низшему. Д.И. Дубровский представил структурную характеристику иерархии ценностей следующим образом. Основание ее составляют неосознанно осуществляемые ценности (воля к жизни, потребность в пище, общении). Второй уровень в иерархии ценностей принадлежит ценностям материальным, выполняющим утилитарную практическую функцию. Сюда можно отнести: орудия труда, вещи, предметы обихода, матери-

альные блага и так далее. Этот уровень ценностей предполагает ценности первой ступени, так как любой материальный предмет, созданный человеком, включает в себя низшие подсознательные влечения, преобразуя их при этом.

Третий уровень составляют правовые, политические, познавательные ценности. В основе создания этих ценностей лежит, в первую очередь, коммуникативная деятельность людей, отношения между людьми, содержание которых выражают ценности этого уровня. Среди них можно выделить: представления о социальной справедливости, равенстве, свободе; дружбу, доверие и т. п. Этот уровень ценностной иерархии, раскрывая новое содержание жизни, а именно, характеризуя ее духовную сторону, предполагает ценности двух первых ступеней системы ценностей: политическая свобода связана со свободой материальной, принцип равенства включает уравнивание и материальных благ. Четвертый уровень представляют ценности этические и эстетические, сохраняющие в себе ценности предыдущих уровней. Нравственные ценности выражают содержательную целесообразность действий и поступков людей. Эстетические ценности выражают форму воплощения этой содержательной целесообразности [150; 213].

Высший уровень в иерархии ценностей - ценности абсолютные. Абсолютная ценность, по определению Н.О. Лосского, это «ценность, имеющая характер добра с любой точки зрения, в любом отношении и для любого субъекта; не только сама по себе есть добро, но и следствия, необходимо вытекающие из нее, никогда не содержат в себе зла» [69; 19].

Следует отметить, что в повседневной жизни иерархия ценностей, по замечанию исследователей, не представляет собой строго организованной гармоничной системы. Ценности могут вступать между собой в конфликт. Отсюда личность оказывается перед лицом выбора. Именно сквозь призму сложившейся системы ценностей личность оценивает ту или иную ситуацию, определяет значение для себя того или иного объекта и выбирает соответственный образ действия. Не случайно, проблема ценностей, по В.Н.Мясищеву, может рассматриваться как центр духовного развития личности, как целостная система сознательно избираемых отношений личности к обществу, труду, самой себе.

Основываясь на приоритете ценностей того или иного уровня, согласно представленной выше ценностной иерархии, можно попытаться выделить основные качественные характеристики личности как устойчивые и постоянно проявляющиеся отношения. Так, для личности, отдающей предпочтения, прежде всего, материальным ценностям, материальное благополучие является одним из главных критериев и смыслом ее жизни, выступая качественной характеристикой личности.

Духовность, «духовное величие» личности, по Б.П. Вышеславецу, может определяться широким спектром ценностей-отношений: политическими и правовыми – такую личность отличает стремление к свободе и независимости, справедливости; религиозными – основной характеристикой личности выступает вера в Бога; познавательными – такая личность заинтересована в установлении и раскрытии истины, постоянно стремится к расширению горизонта своих знаний; этическими и эстетическими – такая личность строит взаимоотношения с другими людьми на основе принципа альтруизма и взаимоуважения. Жизнь такой личности красива, поскольку является воплощением добрых дел и поступков.

По утверждению М.С.Кагана, ценность является отношением, которое образуется «особой формой связи объекта и субъекта», что в рамках аксиологического подхода фиксируется понятием «ценностное отношение». Такова и позиция японского мыслителя и педагога Т. Макигуши, положившего теорию ценностей в основу педагогической системы «Творение ценностей», по которой понятие «ценность» обозначает «отношения между человеком и объектом» [52; 61].

По выводам М.С.Кагана, в психике индивида ценности представлены в виде понятий и образов, способные индуцировать чувства, оценки и отношения. Осмысление оцениваемого объекта предполагает выявление и понимание конкретного смысла, которое данный объект имеет для субъекта. По определению М.С.Кагана, смысл выступает как «способ обнаружения субъектом значения объекта, иными словами, как придание ценности (наделение смыслом) всему тому, что входит в пространство культуры...». Ценности способны порождать побуждения к деятельности, реализуемые в поведении. Отнесение к ценности происходит «на основе переживания, производится духовным

чувством человека». Ценностное отношение возникает в «реальной социокультурной среде, в ней живет, функционирует и изменяется, на нее же и оказывает определенное воздействие» [52; 54]. Анализируя природу ценностного отношения, М.С.Каган эксплицирует его структурную модель (рис. 1)

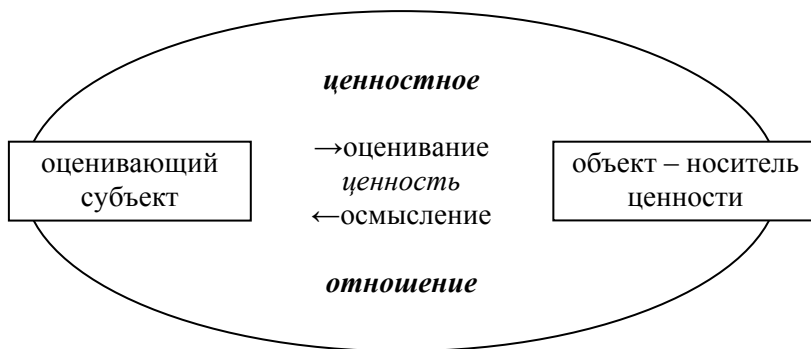


Рис. 1 Модель ценностного отношения М.С.Кагана

Такая форма экспликации ценностного отношения показывает, что его характер зависит от «качественных особенностей носителя ценности – материален он или духовен, природен или социален, жизненно-реален или художественно-иллюзорен» [52; 57]. В рамках нашего исследования таким объектом – носителем ценности выступают духовно-нравственные качества личности. Отсюда, с учетом вышеизложенного, *эмоционально-ценностное отношение к духовно-нравственным качествам* - избирательная стабильно положительная связь старшеклассника с миром людей, проявляющаяся в наличии определенного личностного смысла в понятии «духовно-нравственные качества» и осознании их значимости (ценности) для жизни остальных людей и самого старшеклассника.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать следующие обобщения характеристик понятия «ценность», значимых в содержательном аспекте духовно-нравственного развития и формирования личности: 1) ценность - «особая форма связи объекта и субъекта» (Каган М.С.); 2) будучи «центром» духовного развития личности (В.Н. Мясищев) ценности определяют

ее «духовное величие» (Б.П. Вышеславцев); 3) нравственные ценности характеризуют сферу духовной жизни человека (А.Г. Здравомыслов); 4) ценности не передаются рациональным научением, а «рождаются» в опыте индивида «на основе переживания» (М.С.Каган); 5) духовно-нравственные качества в рамках аксиологического подхода – объект ценностного отношения субъекта, наделяющего их смыслом и оценивающего их значимость; 6) духовно-нравственные качества становятся объектом ценностного отношения лишь в «личностном опыте» (В.В. Сериков) индивида; 7) отношения человека – осознанная, избирательная, основанная на опыте связь личности с различными сторонами действительности (В.Н. Мясищев); 8) формирование духовно-нравственных качеств личности в процессе ее развития инициируется становлением к ним ценностного отношения; 9) эмоционально-ценностное отношение к духовно-нравственным качествам человека – устойчивая избирательная стабильно положительная связь старшеклассника с миром людей, проявляющаяся в наличии определенного личностного смысла в понятии «духовно-нравственные качества» и осознании их значимости (ценности) для жизни остальных людей и самого старшеклассника.

Поскольку выявлена взаимосвязь и взаимообусловленность понятий нравственность, ценность и духовность, то логика исследования диктует необходимость обращения к феномену «*духовность*». Как уже отмечалось выше, теоретическая мысль не выделила «духовность» в специальную область знания, и целостной теории духовности рациональное знание не выработало. Содержание и объем понятия не имеют четкого терминологического статуса. Подтверждением служит и тот факт, что термин «духовность» нет ни в «Российской педагогической энциклопедии», ни в «Философской энциклопедии», ни в «Новом энциклопедическом словаре». В справочной научной литературе термин появляется только в конце 90х годов, и не имеет более или менее однозначного толкования, однако часто встречается в богословской и художественно-публицистической литературе.

Во всем многообразии подходов к проблеме духовного бытия человека исторически первым являлось религиозное направление, где духовная жизнь – это, прежде всего, жизнь с Богом и в Боге.

Абстрагируясь от основного пункта расхождения верующих и неверующих ученых (о первоисточнике духовного – «божественного», либо «человеческого»), исследователи подчеркивают сходство тех и других в решении психологических, педагогических вопросов, которые отличаются в богословских трактовках глубоким проникновением и пониманием особенностей человеческой личности, путей ее развития и саморазвития [109; 113].

Особая роль в осмыслении феномена духовности принадлежит русским мыслителям, философам и педагогам 19-20 веков. Центральное место духовная проблематика занимала в философском наследии Н.А.Бердяева, Н.Я.Грота, И.А.Ильина, Л.Г.Карсавина, Н.О. Лосского, В.С.Соловьева С.Л.Франка, П.А.Флоренского. Исследователи отмечают, что духовность, в их понимании, - это «поиски высшего смысла жизни на земле, стремление к правде, добру, красоте, совесть, любовь к людям, воля, творчество, стремление к высшим человеческим ценностям» [80; 54].

По мысли Н.А.Бердяева, «корни человеческого существования следует искать в области духовности» [11; 24]. Духовность человека, в понимании философа, «есть подлинная сущностно-имманентная воплощенность индивидуальности и неповторимости человека». «Индивидуализация, раскрытие личности совершается ... в недрах духовной жизни» [11; 43]. Н.А.Бердяев считал, что отход от духовности влечет за собой пробуждение низких инстинктов, обеднение ума, иссякание творчества в быту, труде, осмеяние бескорыстия, жажду обогащения любой ценой.

Созвучны идеям Н.А.Бердяева и взгляды И.А.Ильина, который в исследовании духовности видел главную задачу русской философии. В рамках предмета нашего исследования значимым представляется вывод философа о трех критериях духовности человека: умение жить внутренним опытом, а не телесно-чувственно-материальным; умение отличать нравящееся, дающее наслаждение от того, что на самом деле хорошо, объективно - прекрасно, истинно; различая эти два ряда ценностей, уметь предпочитать совершенное, служить ему, беречь его и в случае надобности умирать за него [51;34].

Русский мыслитель утверждает особую реальность духовного мира, его укорененность в бытии. В человеческой жизни, по

Ильину, существуют реальности не вещественного порядка (мир добра, греха, нравственного совершенства), которые воспринимаются только через «внутреннее созерцание». Человека, способного к сердечному созерцанию, «можно в какой-то степени назвать ясновидящим: он обретает дар видеть духовными очами». Это духовное состояние философ называет очевидностью. Чтобы достичь его, «нужно жить духовными актами, наполнять их своей душой, строить себя ими, полагать их в основу своего бытия» [51; 46]. Показательна здесь антропологическая позиция автора: не душу, как сосуд наполнять духовными ценностями, а конституировать (строить) себя духовными актами, наполняя их «своей душой», то есть личностным смыслом.

В размышлении Н.О. Лосского о ценностях абсолютных и относительных, душевное и духовное отличается от телесного отсутствием пространственной формы. Если к области душевного относится та сторона бытия, которая связана с себялюбием и имеет лишь относительную ценность, то непространственная сфера бытия, имеющая абсолютную ценность, относится к области духовного. К такого рода проявлениям и поступкам человека относятся те, в которых осуществляются святость, нравственное добро, искание и открытие истины, художественное творчество, создающее красоту, а также связанные с ними возвышенные чувства. Духовные начала пронизывают весь мир и служат его основой во всех его областях: все душевное и телесное имеет в своей основе, хотя бы в минимальной степени, духовную сторону [76; 12].

Осмысливая Бытие как «сверхрациональное всеединство», С.Л.Франк выделил три формирующих центральных единства душевной жизни – чувственно-эмоциональное, сверхчувственно-волевое и идеально-разумное или духовное единство». Душевная жизнь, охватывающая все виды сознания (сознание как непосредственное переживание, предметное сознание и самосознание), по определению С.Л.Франка, есть «актуальная, готовая, относительно самоутвержденная реальность». Особое значение в этой реальности придается «осмыслению» жизни – раскрытию и внесению в нее смысла, «который вне нашей духовной действительности не мог бы быть найден и в эмпирической жизни». В этом процессе осмысления С.Франк выделяет две стороны – «теорети-

ческую» и «практическую»: 1) усмотрение смысла (нахождение); 2) его «действенное созидание» волевым усилием [151; 482].

Л.Г. Карсавин, обращаясь к проблеме Абсолюта и личности рассматривал личность как всеединого субъекта: «Душа наша – момент Абсолютного, она разворачивается в себе самой, разворачивает Абсолютное как и себя самое, но Абсолютное в ней слаженно». Определив связь между всеединым субъектом и Абсолютом, Л.Г. Карсавин вводит понятия «индивидуальность» (как смысл выявления отношений между субъектом и «другим»), «симфоническая личность» (связь между индивидом и высшей личностью) [80; 55]. Тем самым намечаются «ступени» духовного роста человека, где важной предпосылкой выступает «смысл», которым субъект отношения наделяет «другое».

Русский философ, ученый и богослов П.А.Флоренский считал, что достижения науки не могут формировать душу человека, что накопленные знания еще не создают богатый духовный мир личности, тогда как «самое страшное для человека – бездуховность», а в центре спасения мира от бездуховности стоит человек. Философ полагал, что в человеке как «космосе» борются космические и хаотические силы. Под хаосом П.А.Флоренский понимал ложь, смерть, беспорядок, грех. Ему способны противостоять вера, культура, духовность, гармония [80; 55].

Создатель оригинальной теории эмоционально-нравственного развития человека, философ и психолог Н.Я. Грот считал, что в каждом человеке живет «стремление к одухотворению мира, к духовному его совершенствованию», которое является результатом действия особой «психической силы».

Как ее не называй (духом, творческим началом, мировой волей и т. п.), - это – «реальная сила - подлинный деятель и фактор нашего нравственного поведения». По мысли Грота, моральные предписания «имеют нравственный смысл лишь настолько», насколько служат развитию в человеке «лучшего духовного я» - той самой «силы». В области чувств она обнаруживается в любви, сострадании, жалости; в отношении к другим – в достоинстве, чести; по отношению к своей личной жизни – в любви к правде, истине, красоте, добру, духовному совершенству. В области мысли – «то же начало проявляется в идеях самоотречения, самопожертвования и безусловного нравственного долга -

<...> умножать и возвышать духовную жизнь мира в ущерб своей личной жизни» [34; 17].

Таким образом, обращение к трудам русских философов 19-20 веков позволило выявить следующие обобщения в содержательной интерпретации ими понятия духовности: 1) специфический способ осмысленного бытия (Н.А.Бердяев, И.А.Ильин); 2) качественная характеристика целостной личности (Л.С.Франк); 3) главный отличительный признак человека (В.С.Соловьев); 4) источник, «корень» подлинно человеческого существования (Н.А.Бердяев, Л.Г. Карсавин); 5) духовность человека проявляется в умении жить внутренним опытом, отличать объективно прекрасное и истинное, предпочитать совершенное, служить и беречь его (И.А.Ильин); 6) «духовное» отличается от «темного» отсутствием пространственной формы, то есть «развернутостью во времени» (Лосский Н.О.); 7) все телесное и душевное имеет в своей основе...духовную сторону (Лосский Н.О.); 8) вне духовной действительности не возможно «усмотрение» смысла жизни (П.А.Флоренский); 9) духовное состояние человека достигается путем самостроительства (И.А. Ильин); 10) стремление к одухотворению мира обнаруживает себя в любви, сострадании, жалости; достоинстве, чести; в любви к правде, истине, красоте, добру, духовному совершенству (Н.Я. Грот).

В логике нашего исследования важное значение имеют положения современных ученых о природе духовности, в которых нельзя не заметить преемственной связи с трактатками русских философов.

Так, Н.С.Василевская определяет *духовность* личности как состояние души, как внутреннее единство разума и чувств, «единства, озабоченного проблемой существования по высшим критериям жизни, ориентирующимся на добро и бескорыстие» [3; 11].

В содержании категории «*духовность*» О. Д. Олейникова выделяет в качестве основного признака стремление к познанию смысла жизни и определяет духовность как «интегративное качество, относящееся к сфере смысловых ценностей, определяющих и задающих вектор жизнетворческой активности личности» [102; 14].

С.Б.Крымский обосновывает развернутое определение духовности: «способность переводить универсум внешнего бытия

во внутреннюю вселенную личности на этической основе, способность создавать тот внутренний мир, благодаря которому реализуется себестождественность человека, его свобода от жесткой зависимости перед постоянно меняющимися ситуациями» [49; 85].

Тезис о духовности как сущностном признаке, определяющем «качество человека» отстаивается и в монографическом исследовании В.С. Барулина. С позиций социально-философской антропологии, духовность – фундаментально-основополагающее «качество человека», то, что делает человека человеком, то, что выделяет его из всего мирового универсума. Философ доказывает этот тезис тремя аргументами. Во-первых, духовность «неотделима от индивидуального бытия человека, сопряжена с неповторимостью и уникальностью каждого индивида». Во-вторых, «именно в духовности аккумулируется все многообразие человеческого содержания, его связей и отношений с миром и обществом». В-третьих, «именно в человеческую духовность корнями своими уходят творчески-созидательные начала человеческого бытия». Следовательно, именно духовность раскрывает человека в таком ракурсе, глубине, масштабности, в каком, «никакая другая черта его не раскрывает» [8; 243]. Феномен духовности В.С. Барулин рассматривает в четырех аспектах.

Таблица 1

Аспекты духовности в интерпретации В.С. Барулина

Духовность			
целостность духовной жизни человека;	идеальное содержание явлений; идеальное освоение действительности;	субъективный мир человека;	<i>мера развития в человеке духовно-нравственных качеств;</i>

В первом из четырех аспектов духовность представляет собой целостность, взаимосвязанность всех компонентов многогранной духовной жизни, которая включает в себя следующие содержательные стороны: рациональные и эмоционально-аффективные, гносеологически-когнитивные и ценностно-мотивационные, экс-

pliciровано-осознанные. Большое значение имеет то, что эти стороны духовной жизни фиксируются в своем единстве, взаимосвязи, целостности. Второй аспект представляет духовность как идеальность, то есть «содержание любых явлений мира, общества интериоризируется человеком в чистом виде, освобожденное от материально-предметных, пространственно-временных характеристик своего бытия». Третий аспект представляет духовность как субъективный мир человека. Духовность существует как «внутренняя, интимная жизнь человека, данная во внутреннем содержании человека, развернутая в пространстве и времени».

Понимание духовности в рамках антропологического подхода как «меры развития в человеке духовно-нравственных качеств» является для нашего исследования ключевым в построении уровневой модели формирования духовно-нравственных качеств личности. Согласно выводам В.С. Барулина, более высокий уровень духовности признается за тем индивидом, чьи «духовные ориентиры более глубоки и более органично детерминируют всю жизнедеятельность человека». Следовательно, *формирование духовно-нравственных качеств личности* - процесс развития личности, детерминированный уровнем ее духовной организации - структурой и формой духовного способа бытия. С целью выявления структурной модели формирования духовно-нравственных качеств в человеке как меры развития в нем духовности необходимо обратиться к положениям и выводам психолого-педагогических исследований.

В целях познания, изучения духовности личности Н.А.Коваль выделяет в составе данного феномена компоненты (познавательный, нравственный, эстетический), каждый из которых является подвижным, сложным комплексом качеств, элементов [58; 33]. Так, познавательный компонент включает в себя знания, способы познавательной деятельности, способность доходить до сущности явлений, видеть их причины и следствия, выделять главное. Нравственный компонент – это представления человека об общечеловеческих ценностях, процесс их интериоризации, реализация их в поступках, деятельности индивида. Уточним, что по А.Г. Здравомыслову, к общечеловеческим ценностям относятся нравственные (доброта, гуманность, милосердие), эстетические (красота, истина, житнетворчество), художественные (принятие цен-

ностей культуры), духовные (вера, надежда, любовь) [36; 300]. Эстетический компонент – восприятие жизни как ценности, способность воспринимать красоту в окружающем мире.

Осуществленный Н.А. Коваль анализ подтверждает, что духовность личности существует как целостное образование, не сводимое к его элементам. Эстетическая сфера личности, не подкрепленная высокими познавательными и нравственными качествами, превращается в «эстетство». Познавательный компонент, не подкрепленный способностью видеть красоту мира и нравственными ценностями превращается в «интеллектуальное начетничество». Нравственность, не опирающаяся на эстетические и познавательные сферы, сводится к выполнению свода инструкций. Отсюда духовность, по Н.А. Коваль, - есть «целостное психологическое явление поиска истины, добра, красоты как стержневое проявление потребностно-мотивационной направленности личности через ценностно-смысловое отражение окружающей действительности сквозь призму общечеловеческих ценностей, усвоение и создание духовных ценностей в процессе самореализации личности». Столь тяжелая конструкция определения – следствие попытки рассмотреть феномен в гносеологическом, онтологическом и психологическом аспектах. Как понятие духовность обозначает «возвышение личности, ее прорыв за рамки обыденного, повседневного, узкоэгоистичного» в результате приобщения индивида к общечеловеческим ценностям. Как явление духовность личности представляет собой процесс «активного поиска истины, добра, красоты», развернутый во времени. Духовность как личностное образование - «духовный стержень», организующий «ценностно-смысловое ядро личности» [58; 40].

Вышесказанное дает основания для следующих обобщений: 1) становление духовности является сложноструктурированным процессом, обеспечивающим структурное единство нравственной, познавательной и эстетической сфер личности, определяя сущностное проявление человека как личности; 2) характеризует ценностно-смысловую сферу личности; 3) выступает атрибутом личности, специфической ее функцией в процессе развития и самореализации человека как личности.

Таким образом, можно предположить, что духовно-нравственное содержание образования школьников на уровне теоретических представлений (В.В.Краевский) необходимо включает нравственный, познавательный, эстетический, личностный компоненты социального и культурного опыта в их единстве.

Рассматривая духовность человека с позиции антропологического подхода, В.И. Слободчиков выделяет, прежде всего, его «нравственный строй, способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной, общественной жизни, следование идеалам истины, добра и красоты». В его «опыте антропологической психологии» духовность предстает как «способ, образ бытия, который открывает человеку путь к любви, совести, чувству долга, искусству, религии». Ученый убежден, что «только духовность может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни». «Дух» есть ничто иное как «любовь к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни». Отсюда следует, что без культивирования духовности падает качество всей жизни человека (труда, творчества, нравственности).

Важно подчеркнуть, что в антропологическом аспекте понятием духовность определяется родовая признак собственно человеческого способа жизни, обозначающий устойчивую связь человека как личности, субъекта жизнедеятельности, индивидуальности с человеческим родом «во всей развертке его культурного и исторического бытия», придавая тем самым смысл жизни отдельному человеку [131; 220].

Анализ источников по проблеме изученности феномена, свидетельствует, что в психологии духовность все чаще выступает как особый предмет исследования. Так, Б.С. Братусь, рассматривая личность как специфический «орган», «инструмент», с помощью которого человек организует свою жизнедеятельность, критерий «собственно личностного» в содержательном аспекте развития личности видит в нравственной позиции как «совокупности основных отношений к миру, к людям и себе», выделяя несколько уровней в структуре личности, соотносимых со степенью ее духовного наполнения. Первый уровень - эгоцентрический, на котором доминирует прагматическая мораль, определяемая личной выгодой, удобством, престижностью.

Второй уровень обозначен как группоцентрический. Отношение к себе и окружающим строится здесь на основе идентификации с определенной группой («свой» - «чужой»). Третий уровень назван просоциальным или гуманистическим. Принцип самоценности человека реализуется здесь в духовном стремлении нести благо другим людям, обществу, человечеству. Как указывает Б.С. Братусь, только на данном уровне начинает проявляться нравственность в форме знаменитого «золотого правила» этики: поступай с другими так, как бы хотел, чтобы поступали с тобой. Наконец, высшая ступень, как считает верующий ученый, - духовная, где человек начинает осознавать свою связь с Богом. Он выходит за пределы своей личности, смотрит на себя и другого как на звенья единой цепи, соотносимой с духовным миром. «Если говорить о христианской традиции, то субъект приходит к пониманию человека как образа и подобия Божия, поэтому другой человек приобретает в его глазах не только общечеловеческую, но и божественную ценность» [17; 95].

Представленная уровневая модель структурной организации личности подтверждает важные для нашего исследования положения: - нравственный компонент в структуре духовности личности рассматривается как системообразующий; - духовная организация личности определяется уровнем развития человека как личности, способной организовать свою жизнедеятельность на основе «собственно личностного нравственного опыта»; - становление духовности как меры развития духовно-нравственных качеств личности предполагает сформированность нравственной позиции в отношении к другому человеку как ценности (просоциальный или гуманистический уровень духовной организации личности).

Педагогическую проблематику в русле идей христианской антропологии разрабатывал в 20 веке русский философ и педагог В.В.Зеньковский. Целостное формирование личности и характер человека, считал В.В.Зеньковский, определяются духовным развитием человека. В качестве важного принципа православной педагогики, наряду с другими, ученый обозначил признание духовного начала в ребенке как «образе Божиим», признание его свободы, развитие в нем сил добра, установление в нем внутреннего равновесия, самообновление его духовного

мира. В духовном становлении ребенка присутствует иерархичность. Поэтому воспитание духовности, по В.В.Зеньковскому, превращается в воспитание личности в физическом, социальном и моральном аспектах. Следовательно, духовное становление человека – не отдельный этап или направление воспитания, а сущностное содержание воспитания личности.

В христианско-православном понимании свобода дается человеку для самостоятельного и ответственного признания или отвержения Бога, как свобода выбора жизни в церкви и Боге. Важно то, что, как подчеркивают исследователи, в рамках гуманистического направления христианско-православной мысли, духовное озарение (Божественная Благодать) ниспосылается при наличии активного усилия самого человека познать Истину Благодати как личности, субъекта жизнедеятельности.

Духовное развитие заключается и в «формировании добродетелей, совершенствовании ума, накоплении знаний, воспитании эстетического чувства, нравственном совершенствовании» [82; 19]. Ум и чувства, направленные на познание мира, созданного Богом, облагораживают эстетические способности, просветляют человеческую душу, создают условия для сотворения добра другим людям. На этой основе формируется настоящая любовь, коренной принцип христианской нравственности. Таким образом, находит подтверждение тот факт, что структурная модель духовности в интерпретации светских, религиозных ученых и богословов в содержательном своем аспекте трактуется сходным образом, имеет в основании единую гуманистическую систему ценностей.

В современной педагогической науке проблема целостного развития и проявления духовности находит сегодня наиболее эффективное решение в теории и практике личностно ориентированного образования. Согласно концептуальным представлениям, духовность выступает «специфическим механизмом становления личностного опыта: вне духовности не может быть подлинного саморазвития человеческой личности, полноценного проявления ее функций» [125; 97]. Специфика личностного опыта как компонента содержания образования заключается в том, что он «одновременно имеет и содержательный и процессуальный аспекты. Личностный опыт автономен по отношению к предметному содержанию учебных дисциплин. Он характери-

зуется специфическими способами освоения, предполагающими вхождение субъекта в личностно-развивающую образовательную ситуацию, и смыслообразующей ролью по отношению к другим компонентам образования» [43; 11].

В.А. Слостенин и К.А. Абульханова-Славская подчеркивают, что духовность возможна благодаря рефлексивному сознанию, которое есть способность понимать себя, сосредоточиваться на себе. Отсюда следует, что если личность – не только «социальное измерение человека», но и мера индивидуальной активности, самовыражения, самоактуализации, то, по выводам ученых, проявление и развитие рефлексивного сознания инициируют эти процессы, на что указывает «связь рефлексивного сознания, духовности и творчества» [108; 70].

В исследовании Т.И.Петраковой в качестве продукта освоения духовно-нравственного воспитания рассматриваются не новые знания и способы деятельности, а присвоение «личностных смыслов, опыта эмоционально-ценностного отношения, опыта творческой деятельности», а также «раскрытие сущностных сил учащихся, формирование у них внутриличностных ориентиров». Духовно-нравственное воспитание, в трактовке ученого представляет собой «процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего (эмоционально-сердечного) воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира», где «воздействие носит комплексный, интегрированный характер относительно чувств, желаний, мнений личности и опирается на определенную систему ценностей, заложенную в содержании образования и актуализируемую определенной позицией педагога». Исследователь трактует духовность как «устремленность личности к избранным целям, ценностную характеристику сознания». Нравственность в контексте духовно-нравственного воспитания - «совокупность общих принципов поведения людей по отношению друг к другу и обществу». В сочетании оба феномена составляют «основу личности, где духовность – вектор ее движения (самовоспитания, самообразования, саморазвития)» [109; 11]. Соглашаясь с трактовкой сочетания феноменов духовности и нравственности, трудно, однако, согласиться с авторским пониманием процесса воспитания как «воздействия» педа-

гога (пусть даже «внутреннего»), закрепляющего объектную позицию по отношению к личности воспитанника, которая движется в векторе «само». Данной трактовкой не исчерпывается, на наш взгляд, сущность духовно-нравственного воспитания.

В педагогических исследованиях В.А.Беляевой, Т.И.Власовой, Л.М.Федоровой духовность рассматривается как «высшее начало» в человеке, его ориентация на «высшие ценности человеческого бытия», стремление к духовному идеалу.

В диссертационном исследовании Е.В. Веселовой, посвященном воспитанию духовности старшеклассников, уточняется сущность и структура понятия «духовность», выделяются критерии и показатели эффективного воспитания духовности старшеклассников. Духовность - это «интегральная характеристика ценностно-смысловой сферы личности, означающая приоритет духовных ценностей, отмеченных нравственной доминантой и отражающихся в жизненных смыслах, в стремлении личности к самосовершенствованию на основе углубляющегося самосознания, ориентации на высшие ценности человеческого бытия в их национально-культурном выражении, реализующихся в творческой деятельности, моральных принципах и нормах поведения». На основе сущностной характеристики понятия, исследователь выделил следующие критерии духовности: когнитивный (информированность о духовно-нравственной сфере личности, осмысленность ценностных категорий и адекватность их оценок, ценностные установки личности), эмотивный (эмоциональная отзывчивость, способность к эмпатии), конативный (способность к рефлексии, волевые установки личности) [24; 11].

Таблица 2.
Критерии и показатели духовности (по Е.В.Веселовой)

Критерии духовности	Показатели духовности
когнитивный	информированность о духовно-нравственной сфере личности, осмысленность ценностных категорий и адекватность их оценок, ценностные установки личности;
эмотивный	эмоциональная отзывчивость, способность к эмпатии;
конативный	способность к рефлексии, волевые установки личности;

Результаты теоретического анализа позволяют выделить различные подходы к пониманию духовности.

1) В рамках аксиологического подхода духовность – результат приобщения к общечеловеческим ценностям, к культуре. Поиск корней духовности связывается не столько с особенностями личности самого человека, сколько с продуктами его жизнедеятельности, усвоением культурных норм. Важным источником духовного обогащения являются нравственные нормы, в которых запечатлены образцы человеческой культуры.

2) Духовность в рамках антропологического подхода – принцип саморазвития и самореализации личности, где духовность – специфическая функция личности, обеспечивающая ее целостность на уровне ценностно-смысловой сферы, поддержание индивида на духовном уровне жизнедеятельности – не скатывание к вещизму, прагматизму.

3) Духовность в теологическом контексте – божественное откровение, где духовная жизнь – жизнь с Богом и в Боге.

Представленный выше анализ дает основания рассматривать содержательный аспект духовности в трехвекторном ценностно-смысловом пространстве, одно измерение которого включает религиозную доминанту служения Богу (теологический аспект), другое опосредовано «аксиологическим содержанием, служением человеку, истине, добру, красоте как высшим ценностям бытия», антропологическое измерение духовности связывается с принципом саморазвития и самореализации человека как субъекта жизнедеятельности, личности, универсума. В приведенной ниже таблице обобщены результаты анализа содержания понятия духовность, в трактовке которого на протяжении многих столетий существовали различные акценты, но в тех или иных подходах можно выделить инвариантные, сущностные признаки.

Таблица 3

Трёхвекторное пространство содержания духовности

аксиологический подход	антропологический подход	теологический подход
-сфера бытия, имеющая человеческую ценность;	<i>-мера развития духовно-нравственных качеств;</i>	-формирование добродетелей (Филарет);
-существование по высшим критериям жизни;	-корень человеческого существования;	-творение добра (Г. Палама);
-интегративное качество, относящееся к сфере смысложизненных ценностей;	-стремление к самосовершенствованию;	-искание нравственной Правды (С. Радонежский);
-степень усвоения духовных ценностей;	-диалог духа и души;	-постижение духовной истины Благодати (Нил Сорский);
-приоритет ценностей, отмеченных нравственной доминантой;	-отличительный признак подлинно человеческого в человеке;	-способность человека плоть покорять духу при понимании сущности пороков и добродетелей (Тихон Задонский);
-ориентация на высшие ценности человеческого бытия, поиск смысла жизни;	-духовный стержень, ценностно-смысловое ядро личности;	-стремление к Божьей правде, Правдолюбие (И.А. Ильин);
-духовность обнаруживает себя в любви, сострадании, жалости, достоинстве, чести, в любви к правде, истине, красоте, добру, духовному совершенству (Н.Я. Грот);	-способ личностного бытия (Д.А. Леонтьев);	-залог нравственной чистоты (К.Д. Ушинский);
-духовность проявляется в умении жить внутренним опытом, отличать объективно прекрасное и истинное, предпочитать совершенное (И.А.Ильин).	-бескорыстное служение людям, Родине, человечеству (В.Ф. Одоевский);	-качественная характеристика целостной личности (Л.С.Франк).
	-способность «быть человеком» (Н.И. Пирогов).	

Материалы проведенного исследования позволяют определить становление духовности как педагогический процесс, на основе которого происходит формирование духовно-нравственных качеств личности. Духовность личности, означающая «приоритет ценностей, отмеченных нравственной доминантой» [24; 7], в интерпретации феномена личности Д.А. Леонтьевым характеризует высший уровень организации – «уровень ядерных структур личности» [73; 16]. Следовательно, духовность и нравственность определяют содержательное «ядро» личности, где духовность – вектор ее движения, развернутый во времени, на основе которого формируются нравственные ценности (духовно-нравственные отношения с миром).

Опираясь на понимание духовности как меры развития духовно-нравственных качеств (В.С. Барулин), считаем возможным перейти к уточнению сущности понятия *духовно-нравственных качеств личности* как содержательной основы ее развития и формирования в процессе образования. Категория качества требует уточнения, поскольку существенна для интерпретации предмета нашего исследования в аспекте формирования духовно-нравственных качеств личности.

«Философский словарь» определяет понятие качество как «внешнюю и внутреннюю определенность, систему характерных черт предметов, теряя которую предметы перестают быть тем, что они есть» [63; 457].

Учение о качестве, как свидетельствует анализ научной литературы, создавалось на философско-методологической базе, развивавшейся от квалитативизма Аристотеля до современной квалитативной парадигмы. Методологические предпосылки синтеза истории этого учения проанализированы А.И. Субетто [141; 200].

В исследованиях природы качества, осуществленных Аристотелем, проводилась классификация качеств, разрабатывалось представление об иерархической структуре качеств материальных объектов. Возрождение содержательного понимания категории качества связывается с открытием И. Кантом понятий «вещи для себя» и «вещи – для нас», послуживших основой для понимания переходов внутреннего (потенциального) качества объектов во внешнее (реальное) качество. Гегель, развивая уче-

ние о качестве, вывел диалектический закон перехода количества в качество, сформулировав понятие меры как единства качества и внутреннего количества, и вскрыл механизм взаимодействия внешнего и внутреннего в качестве. Качество целостного явления «есть то, что определяет его специфическую реакцию и является неким внутренним трансформатором внешних воздействий». Философ определял качество как тождественную бытию определенность; если нечто теряет свое качество, то оно перестает быть тем, что оно есть [140; 246].

В рамках антропологического подхода понятие качества наиболее часто встречается в контексте проблематики идентичности человека, где «фундаментально-основополагающим качеством человека, теряя которое он перестает быть собой» [8; 169] выступает духовность как мера развития (проявления) духовно-нравственных качеств.

Таким образом, есть основания полагать, что духовно-нравственные качества в гносеологическом аспекте – система характерных черт, обеспечивающих «качество человека» и имеющих определяющее значение в личностной саморегуляции поведения и жизнедеятельности индивида.

В традиции русской философии и христианской антропологии «качество человека и личность суть синонимы: качественное,- утверждает Л.Г. Карсавин, - есть момент личности и сама личность» [103; 52]. В подходе В.С.Соловьева качество человека определяется в соответствии с православной традицией в русской культуре: «...добродетель есть нормальное или должное отношение человека ко всему» [103; 33]. И.А.Ильин связал проблему качества человека с судьбой России и русской культурой. Выделяя первичные и вторичные «силы», к первичным силам он относил духовность (как стремление к «Божьей правде», «правдолюбие»), на основе которой формируются «вторичные силы» - «воля, мысль, форма и организация» [140; 201].

Важная содержательная особенность трактовки качества человека в отечественной традиции - негативное отношение к культуре потребительства. Особенно ярко анализ этой особенности представлен в творчестве Ф.М.Достоевского, убежденного в том, что «потребительский идеал убивает в человеке духовное начало и его самовыражение в творчестве». В «Дневнике писателя» художник

рисует апокалипсическую картину «загнивания» человечества из-за погони за материальными благами и приходит к выводу: «Нет счастья в бездействии, ... нельзя любить своего ближнего, не жертвуя ему от труда своего, ... гнусно жить на дармовщину, ... счастье не в счастье, а лишь в его достижении» [140; 245].

«Идеал качества человека» в России - это целостный человек, с синтетическим типом мышления, обладающий «цельным знанием» [140; 242]; всесторонне, гармонично развитый, универсальнотворческий человек, одновременно это «корневой человек» [140; 243]; укорененный в русской культуре, в своих «предках», человек – патриот, государственная личность; человек, способный к самопожертвованию, готовый отдать жизнь в соответствии с древним кличем русских воинов «За други своя!» [140; 244].

Развитие научных представлений о культурном образе человеческого «лица», о качестве человека в 20 веке нашло отражение в работах современных исследователей. Один из возможных инвариантов структуры качества человека представлен А.И. Субетто и раскрывается в виде вложенных друг в друга «сфер качества». Внутреннее ядро-сферу представляют следующие компоненты: системно-социальное качество человека (социальность, гражданственность, патриотизм, выражающиеся в соответствующих позициях личности); ценностно-мировоззренческое качество человека, отражающее ценностные ориентации, тип и доминанты мировоззрения, его целостность, исповедуемые общественные идеалы личности; духовно-нравственное качество человека проявляется через систему духовности и нравственности личности, при этом духовность понимается как «форма саморефлексии личности по поводу смысла жизни, ответственности ее перед обществом, человечеством»; психолого-мотивационное качество человека отражает уровень психического развития и психического здоровья; качество физического здоровья человека выражает уровень физического здоровья человека; качество интеллектуального развития отражает представления о развитости интеллекта человека, гностических умений (классификации, систематизации, проблематизации, распознавания, прогнозирования, диагностики, синтеза, анализа).

Если первые три признака качества человека характеризуют качественную определенность его личности на социокультурном уровне идентификации, интегрирующем ценностно-

мировоззренческую, социальную и духовно-нравственную компоненту, то другие три определяют психо-интеллектуально-соматическое качество личности, норма которого определяет ее психо-соматическое здоровье и служит психо-биологическим базисом развития системно-социального качества человека. «Круговая» форма взаимосвязи указанных компонентов качества человека отражает «кругооборот качества» человека в процессе его развития (или деградации) [141; 205]. Согласно представленной модели духовно-нравственное качество человека входит в «ядро-сферу» его личности, т.е. является ее базисной характеристикой, без которой личность перестает быть таковою, утрачивая свою качественную определенность.

12-ти-блочную модель «качества человека» предложил В.Д.Шадриков, определив сущностное качество человека как «человечность». Опираясь на традиции отечественной культуры, он выделяет такие характерные «качества русского человека» («идеального русского») как державность, патриотизм, внутренняя свобода, соборность, доброта, сострадание. Проецируя проблематику национальной идентичности в сферу современного образования, В.Д.Шадриков замечает: «Содержание образования должно быть ориентировано на национальную культуру, содержать национальные мифы и предания, всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа, дела и слова своих святых, героев и вождей, родной язык и литературу, обычаи и обряды, национальную архитектуру, изобразительное искусство, музыку, хореографию...» [157; 182]. Рассмотрим выделенные блоки качеств человека.

1 Качества, характеризующие отношения к Богу: благочестивый, почитающий Бога; блаженный, стремящийся к добродетели; богомольный, любящий молиться; веротерпимый; одухотворенный, проникнутый возвышенным чувством; одушевленный, исполненный духовными силами; просветленный, полный ясности, радостный, успокоенный; целомудренный, исполняющий целомудрие.

2 Качества, характеризующие отношение к другим людям: альтруистичный, готовый бескорыстно действовать на пользу другим, не считаясь со своим личным интересом; великодушный, обладающий высокими душевными качествами, снисходи-

тельный к другим до готовности пожертвовать своими интересами; верный, стойкий и неизменный в своих чувствах, отношениях, в исполнении обязанностей, долга; гуманный; добродушный, незлобивый, добрый и мягкий по характеру; добросердечный, обладающий добрым сердцем, ласковый; жалостливый, соболезнующий, выражающий участие; заботливый, внимательный к другим, старательный; миролюбивый, спокойный перед лицом враждебности; нравственный, соблюдающий требования нравственности, живущий духовной жизнью; общительный (коммуникативный); открытый; порядочный, честный, неспособный к аморальным поступкам; правдивый, стремящийся к утверждению истины; признательный; простодушный, бесхитростный, доверчивый; собран, тяготеющий к единению с другими; совестливый, поступающий по совести, стыдящийся поступать несправедливо, тонко чувствующий несправедливость и зло, направленный к благу; стыдливый, испытывающий чувство стыда, раскаяния; уравновешенный, ровный, спокойный по характеру; хлебосольный, радушный при угощении, гостеприимный.

3 Качества, характеризующие отношение к добру и злу: добрый, делающий добро другим, отзывчивый; милостивый, непомнящий зла, отвечающий добром на зло; памятный на доброту; скромный в обнаружении своих заслуг, достоинств, не хвастливый.

4 Интеллектуальные качества человека: дальновидный, предусматривающие последствия; даровитый, обладающий способностями, талантом; изобретательный, находящий различные пути к достижению своих целей; любознательный, склонный к приобретению новых знаний; наблюдательный, внимательный; рассудительный, руководствующийся требованиями рассудка, действующий в соответствии с природой, уравновешенный в вопросах прекрасного и постыдного, с осторожностью выбирающий нужный путь; творческий, созидательный, самостоятельно создающий что-либо, оригинальный.

5 Качества, характеризующие отношение к труду: активный, деятельный, энергичный; искусный, умелый, хорошо знающий свое дело; хозяйственный.

6 Борцовские качества человека: отважный, смелый, храбрый, неустрашимый перед лицом наступающего зла; решительный.

тельный, твердый в поступках, не колеблющийся; негибкий, стойкий, непреклонный;

7 Качества, характеризующие отношение к богатству (собственности): бережливый, бережно относящийся к имуществу, расчетливый, экономный; бескорыстный, не видящий цели жизни в наживе, в приобретении.

8 Качества, характеризующие отношение к Родине: державный, стремящийся к укреплению государства; верный, стойкий, неизменный в своих чувствах, отношениях, в исполнении обязанностей, долга.

9 Волевые качества человека: воздержанный, не позволяющий излишеств, владеющий собой, удерживающий себя; обязательный, исполняющий порученное, взятое обязательство; терпеливый, способный перенести различные тяготы во имя долга, веры, прекрасного.

10 Эмоциональные качества: азартный, увлекающийся; буйный, своенравный, непокорный, порывистый; веселый; впечатлительный, легко поддающийся впечатлениям, чуткий; хладнокровный, не поддающийся эмоциям, трезво оценивающий пользу и выгоду.

11 Качества, характеризующие осознание самого себя: гордый, исполненный чувства собственного достоинства, сознающий свое превосходство; самобытный, непохожий на других, идущий своим путем; самодовлеющий, достаточно значительный сам по себе.

12 Качества, характеризующие свободолюбие: вольный, свободный, независимый, свободолюбивый; самостийный, самостоятельный; стремящийся к независимости во всем, в действиях и мыслях.

Данная классификация наглядно свидетельствует, что в русском языке наибольшее число понятий, характеризующих человека, связывается с качественными характеристиками, выражающими отношение к другим людям в доминанте нравственного начала (в векторе направленности к полюсу добра).

Следует отметить, что в классификации представлены только положительные качества личности, однако, у которых есть свои антиподы. Например, добродетельный – злоторопный; дружелюбный – враждебный; праведный – лживый; альтруистичный – эгои-

стичный и так далее. Амбивалентный подход к осмыслению духовно-нравственных качеств личности как содержательной основы духовно-нравственного образования представляется оптимальным для осознания старшеклассниками их смысла и ценности.

В.А.Блюмкин, Г.Н. Гумницкий, Г.В. Цырлина, рассматривая в доминанте нравственности четыре подтипа моральных качеств, выделяют духовно-нравственные качества личности в отдельный подтип, к которому относят такие качества как человечность, человеколюбие, доброжелательность, доброта, великодушие, внимание к людям, заботливость, душевность, жалость, чуткость, отзывчивость, милосердие, уважение к людям, доверие, благодушие. Антиподами рассматриваются такие качества как бесчеловечность, недоброжелательность, злонамеренность, злость, неблагодарность, невнимательность, равнодушие к людям, бездушие, безжалостность, нечуткость, черствость, жестокосердие, подозрительность.

Чувству собственного достоинства, уверенности в себе, простоте, самокритичности, требовательности к себе противопоставляются мнительность, самомнение, гордыня, самоуверенность, амбиция, самодовольство, нескромность, несамокритичность, хвастливость, зазнайство, высокомерность, надменность, заносчивость, спесивость, чванство, кичливость.

Востриков А.А., во многом переключаясь с позицией выше-названных авторов, добавляет к духовно-нравственным качествам неравнодушие, сердечность, сердобольность, сострадание, сочувствие. Уступчивость, терпимость, отходчивость, стыдливость, стеснительность, вежливость, надежность, непосредственность, искренность, непринужденность, противостоят равнодушию, бессердечию, жестокости, безжалостности, неуступчивости, враждебности, бесстыдности, беззастенчивости, грубости, предательству, лицемерию, лживости.

Ввиду того, что категория духовности рассматривалась нами не только в светском, но и, - с учетом культурно-национальной традиции - в религиозном контексте, считаем необходимым выявить содержание духовно-нравственных качеств сквозь призму христианских заповедей, следование которым предстает, согласно духовным учениям «всеохватывающей системой духовно-нравственного совершенствования», «основой духовно-

нравственной жизни каждого христианина», «лестницу духовного восхождения» [124; 5].

Анализ принципов жизни христианина дает основания рассматривать «заповеди блаженств» как строгую педагогическую систему духовно-нравственного самосовершенствования человека в православно-христианской традиции отечественной культуры. Если десять заповедей Моисеева закона учат в основном тому, что нельзя делать (не убивай, не прелюбодействуй, не воруй, не клевети, не завидуй), то заповеди блаженств учат тому, что надо делать, чтобы духовно состояться и в этой и в будущей жизни, учат жить в «духовном измерении».

Великий поборник духовно-нравственного возрождения России митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский Иоанн завещал: «Если хотим выжить, надо вернуться к признанию целей столь высоких, авторитетов столь бесспорных, идеалов столь возвышенных, что они просто не могут быть предметом споров для душевно здоровых, нравственно полноценных людей» [82; 8]. И далее Владыка Иоанн указывает: «Конституцией Православной России всегда были заповеди Божии...». Тогда как «...богоотступничество, отвержение... легкого и благодатного бремени Заповедей Христовых – вот начало и корень всех бед, терзающих грешный и мятежный род человеческий» [82; 9].

Апостол Павел свидетельствует: «Все в соблюдении заповедей Божиих». В заповедях блаженств перечислены те качества, которые необходимо приобрести человеку, чтобы «наследовать жизнь вечную». Этими качествами человеческой души являются следующие добродетели: смиренномудрие и скромность, сожаление о грехах своих и исправление личных ошибок, кротость, мужество, мудрость, правдолюбие, милосердие, чистосердечие, справедливость, Боголюбие.

Первая заповедь блаженств гласит: *«Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство Небесное»*. «Нищета духовная, - говорит святитель Игнатий Брянчанинов, - есть сознание своего падения» [124; 69]. По словам преподобного Макария Египетского, «нищий духом постоянно пребывает в великом смиренномудрии и сердечном сокрушении о своем окаянстве, всегда перед взором души своей имеет ее греховные язвы, познает окружающую ее тьму страстей и просит избавления от них у Господа» [144; 400]. Про-

тоиерей Г.Титов пишет, что «быть нищим духом - значит иметь смиренное понятие о своих духовных качествах» [145; 226].

Таким образом, по мысли святых отцов и учителей Церкви, «нищета духовная» в гуманистическом аспекте христианско-православного учения есть скромная оценка собственных совершенств и достоинств. Так, преподобный Марк Подвижник пишет: «Основание христианства есть сие, чтобы человек, сколько бы дел не совершал, не успокаивался на них и не почитал бы себя за нечто великое, но был бы нищ духом» [144; 536].

Добродетели смиренномудрия противостоит гордыня. Преподобный Иоанн Лествичник разделяет ее на две стадии: начальную и завершающую. Первую он назвал тщеславием, а вторую - гордостью в собственном смысле этого слова. «Между тщеславием и гордостью такое же различие, как между отроком и мужем, ибо тщеславие есть начало, а гордость – конец» [71; 12]. Тщеславие заключается в жажде похвалы и славы человеческой. В своих учениях святые отцы указывают на тщеславие как на «зловредную страсть, изменение естества, расхитителя душевного сокровища, предтечу гордости» (Иоанн Лествичник). По словам преподобного Амвросия Оптинского, корень всякого зла кроется в гордости и самолюбии. Гордость тоже имеет несколько степеней проявления. «Начало гордости – корень тщеславия, середина – уничижение ближнего, бесстыдное проповедывание своих трудов, самохвальство в сердце, ненависть обличения; а конец – отвержение Божией помощи, упование на свое тщание, бесовский нрав» [44; 150].

Святитель Тихон Задонский, педагогическая антропология которого представляет особую ценность для нашего исследования, так характеризует порок гордыни: «Гордый человек – это самонадеянный человек, ложно переоценивающий себя, свои силы, достоинства, использует различные средства, чаще безнравственные, для своего возвышения над другими». Особенность данного порока заключается в его скрытности, внешне его не всегда возможно обнаружить, как самому человеку-носителю этого порока, так и окружающим его людям: «Прочие пороки, как-то пьянство, блуд, воровство, хищение и прочие видим, - говорит Святитель, - ибо часто ради их жалеем и стыдимся: но гордости не видим». С тем, чтобы можно было выявить этот порок, Святитель скрупулезно выделяет его характерные призна-

ки: высшим не покоряется; равным и нижним не уступает; гордость велеречива, высокогоречива и многоречива; славы, чести и похвалы всяким образом ищет; высоко себя и дела свои превозносит; других презирает и уничижает; ищет себя показать; бесстыдно себя хвалит; какое добро имеет, себе приписывает, а не Богу; хвалится и тем добром, которого не имеет; недостатки и пороки свои стремится скрывать; в презрении и уничижении быть не может; увещания, обличения, совета не приемлет; в дела чужие самовольно вмешивается; сана или чести лишившись, и в прочем несчастья ропщет; гордость гневлива [26;16].

Таким образом, необходимая ступень в духовно-нравственном восхождении человека – глубокое осознание своей «духовной нищеты», или подлинное смиренномудрие.

Вторая заповедь блаженств гласит: *«Блаженны плачущие, ибо они утешатся»* [95; 31]. «Не что иное, как плач является выражением истинного покаяния», - говорит святитель Игнатий Брянчанинов [124; 75]. По свидетельству преподобного Ефрема Сирина, «начало плача – познание самого себя». Иоанн Златоуст повествует о сущности плача еще четче: «Плакать – значит... постоянно помнить о своих грехах и мучить совесть этими помыслами, постоянно измерять то пространство, на которое мы отстоим от Царства Небесного» [95; 33].

Первые две заповеди о смиренномудрии и покаянии являются фундаментом, на котором базируется все здание последующих заповедей блаженств.

Главной добродетелью третьей заповеди является кротость: *«Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю»* [95; 44]. По мысли Преподобного Ефрема Сирина, кротость – это сила, предотвращающая «озверение» общества: «свирепеющий и собственного зла сдержат не может, а кроткий удерживает и чужое; тот и самим собой владеть не может, а кроткий обуздывает и другого». «Кроткий... гневных укрощает любовью; принимая на себя удары, остается тверд; во время ссоры спокоен, в подчинении веселится, не уязвляется гордыней, в уничижении радуется, заслугами не превозносится, не кичится, со всеми живет в тишине». Кротость, терпимость - в гуманистической традиции православной педагогики трактуются как показатели силы духа.

Праведный Иоанн Кронштадтский называет кротость «жемчужиной христианской души», а святитель Иоанн Лествичник – «скалой, возвышающей над морем раздражительности, о которую разбиваются все волны, к ней приражающиеся, а сама она не колеблется». Противоположными кротости качествами считаются гневливость, раздражительность, нетерпимость, злобность как проявления духовной немощи.

Четвертым принципом христианской жизни является стремление и волевая направленность к познанию правды, истины: *«Блаженны алчущие и жаждущие правды, ибо они насытятся»*. Мерилом правды, истины является совесть человеческая, которая, есть «чувство духа человеческого, тонкое, светлое, отличающее добро от зла. Это чувство яснее отличает добро от зла, нежели ум. Труднее обольстить совесть, нежели ум»[95; 61].

Правде противопоставляется ложь. По учению преподобного Аввы Дорофея, есть три различных вида лжи: ложь мыслью, словом и жизнью. «Мыслию лжет тот, - кто принимает за истину свои предположения, то есть пустые подозрения на ближнего, а от сего происходят любопытство, злословие, подслушивания, вражда, осуждения.... Словом лжет тот, кто старается говорить о поступках своих в благовидной форме.... Жизнью же своею лжет тот, кто будучи корыстолюбив, говорит о милостыни и хвалит милосердие, чтобы покрыть свой стыд»[95; 72].

Пятым принципом жизни христианина является добродетель милосердия: *«Блаженны милостивые, ибо они помилованы будут»* [95; 82]. По словам Иоанна Златоуста, милосердие более всего «делает человека человеком», поскольку «кто не имеет милосердия, тот перестает быть человеком». Милосердие в его трактовке есть «великое приобретение и царица всех добродетелей», что позволяет утверждать Иоанну Златоусту: «Если уничтожится милосердие на земле, то все погибнет и истребится» [95; 92]. В современной лексике утверждается понятие «милосердие» и употребляется оно в значении оказывать материальную помощь тем, кто в ней остро нуждается. Святитель Тихон Задонский, побуждая христиан к милосердию, напоминал, что в вечную жизнь никто не может взять с собой материальные ценности: человек как наг приходит в этот мир, так нагим и уходит из него. Напротив, дела милосердия ради Христа являются залогом вечных, нескон-

чаемых благ. Однако не меньшую ценность представляют дела «милостыни духовной», которые могут и должны проявляться в наставлении на путь истины заблуждающегося, помощи человеку в избавлении от пороков, утешении скорбящего, сомневающегося. Святитель советует упражняться в добродетели милосердия на протяжении всей жизни, уподобляясь врачу, проявляющему постоянную заботу о больном [26; 18].

Противоположны милосердию по смыслу жестокосердие, сребролюбие, скупость, самолюбие, эгоизм, жестокость, черствость, вещелюбие. «Как нельзя пасти вместе овец и волков, - говорит преподобный Марк Подвижник, - так невозможно получить милость тому, кто коварно действует в отношении к ближнему своему» [44; 552]. Святитель Иоанн Златоуст указывает на то, что милосердие служит важнейшим звеном в деле духовно-нравственного совершенствования личности. В строгой системе Евангельских блаженств милосердие стоит на пятом месте, указывая тем самым, что пятым принципом жизни христианина должна стать эта добродетель.

Проявляя себя в делах милосердия, христианин не должен забывать и о своем личном духовном совершенствовании, заботясь о «чистоте сердца». Поэтому после заповеди о милосердии следует заповедь об очищении собственного сердца: *«Блаженны чистые сердцем, ибо они Бога узрят»* [95; 100]. «Под сердцем вообще должно разуметь глубочайший источник всякой в нас жизни, - считает Иннокентий Кременской, - поясняя далее: «С физиологической стороны, сердце есть центральный орган нашего тела; сердце, понимаемое в переносном этическом смысле, есть центральный орган всякой душевной жизни, скрытый очаг, где происходит возникновение движения воли и мысли, слова и дела, стремления и ощущения, и где от нормальной или ненормальной деятельности его устройства получает характер, направление и окраску вся нравственная и духовная жизнь человека». «Вся работа над сердцем, - поясняет старец иеросхимонах Сампсон, - если сердце смиренное, кроткое, терпеливое и верное, верующее - оно перерождает человека вообще» [95; 102].

Седьмая заповедь, постулирующая миролюбие и благорасположение к людям, гласит: *«Блаженны миротворцы, ибо они будут наречены сынами Божиими»* [95; 119]. Слово «мир» имеет

два основных значения. Согласно первому, мир есть мироздание, вселенная, космос, согласно второму, мир есть тишина, спокойствие, миролюбие духа в самом человеке, дружба. К этому миролюбию и призываются христиане. Согласно учению Григория Нисского, «мир есть не что иное, как исполненное любви расположение к соплеменнику». «Если есть мир, то будет и любовь», - учит Иоанн Златоуст. «Кто имеет заповеди Мои и соблюдает их, тот любит Меня». Так же и апостол Иоанн Богослов свидетельствует: «Кто сохраняет заповеди Его, тот пребывает в Нем, и Он в том». Исполнение заповедей Христовых – прямой путь к любви не только к Богу, но и между людьми: «По причине умножения беззакония, во многих охладеет любовь». Апостол Павел так восхваляет добродетель любви: «Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит. Любовь никогда не перестает».

Восьмая заповедь блаженств, утверждающая ценность правды как жизни по христианским заповедям, заключается в следующем: «*Блаженны изгнанные за правду, ибо их есть Царство Небесное*» [95; 139]. О правде и ее значении говорилось при рассмотрении четвертой заповеди. Однако в восьмой заповеди под правдою разумеется, как пишет праведный Иоанн Кронштадтский, «вера христианская и жизнь по заповедям Христовым, значит, блаженны те, которые гонимы за веру и благочестие, за добрые дела свои, за постоянство и непоколебимость в вере». Но отчего мир гонит истинную веру, благочестие, правду, которые столь благотворны для людей, вносят в разрозненные общества человеческое единство, взаимную любовь, добрые нравы, мир, тишину, порядок? Почему научные истины так неоспоримы и ясны, а истины религиозные вызывают так много споров? На эти вопросы триста лет назад ответил ученый мыслитель Б.Паскаль, сказавший: «Если бы геометрические теоремы так же касались всех желаний и страстей человеческих, как истины веры, то геометрия вызвала бы столько же возражений, как и религия» [95; 149].

Последняя, девятая заповедь блаженств тесно примыкает к восьмой, являясь ее продолжением и завершением, а одновременно и венцом всех предыдущих заповедей: *«Блаженны вы, когда будут поносить вас и гнать и всячески неправедно злословить на Меня. Радуйтесь и веселитесь, ибо велика ваша награда на небесах»*. «Заметь, - говорит святитель Иоанн Златоуст, - после скольких заповедей предложил Христос последнюю. Этой последней Он хотел показать, что тот, кто заранее не подготовлен всеми теми заповедями, не может вступить в подвиг страданий, злословий, гонений за Христа» [95; 154]. О путях любви к Богу Христос говорит так: «Если любите Меня, соблюдайте Мои заповеди».

Таким образом, вышеизложенное подтверждает идею о том, что стержень христианской нравственности и духовности заключается именно в евангельских заповедях блаженств [25; 66].

Материалы исследования позволяют уточнить сущность понятия «духовно-нравственные качества» как содержательной основы организации духовно-нравственного образования школьников. Выявлено 3 основных подхода к интерпретации содержания и объема данного понятия: 1)квалитативный; 2)этико-гуманистический; 3) православно-христианский. В первом понятие духовно-нравственные качества личности трактуется в русле антропологического представления о культурном образе человеческого «лица» и связывается с понятием «качество человека». Этико-гуманистический, акцентирует гуманистическую ориентацию сознания и поведения индивида в нравственной доминанте отношений к миру (Б.С. Братусь, Н.Я. Грот, В.В. Шадриков). В православно-христианской традиции духовно-нравственные качества рассматриваются как элементы иерархически упорядоченной системы духовно-нравственного совершенствования человека, выступают качественными характеристиками его образа жизни (способа бытия личности), укорененные в сознании и поведении православного христианина. С учетом выявленных подходов, основываясь на анализе дефиниции качества, взаимосвязи духовности и нравственности, мы определяем *духовно-нравственные качества* как ценностные характеристики личности в векторе само – (самообразования, самосовершенствования), отмеченного нравственной доминан-

той, выражающие стабильно положительные отношения к миру, другим людям и себе.

Методологическое положение о ценностно-смысловых основаниях воспитания в концепциях, разработанных Е. П. Белозерцевым, Е. В. Бондаревской, Т. И. Власовой, Н.А. Коваль, И.А. Соловцовой, Н. Е. Щурковой, позволяет рассматривать содержание формирования духовно-нравственных качеств личности как совокупность *рационально-гностического, эмоционально-эмотивного* (эмоционально-ценностное отношение), *рефлексивно-оценочного, мотивационно-поведенческого* компонентов. Выделение указанных компонентов обуславливается также положениями философской теории ценностей М.С.Кагана. Согласно данной теории, в психике индивида ценности представлены в виде понятий и образов (рационально-гностический компонент), способные индуцировать чувства, оценки и отношения (эмоционально-эмотивный компонент). Осмысление оцениваемого объекта предполагает выявление и понимание конкретного смысла, которое данный объект имеет для субъекта (рефлексивно-оценочный компонент). Ценности способны порождать побуждения к деятельности, реализуемые в поведении, в том числе, речевом (мотивационно-поведенческий компонент). Каждый из выделенных компонентов выполняет определенную функцию. Рационально-гностический – информативную (обогащение знаний о духовно-нравственной сфере человека, становление рассудительности о духовно-нравственных качествах личности), эмоционально-эмотивный – смыслотворческую функцию на основе сочувствия, сопереживания, импульса к действию в нравственной доминанте (стимулирование проявления эмоций, переживаний, чуткости, отзывчивости). Рефлексивно-оценочный компонент реализует личностно-развивающую, императивно-оценочную функции (иницирование проявления ценностного отношения к духовно-нравственным качествам личности, самостоятельности оценочных суждений и самооценок, терпимости, осознания человеческого достоинства окружающих), мотивационно-поведенческий компонент - прогностическую, побуждая к проявлению духовно-нравственных качеств личности в собственном поведении старшеклассника (обеспечение духовно-нравственной мотивации, противодействия выбору поступка,

противоречащего нравственной позиции, соответствия знаний, эмоций, оценочных суждений поведенческим реакциям старшеклассника).

Таким образом, структурно-функциональное единство всех компонентов мы рассматриваем как психолого-педагогический механизм реализации воспитательной функции обучения в организации образовательного процесса, способствующего формированию духовно-нравственных качеств личности. Поскольку проблема формирования духовно-нравственных качеств личности рассматривается нами с позиций аксиологического подхода, то особое значение мы придаем становлению эмоционально-ценностного отношения старшеклассника к духовно-нравственным качествам личности. Такое отношение определено нами как устойчивая избирательная стабильно положительная связь старшеклассника с миром людей, которая проявляется в наличии определенного личностного смысла в понятии «духовно-нравственные качества» и осознании их значимости (ценности) для жизни остальных людей и самого старшеклассника.

В ходе исследования были определены духовно-нравственные качества, на становление которых направлена организация образовательного процесса. Каждый компонент представлен такими духовно-нравственными качествами, которые наиболее ярко отражают его функциональную заданность. Так, рационально-гностический компонент представлен рассудительностью; эмоционально-эмотивный компонент – чуткостью; рефлексивно-оценочный – терпимостью, толерантностью, осознанием человеческого достоинства окружающих; мотивационно поведенческий компонент – трудолюбием. Важно подчеркнуть диалектическую особенность механизма отбора духовно-нравственных качеств: выделенные нами качества, наиболее глубоко раскрывающие суть каждого компонента, в отдельности содержат в себе все структурные компоненты.

Нами были разработаны критерии и показатели содержательных компонентов, соотносимых с критериями и показателями сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассника (табл. 4), которые уточняясь в ходе опытно-экспериментальной работы.

Таблица 4

Критерии и показатели сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассника

Компоненты	Критерии	Показатели
Рационально-гностический	точность и обобщенность знаний о духовно-нравственной сфере;	информированность и рассудительность о духовно-нравственной сфере и качественных ее характеристиках, о духовных традициях и моральных нормах в отечественной и зарубежной культурах;
Эмоционально-эмотивный	сила и устойчивость проявления эмоций;	способность к сочувствию, сопереживанию, импульсу к действию в нравственной доминанте; интерес, позитивное отношение к обсуждению духовно-нравственной проблематики, адекватность, яркость проявления эмоций и переживаний, чуткости;
Рефлексивно-оценочный	самостоятельность, глубина оценочных суждений и самооценок;	способность обосновать выбор в сложных духовно-нравственных коллизиях, критичность и самокритичность оценок, проявление толерантности, терпимости, осознание человеческого достоинства окружающих;
Мотивационно-поведенческий	устойчивость духовно-нравственной мотивации; соответствие знаний, эмоций, оценочных суждений и поведенческих реакций.	стойкость собственной позиции в столкновении точек зрения, самостоятельность и мотивированность поведения в различных контекстах, активное противодействие выбору поступка, противоречащего нравственной позиции, независимости суждений от внешних ожиданий, трудолюбие, проявление духовно-нравственных качеств в собственном поведении старшеклассника.

Таким образом, содержательной основой духовно-нравственного образования могут выступать духовно-нравственные качества личности, осмысленные в личностном

опыте растущего человека, наделяющего их личностным смыслом, осознающего их ценность для жизни остальных людей и для себя самого.

Итак, материалы исследования позволяют сделать следующие **выводы**. Проблема духовно-нравственного формирования личности относится к числу «вечных» (Н.А.Коваль). Особая роль в осмыслении данной проблемы принадлежит отечественным мыслителям и педагогам, разработавшим учение о личности в русле идей «всеединства духовной жизни», воспитания «внутреннего человека», «живого знания», «цельности личности», а также классикам русской педагогики В.Ф.Одоевскому, Н.И.Пирогову, К.Д.Ушинскому, развившим идеи славянофилов и христианско-православной педагогики. Идея возможности духовно-нравственного преображения человека лежит в основе духовно-нравственной педагогики.

Анализ ключевого для нашей работы феномена «духовность» дает основания рассматривать его содержательный аспект в трехвекторном пространстве, одно измерение которого включает религиозную доминанту служения Богу (теологический аспект), другое опосредовано «аксиологическим содержанием, служением человеку, истине, добру, красоте как высшим ценностям бытия» (Н.А.Коваль), антропологическое измерение духовности связывается с принципом саморазвития и самореализации человека как субъекта жизнедеятельности, личности, универсума. Духовно-нравственные качества личности-ценностные характеристики личности в векторе само- (самовоспитания, самообразования, самосовершенствования), отмеченного нравственной доминантой, выражающие стабильно положительные отношения к миру, другим людям и себе.

Выявлено 3 основных подхода к интерпретации содержания и объема данного понятия: квалитативный, в котором духовно-нравственные качества личности связываются с понятием «качество человека»; ценностно-гуманистический, акцентирующий гуманистическую ориентацию сознания и поведения индивида в нравственной доминанте межчеловеческих отношений; православно-христианский, где духовно-нравственные качества рассматриваются как элементы иерархически упорядоченной системы духовно-нравственного совершенствования человека.

Содержание процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника включает рационально-гностический, эмоционально-эмотивный, рефлексивно-оценочный, мотивационно-поведенческий компоненты, по каждому из которых разработаны критерии и показатели.

Как выявлено в ходе нашего исследования, понятие «духовно-нравственные качества личности», тесно взаимосвязано с понятием «ценностное отношение». Согласно аксиосферной концепции М.С.Кагана, функционирование ценностей определяется особенностями субъекта ценностного отношения. Таким аксиологическим субъектом в нашем исследовании выступает старшеклассник. Следовательно, необходимо выявить психолого-педагогические особенности рассматриваемого возраста, о чем пойдет речь в следующем параграфе.

1.2. СТАРШЕКЛАССНИК КАК СУБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ

Опираясь на данные возрастной психологии и педагогики, говоря о старшеклассниках, мы будем иметь в виду учащихся старшей ступени общеобразовательной школы (10-11 классы), которых принято относить к возрастному периоду ранней юности. Юность при этом определяется как «стадия развития, начинающаяся с полового созревания и заканчивающаяся наступлением взрослости». Уже само определение юности, в котором первая граница – физиологическая, а вторая – социальная, показывает сложность и многогранность явления. Мы не ставим задачи рассмотрения физиологических особенностей возраста, считая более важным в контексте нашего исследования вопрос о социальной ситуации развития личности, психологических особенностях юности, поскольку, специфические социально-психологические характеристики и новообразования рассматриваемого возраста выступают механизмом обеспечения необходимых педагогических условий, инициирующих процесс формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника.

В трактовке понятия «новообразование» мы опирались на определение Л.С. Выготского. Новообразование представляет

собой «новый тип строения личности и ее деятельности, психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данном возрастном этапе и определяют сознание ребенка и его отношение к среде». Согласно культурно-исторической теории Л.С.Выготского, развитие высших психических функций происходит в процессе освоения индивидом ценностей человеческой культуры, определяя на каждом возрастном этапе центральные новообразования: к началу каждого такого этапа складывается специфическое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, называемое «социальной ситуацией развития». Стадии развития личности ребенка завершаются кризисами развития. Понимая под кризисом «процесс появления новых сторон в психике, перестройки связи между существующими в психике объектами», Л.С. Выготский пишет, что «в это время ребенок меняется весь, в целом границы кризиса размыты, а кульминация обязательна» [29; 200].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме возрастных особенностей старшекласников позволил выделить главные новообразования юношеского возраста, изучить причины, содержание и следствия возрастного кризиса данного периода развития с учетом особенностей социальной ситуации развития личности старшекласника в современных условиях.

Как отмечал Э. Шпрангер, юношеский возраст – это, прежде всего, определенная стадия духовного развития, связанная не только с психофизиологическими процессами, но и с системой изменения отношений с окружающим миром. Главное новообразование возраста – это открытие своего «Я», развитие рефлексии, осознание своих возможностей, индивидуальных особенностей, осознание себя как целостной, многомерной личности, созревание готовности к самоопределению, появление планов на будущее, ориентированных на выбор профессии, на активное освоение окружающего мира. Феномен рефлексии как функции человеческого сознания «проявляется в деятельности как специфические способности и умения», выступая одновременно «характеристикой уровня личностного функционирования субъекта, его культуры, нравственности, творчества». Рефлексия характеризует «самосознание человека, осмысление им собственных действий и поступков, самопонимание и понимание друго-

го, самооценку и оценку другого» [130; 54]. Данное понимание феномена рефлексии позволяет отметить, что «рефлексивная» способность человека есть результат освоения личностью социальных отношений между людьми. В том случае, когда человек стремится понять мысли и действия другого, он оказывается способным «рефлексивно» отнестись и к самому себе.

По Шпрангеру, «открытие» своего внутреннего мира, способность погружаться в себя, в свои переживания – одна из основополагающих возможностей обретения субъективного опыта, средоточием которого является сам индивид. Обретая такую возможность, юноша стремится пересмотреть не только свое Я, но и отношения с близкими людьми, в целом, с окружающим миром. Как следствие, может возникнуть внутренняя напряженность, порождающая чувство одиночества, что усиливает потребность в общении и, одновременно, повышает его избирательность. Следовательно, самое ценное психологическое приобретение юности – открытие своего внутреннего мира, когда через рефлексивное отношение к другому идет более глубокое постижение себя, своих возможностей. Именно на этой основе, как утверждает Н.А.Коваль, формируется опыт личностного общения, который становится основой юношеской дружбы и любви как высших духовных способов реализации отношения к другому, нового видения себя и мира, условием глубинной самореализации личности [53; 11].

В русле христианской антропологии, В.В.Зеньковский, определяя духовное начало в личности как образ (лик) Божий, показывает, как по-разному проявляется эта «божественная искра» в каждом возрасте. Источником развития является устремление духовного начала к выражению в материальной жизни человека. Соотношением этих двух сфер в каждый период жизни и определяется неповторимая судьба каждого человека, его «крест». Отмечая, что каждому человеку не явлена, но «задана» его личность, требуя своего раскрытия и осознания самим человеком, Зеньковский пишет, что, определение внутренних задач собственной жизни, понимание того, как они могут быть решены в данных условиях «моего» существования и является основной темой духовной жизни человека.

В юношеский период растущий человек по-новому обращается к своему внутреннему миру: душа вновь осознает себя перед лицом безграничной перспективы, которая, в отличие от раннего детства, осознается уже не вне, а внутри самого человека. В этом обращении к своему внутреннему миру подросток может одинаково выказать как начатки страстных порывов к самопожертвованию, так и проявления неприкрашенного эгоизма. Однако именно юношеский возраст В.В.Зеньковский характеризует как период особого духовного подъема: «От юности всегда веет гениальностью... ибо здесь духовный мир действительности одухотворяет и согревает эмпирический состав человека. Этот духовный мир не оттеснен «приспособлением» к жизни, он свободен и полон того дыхания бесконечности, которое выражено так полно, ясно и пленительно именно в юности» [47; 90].

Выводы христианской антропологии, глубоко разработавшей учение о личности, подтверждаются современными учеными. В русле философско-антропологического подхода, в методологии воспитания созвучна мысли В.В.Зеньковского идея о том, что «совершенство человеку задано, но не дано» [77; 70]. Следовательно, старшеклассник может духовно совершенствоваться, преодолевать разрушительные силы в себе самом и в социуме с помощью и поддержкой педагога, специально организованных педагогических условий.

С усложнением жизнедеятельности старшеклассника происходит не только количественное расширение диапазона его социальных ролей и интересов, но и качественное их изменение, появляется все больше «взрослых» ролей с вытекающей отсюда мерой самостоятельности и ответственности, что позволило в свое время Канту охарактеризовать годы юности как «трудные годы». Эта оценка подтверждается современными исследователями, считающими, что именно в юности формируется мировоззрение, возникает устойчивая система ценностей, идет сложный процесс развития самосознания, который включает в себя сознание собственного «Я» как активного, деятельного начала, осознание своих психических свойств и качеств, определенную систему социально-нравственных самооценок.

Важным новообразованием в процессе развития самосознания старшеклассника является специфическое чувство взрослости, выражая новую позицию по отношению к миру и себе, формирующуюся самооценку личности. Обобщенной самооценкой, отражающей то, насколько человек принимает себя таким, какой он есть, выступает самоуважение. Высокое самоуважение, как подчеркивает И.Кон, крайне важно для всего процесса развития личности, особенно в ранней юности. Старшеклассник с низким самоуважением рискует оказаться в ситуации, когда ни воспитание, ни самовоспитание становятся практически невозможными, так как не находят поддержки внутренних сил личности [58; 56].

А.В. Мудрик в книге «О воспитании старшеклассников» выделяет как ведущий вид деятельности интимно-личностное общение, специфические потребности юношеского возраста в общении и автономии. В определении Б.Г. Парыгина, общение – «это сложный, многогранный процесс, который может выступать в одно и тоже время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга» [104;40]. Юноши и девушки находятся в постоянном ожидании общения. Каждый новый человек привлекает к себе внимание как возможный партнер в общении, которое в юности отличается особой интенсивностью и доверительностью. В этой связи важно заметить, что, согласно современным концепциям, важной целью изучения иностранного языка в школе выдвигается «формирование коммуникативной компетенции, позволяющей осуществить общение на иностранном языке» [31; 28]. Таким образом, феномен общения как ведущая психологическая потребность юношеского возраста выступает благоприятным фактором организации педагогических условий, инициирующих формирование духовно-нравственных качеств старшеклассника в процессе обучения иноязычному общению.

Кон И.С. ставит вопрос о поведенческой, эмоциональной и морально-ценностной автономии как специфическом новообразовании рассматриваемого возраста. Под *поведенческой автономией* понимается потребность и право юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, под *эмоциональной* –

потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от взрослых, *морально-ценностная автономия* включает в себя потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых [58; 69].

Для уточнения особенностей проявления данного новообразования обратимся к концепции морального развития Л. Кольберга. Ученым было высказано и доказано предположение о том, что моральные установки в психике человека, развиваясь, проходят определённые ступени, и эти моральные ступени универсальны для всех людей. В своих моральных суждениях человек руководствуется либо принципами собственного психологического комфорта – избежания наказания или получения выгод (Кольберг назвал этот уровень *предконвенционным*), - либо принципами «видимого» соглашения с тем, чтобы чувствовать себя комфортно в социуме (конвенционный уровень), либо формальными и универсальными моральными принципами: моральные суждения основаны на определённой идеологии (послеконвенционный уровень). Отсюда, моральный рост человеческой личности может быть представлен следующим образом.

Предконвенционный моральный уровень включает первую стадию – ориентация на наказание и послушание и вторую – наивная гедонистическая ориентация и прагматическая цель. Конвенционный моральный уровень включает третью – ориентация на поведение хорошей девочки/хорошего мальчика и четвертую стадию - ориентация поддержания социального порядка. Послеконвенционный моральный уровень на пятой стадии представлен ориентацией социального соглашения и на шестой, достичь которую трудно, - ориентацией на универсальные этические принципы.

Возраст, в котором ребенок переходит на следующий уровень, индивидуален. Переживаемый подростками негативный кризис не считается, как подчеркивает Кольберг, нравственным регрессом – он показывает, что подросток переходит на более высокий уровень развития, включающий в свое внимание социальную ситуацию.

Исследования ученого показывают, что существуют ситуации, когда и в старшем школьном возрасте человек не достигает даже конвенционного уровня, продолжая руководствоваться

принципами исключительно собственного психологического комфорта. По заключениям исследователя, происходит это в силу неразвитости интеллектуальной сферы, коммуникативного умения. Проведенные Фрондlichem в 1991 году исследования по материалам Кольберга показали, что 83% правонарушителей-подростков не достигли конвенционного уровня развития.

Переход к третьему, по Кольбергу, уровню морального развития бывает в 15 – 16 лет. Этот переход вначале кажется регрессом совести. Ребенок начинает отвергать мораль, утверждать относительность нравственных ценностей, понятия долга, честности, добра становятся для него бессмысленными словами; утверждает, что никто не имеет право решать, как ему следует себя вести. Такие дети часто переживают кризис потери жизненных смыслов. Результатом переживаемого кризиса является личное принятие/непринятие каких-то ценностей. Кольберг приходит к выводу, что далеко не все люди в своей жизни достигают этого уровня автономной совести: часть людей до самой смерти находится на конвенционном уровне развития, некоторые не достигают даже и его.

Таким образом, положения концепции Л. Кольберга указывают на тот факт, что юношеский возраст, при наличии «моральной автономии», отличает недостаточный уровень морального развития и опыта проявления зрелой нравственной позиции. Духовный опыт и нравственное чувство рождаются и развиваются в течение всей жизни и часто существуют неосознаваемыми и слабо развитыми даже у взрослых людей. Наша опытная работа показала, что уровень морального развития – через альтруистическую, либо эгоцентрическую ориентацию старшеклассника, - непосредственно связан с уровнем сформированности духовно-нравственных качеств личности.

Наряду с моральной автономией важным новообразованием юности исследователи называют мировоззренческую позицию личности как результата процесса интенсивного формирования мировоззрения в период ранней юности, на что указывает большинство исследователей. В контексте нашего исследования существенно то, что мировоззрение, по Н.А.Коваль, - это не просто система знаний о мире, а система убеждений, в которой заключено отношение человека к себе, окружающему миру, существую-

щим ценностям. По М.С. Кагану, мировоззрение есть, прежде всего, «система ценностей», «форма ценностного сознания субъекта» [52; 156]. Поэтому период юности особенно важен для развития и проявления ценностно-ориентирующей функции личности, так как в это время созревают и познавательные, и эмоциональные, и аксиологические предпосылки формирования ценностного отношения личности к миру и себе. Именно в юношеском возрасте осознаются интегральные связи ценностей, и тогда их совокупность превращается в целостную модель поведения или «собственную теорию» личности, с помощью которой юноша организует и структурирует свое отношение к другим людям и собственное самосознание. Слабая осознанность в индивидуальном опыте личности ценностных критериев, объединяющих различные качественные характеристики в целостный образ человека как существа духовного, деформирует такие модели и «теории», или лишает их качественной определенности.

Н.С. Лейтес приходит к выводу, что юношеское отношение к окружающему миру имеет ярко выраженную личностную окраску, связанную с поиском смысла жизни. Задавая вопрос о смысле жизни, рефлексирова, «юноша думает одновременно и о направлении общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни» [29; 211].

Завершение юношеского периода, по Выготскому, связывается с кризисом юности. Основное содержание этого кризиса – встреча реальной жизни с ее идеальными представлениями. Чем более осознаются расхождения в том, что «сам придумал о себе и своей жизни», и тем, что в какой-то момент осознал как реальность, тем острее происходят внутренние переживания. Помогают пережить кризис подготовленность к крупным переменам в жизни, способность самостоятельно принимать решения и отвечать за них, умение намечать жизненные перспективы – далекие и близкие, умение освободиться от иллюзий, но при этом сохранять в своей душе идеалы, сформированность устойчивой системы ценностей. Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к негативу – алкоголизму, наркомании, вовлечению в тоталитарные группировки, суициду [29; 225].

Социологи утверждают, что, если несколько десятилетий тому назад системы ценностей менялись каждые 25 лет, то теперь

это происходит каждые 10 лет. Тем самым проблема становления ценностного отношения обретает качественно новое содержание в педагогическом контексте. Х.А. Экимян пишет: «Каж-дое следующее поколение имеет свои привычки, свои вкусы, своих любимых героев, свою музыку, свои объекты симпатии и критики, мечты и планы на будущее. И это не может не влиять на содержание того, о чем они обычно говорят за пределами классной комнаты, над чем смеются, чему радуются» [57; 34].

Качественные перемены в жизни нашего общества последнего десятилетия существенно изменили «социальную ситуацию развития личности» («специфическое отношение между ребенком и окружающей его действительностью» - Л.И. Божович, Л.С. Выготский), наложив свой отпечаток на психологию школьника, его ценностные ориентации, отношение к себе и другим.

Результаты таких перемен беспристрастно фиксирует статистика. Так, в 2005 г. только на профилактический учет было взято в связи с употреблением наркотических веществ 10 тыс. молодых людей до 17 лет, еще столько же - в связи с употреблением токсикоманических веществ, а среди злоупотребляющих алкоголем – 40 тыс. детей в возрасте до 17 лет [78; 12].

Анализ результатов проведенного нами обследования на диагностико-поисковом этапе свидетельствует, что 70% старшеклассников демонстрируют ограниченный объем знаний о духовно-нравственных качествах, нечеткость представлений о духовной сфере личности, фрагментарность представлений о духовном образе человека; 68% неспособны объяснить выбор модели поведения в предложенных ситуациях широким спектром ценностных критериев, проявляют неустойчивость нравственной позиции при столкновении различных точек зрения; 30% индифферентны к обсуждению духовно-нравственных проблем. Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленного создания условий, инициирующих формирование у старшеклассников духовно-нравственных качеств в процессе образования.

Есть основания полагать, что модель новообразований рассматриваемого возраста включает взаимосвязанные факторы, определяющие социально-психологические особенности духовно-нравственного развития личности старшеклассника: открытие своего внутреннего мира (своего «Я»), развитие рефлексии,

опыта интенсивного общения, формирования мировоззренческих установок и ценностных ориентаций, моральной автономии, поиск смысла жизни.

Таким образом, анализ и обобщение исследований новообразований старшего школьно возраста позволяют сделать вывод о том, что данный возрастной период является наиболее чувствительным для формирования духовно-нравственных качеств, поскольку выступает качественно новой стадией духовного развития личности (Э.Шпрангер), пересматривающей отношения с окружающим миром на основе развития механизмов рефлексии, смыслотворчества, автономии, духовности, рассматриваемых нами в соответствии с теоретической ориентацией исследования как специфические личностные функции. Следовательно, формирование духовно-нравственных качеств личности старшеклассника возможно в контексте обогащения личностного опыта развития и проявления этих функций в процессе осознания смысла и ценности духовно-нравственных качеств в собственной жизни и в жизни других людей.

С учетом природы и специфики феноменов «нравственность», «духовность», «ценностное отношение», «духовно-нравственное развитие», субъектом формирования духовно-нравственных качеств в процессе иноязычного образования выступает сам старшеклассник, «открывающий» свой внутренний мир, обогащенный с помощью и поддержкой педагога опытом, выражающим ценностное отношение к человеку как существу духовному.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что проблема субъектного бытия человека рассматривалась в философских, психологических и педагогических учениях с момента их выделения в самостоятельные научные отрасли. Г.А. Аксенова приходит к выводу, что в философско-педагогических воззрениях Демокрита, Сократа, Эпикура, Аристотеля, Сенеки, Квинтиллиана содержится мысль о том, что человек способен обрести внутреннюю свободу через самопознание и саморазвитие. Марк Аврелий призывал: «Смотри внутрь себя! Неизбежно будет несчастен тот, кто не следит за движениями собственной души»; Луций Сенека признавал: «Только рожденное из самого себя надежно и прочно. Счастливей всех тот, кто без тревоги ждет завтрашнего дня: он уверен, что принадлежит сам себе» [1; 15].

Человек, активно творящий, преобразующий собственную природу и окружающую действительность, оказывается в центре учений эпохи Возрождения, богатых идеями развития активности, самодеятельности личности, ее всестороннего самосовершенствования (Т. Мор, Ф. Рабле, Э. Роттердамский). Дальнейшее исследование феноменологии субъекта было связано с идеями позитивного самоизменения и самосовершенствования человеческой сущности (Ф. Бэкон), активности личности в процессе жизнедеятельности (Я. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо), развития человеческой индивидуальности в учебно-воспитательной среде (Д. Дидро), ценности человеческой личности, ее стремления к саморазвитию (И. Г. Песталоцци, А. Дистервег). В рамках философского знания 18-20 в.в. изучение бытия человека проводилось в двух направлениях: с одной стороны, человек рассматривался как деятельный и познающий субъект (И. Кант, Г. Гегель, Л. Фейербах); с другой стороны, философов интересовали вопросы онтологии субъекта (В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, П. А. Флоренский).

В христианско-православной традиции оптимистическая уверенность в возможности духовного преображения человека издавна связывалась с его собственной активностью: процесс «одухотворения» требует напряжения всех сил – ума и сердца, «духовного делания», «синергийного соучастия» [69; 63].

В современной научной литературе субъект определяется не только как носитель предметно-практической деятельности, источник активности, направленной на объект, где «субъект» - человек, познающий внешний мир (объект) и преобразующий его в соответствии с определенными целями и интересами. «Объектом» в данном случае чаще всего в образовательном процессе рассматривался предмет учебно-познавательной деятельности [147; 36].

По выводам А. В. Брушлинского, человек объективно выступает в бесконечно многообразных системных противоречивых качествах, важнейшее из которых – «быть субъектом, то есть творцом своей истории: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности, творческой и нравственной». Субъект как «высшая целостность» означает, что на качественно новом этапе развития человека соответ-

ственно видоизменяется – постепенно или сразу – вся основная система его психических процессов и свойств [19; 3].

Рассматривая понятие субъекта в более широком контексте, - как творца собственной жизни, - ученые выделяют в качестве сущностного признака человека как субъекта его способность «превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы» [130; 250]. Под таким углом зрения старшекласник как субъект формирования духовно-нравственных качеств выступает источником активных действий в процессе духовного преобразования себя и своих способов жизнедеятельности в педагогически организованных условиях, инициирующих данный процесс.

Исследования многих ученых доказали, что становление субъекта происходит в диалектически противоречивом процессе разрешения актуальных противоречий между потребностями и наличными возможностями для их удовлетворения. К.А. Абульханова-Славская пишет, что «субъект не потому субъект, что он изначально есть само совершенство, а потому, что через разрешение противоречий он постоянно стремится к совершенству, и в этом состоит его человеческая специфика и постоянно возобновляющаяся задача». Именно субъект способен разрешать противоречия между той сложной живой системой, которую представляет он сам, включая его цели, мотивы, притязания и объективными (социальными, техническими и др.) системами. Описание субъекта как качественного образования для преодоления актуальных противоречий между стремлениями и возможностями человека, как определенного уровня детерминации активности, осуществляется с учетом следующих решаемых субъектом задач: прогноз возможного будущего; осмысление происходящего; принятие решений; соотнесение целей и задач; согласование своих действий с действиями других субъектов; выявление своих возможностей; регулирование своей активности с учетом складывающихся обстоятельств, учет ценности совершаемых поступков и уровня сложности проблемы [2; 90].

Анализируя эти критерии, нельзя не отметить важность для самого человека его субъектного развития, освобождающего от непосредственного подчинения влияниям среды, позволяющего

ему не только приспособливаться к ней, но и сознательно преобразовывать эту среду и самого себя (Л.И. Божович). В процессе развития он оказывается способным все больше соотносить систему основных отношений, в которые включен, с задачами личностного самосовершенствования.

Субъект свободного, самостоятельного и ответственного поведения в социальных сообществах, по определению В.И. Слободчикова, есть сформированная личность. Для нашего исследования данное понимание сущности человека как субъекта жизнедеятельности, личности, имеет принципиальное значение, так как, согласно принятой нами личностной парадигме образования, главную задачу учителя мы видим в создании условий для саморазвития старшеклассника как личности, в обеспечении для него пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия, инициирующих формирование духовно-нравственных качеств личности.

Субъектность в определении Н.Е. Щурковой, - «способность человека осознавать себя носителем знаний, воли, отношений, производить осознанный выбор в системе социальных отношений, отдавать себе отчет в своих действиях и жизни, ... осмысливать связи своего «я» с другими людьми». Важно то, что такая способность «развивается в условиях социальной жизни, формируется в процессе духовных усилий человека и воспитывается целенаправленно» [142; 23].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что старшеклассник способен выступать субъектом жизнедеятельности. Именно мотивы самоутверждения, саморазвития доминируют, как утверждают психологи, в старшем школьном возрасте. Исследователи выделяют целый ряд признаков «субъектности» старшеклассника: активность в комплексе видов деятельности; самостоятельность в определении цели деятельности; самостоятельность в планировании способов деятельности; самостоятельность в выдвижении задач самовоспитания, в определении среди них приоритетных; самокоррекция действий для достижения цели; чувство удовлетворенности расширившимися возможностями проявления своих способностей; необходимость развития способности строить себя самого, свою индивидуальную историю, умения переосмыслить собственную

сущность (П.Г. Щедровицкий); овладение способами и механизмами саморазвития: информация о себе (самопознание), информация о мире (познание необходимости); рефлексия, целеполагание, планирование (О.С. Газман). Н.Е. Щуркова связывает принцип субъектности в воспитании, прежде всего, с развитием инициативы ребенка быть субъектом собственной жизни и стимулированием в нем этой способности [161; 60].

Принятие идеи развития личности в качестве ведущей цели образования, постановка учащегося в позицию субъекта собственного образования, социального и смысложизненного самоопределения, представление о личности как о качестве «субъектного начала» в человеке предполагает личностную ориентацию образования [125; 41].

В психологическом исследовании Б.С. Братуся выделяются условия и одновременно критерии развития личности как «специфического органа» индивида. Исследователь считает, что «формирование и самостроительство в себе человека, сама возможность такого самостроительства подразумевает наличие некоего психологического орудия, органа, постоянно координирующего и направляющего этот невидимый, не имеющий аналогов в живой природе процесс. Этим органом и является личность человека». Так, критериями роста и развития личности, выступают: отношение к другому человеку как существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода и человека; способность к самоотдаче, любви как способу реализации такого отношения; потребность в позитивной свободе и способность к свободному волепроявлению; возможность самопроектирования будущего и вера в осуществимость намеченного; внутренняя ответственность перед собой и другими; стремление к обретению смысла своей жизни [17; 50].

Динамика уровней сформированности личности школьника как особой формы целостности представлена в педагогическом исследовании В.С.Ильина. Первый уровень характеризуется разрозненностью элементов, отсутствием устойчивых связей между ними, когда нет еще возможности говорить о сколько-нибудь сложившейся системе. В.С.Ильин пишет, что «личность на этой стадии еще нецелостная, односторонне развитая, дисгармоничная, а иногда и деформированная, с ложными, асоци-

альными, аморальными ценностными ориентациями; совершается зарождение новых стержневых качеств...».

На втором уровне развития личности «совершается активное созревание стержневых качеств, развитие которых вступает в противоречие с ранее сложившимися стержневыми качествами - нравственными установками, отношением к труду и так далее. Школьника все более охватывают сомнения в правильности его прежних убеждений, оценок. Однако в целом его поведение и деятельность находятся еще во власти ранее сложившегося уровня развития личности».

Ученый отмечает, что на третьем уровне «новые тенденции в развитии личности побеждают, и совершается ее перестройка. Здесь стержневые качества личности, особенно нравственные ориентации, начинают выходить на передний план». На четвертом уровне развития личности «возникшая целостность развивается, крепнет на основе более тесного сплочения вокруг стержневых идейно-нравственных качеств, на основе обогащения ими всех сторон жизнедеятельности личности» [18; 25].

В.В. Сериков, отталкиваясь от данных представлений, рассматривает педагогическую модель личности через ряд проявлений личной сферы человека в конкретной педагогической ситуации, организующих личность как особую сферу опыта, который может обогащаться и востребоваться в образовательном процессе: избирательность, ревизия чужого и собственного опыта на предмет его нравственной ценности; рефлексия собственной жизненной ситуации, самооценка своего поведения, статуса в коллективе, коммуникативной и деловой успешности; соотнесение текущего опыта со стратегическими ценностями и планами личности, что выступает своего рода поиском смысла; саморегуляция и ответственные решения в разнообразных жизненных ситуациях; креативность, потребность в самореализации через творчество и выход за пределы традиционности; умение быть свободным, самостоятельным, независимым от внешних условий и авторитетов.

Нельзя не отметить, что данные феномены личностного проявления человека, обозначенные в дидактической концепции личностного подхода как «личностные функции», соотносимы с выделенными Б.С. Братусем критериями личностного роста индивида, его опытом «быть», проявлять себя лично.

Опыт выполнения личностных функций, осмысленного и рефлекслируемого поведения, выступает для формирующегося субъекта как «личностный опыт». Состав и структура этого опыта в содержании образования обусловлены «внутренними коллизиями личностного развития субъектов учебного процесса» (личностные мировоззренческие диспозиции, ценностные ориентации, жизненные смыслы, правила самоорганизации своего внутреннего мира). По выводу специальных исследований, специфика личностного опыта как компонента в содержании образования «заключается в том, что он одновременно имеет и содержательный и процессуальный аспекты. Личностный опыт автономен по отношению к предметному содержанию учебных дисциплин. Он характеризуется специфическими способами освоения, предполагающими вхождение субъекта в личностно-развивающую образовательную ситуацию, и смыслообразующей ролью по отношению к другим компонентам образования» [46; 7].

Подводя итог многолетних исследований, В.В.Серииков выделяет ряд этапов в процессе вхождения субъекта в личностно-развивающую образовательную ситуацию: 1) возникновение переживания; 2) «работа» со своим переживанием, попытка его идентифицировать с каким-то подобным явлением, понять его истоки, вербализовать, найти способ преодоления; 3) «ревизия смыслов», сохранение или отказ от них, принятие новой ценности, установки, создание иной программы поведения; 4) апробация новых смыслов в реальном поведении, поступках; 5) генерализация оправдавшей себя программы поведения для других сфер жизнедеятельности личности, становление новой структуры и в целом нового качества ценностно-смысловой сферы, опыта самоорганизации и самореализации личности.

В этой связи следует отметить, что в интересующем нас аспекте развития личности старшеклассника как субъекта формирования духовно-нравственных качеств, источником личностного опыта, обеспечивающего «новое качество ценностно-смысловой сферы», выступают смысловые образования личности. Б.С. Братусь рассматривает смысловые образования (личностные смыслы и личностные ценности) как динамические образы сознания, несущие субъективные отношения человека к основным сферам жизни. В трактовке психолога духовно-

нравственные качества личности характеризуют содержательную сторону отношений, задавая общие принципы соотнесения мотивов и целей. «Так, например, - поясняет исследователь смысловой сферы личности, - честность как смысловое образование – это не ... свод правил, не конкретный мотив или совокупность мотивов, а определенный общий принцип соотнесения мотивов, целей и средств жизни, в том или ином виде реализуемый в каждой новой конкретной ситуации». Помимо уровневой отнесенности конкретных смысловых образований, Б.С. Братусь вводит представление о степени их присвоенности личностью. По степени внутренней устойчивости смысловых отношений им выделяются ситуативные, устойчивые и личностно-ценные смысловые содержания как осознанные и принятые личностью смыслы («личностные ценности») [17; 100].

Следовательно, с учетом вышесказанного, есть основание утверждать, что в личностной парадигме образования духовно-нравственные качества – следствие существующего у личности опыта отношений, и лишь устойчивые отношения, постоянно проявляя себя, могут выступать ее качественными характеристиками.

С учетом вышеизложенного, формирование духовно-нравственных качеств как процесс и результат духовно-нравственного развития личности, мы связываем с проявлением специфических личностных функций старшеклассника. *Ценностно-ориентирующая функция* в личностной сфере индивида связана с построением индивидуального мировоззрения. У старшеклассников в процессе формирования духовно-нравственных качеств ценностно-ориентирующая функция проявляется в форме построения целостного духовного образа человека как основы личностного нравственно-психологического идеала, под которым Л.И. Божович понимает «эмоционально окрашенный, внутренне принятый образ, который становится регулятором собственного поведения и критерием оценки поведения других людей. <...> иногда это образ, воплощающий наиболее ценные и в этом смысле привлекательные человеческие черты – образ, который служит образцом» [12; 108]. *Смыслотворческая функция* личности старшеклассника в процессе формирования духовно-нравственных качеств связана с наделением их личностным смыслом. Соб-

ственно личностным процессом является не усвоение знания о духовно-нравственной сфере как такового, а «извлечение из массива информации собственного, личностного знания; не выполнение заданной деятельности, а выработка ... способа самовыражения через эту деятельность» [125; 82].

Мотивирующая функция проявляется в стремлении расширить круг знаний о духовно-нравственной сфере представителей иноязычной культуры, о духовном мире человека, в устойчивой потребности к духовному самосовершенству, наличии интереса к духовно-нравственной проблематике, в осознании значимости духовно-нравственных качеств для собственной жизни и жизни других людей. Мотивация понимается как стержень личности, как система внутренних свойств человека (направленность личности, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества) [39; 240]. Необходимо отметить, что с позиции Ю.В. Шарова, показателем состояния духовно-душевной сферы личности могут выступать ее духовные запросы: «Мы судим о духовном мире человека по богатству его отношений к другим людям, к окружающей социальной среде, по его стремлениям, вкусам, убеждениям и идеалам, по его отношению к труду, знаниям и, наконец, к самому себе».

Ответственность как функция личности в процессе формирования духовно-нравственных качеств предполагает ответственное отношение к психологическому состоянию, своему здоровью (как к физическому, так и к духовному), к проблемам окружающих, ответственность за свои слова, мысли, мотивы, избранную систему ценностей, за свое поведение. Осознание ответственности – это сознание того, что субъект свободен в своем выборе (действия или бездействия, высказывания или молчания, нравственного или безнравственного поступка), что его деятельность, поведение, ценностная позиция и внутренняя аргументация сделанного выбора утверждаются им самим, а не обусловлены средой или ситуацией.

Представление о *рефлексивной функции* личности складывается на основе оценки старшеклассником своих возможностей, мотивов, способностей, переживаний и мыслей, под влиянием оценочного отношения других людей при соотнесении мотивов, целей, результатов своих поступков с социокультурными нор-

мами поведения, принятыми в обществе. Показателями проявления рефлексивной функции в образовательном процессе могут выступать: самостоятельность, глубина оценочных суждений и адекватная самооценка, наличие опыта осмысления своих действий, представлений о себе самом как о субъекте, способном на общественно значимые и нравственно-ценные поступки и действия, способность обосновать выбор в сложных духовно-нравственных коллизиях, адекватно оценить принцип соотнесения мотивов, целей и средств их достижения в нравственной доминанте, критичность и самокритичность.

Творческая функция определяется как наиболее значимая для культурной самореализации личности. Как считает А.Н. Леонтьев, «...личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие предполагает смещение потребностей на созидание, которое не знает границ» [72; 204]. В области самопознания и саморазвития для творческой личности характерны: поиск личностных смыслов, стремление к самореализации на основе духовно-нравственных ценностей, адекватная самооценка творческих способностей, сил и возможностей, уверенность в своих силах; рефлексия ценностного смысла собственной деятельности [156; 86.]. В деятельности общения творчество личности проявляется в искреннем и открытом поведении, независимости высказываемых суждений; самостоятельности оценок; инициативности, способности вести других за собой; своеобразии и непредвзятости.

Сама природа творчества такова, что ему нельзя научить. Можно лишь создать благоприятные, способствующие высвобождению творческих сил условия и блокировать такие негативные факторы как конформизм, непродуманность действий. Актуализации творческой функции личности воспитанника способствует предоставление со стороны педагога возможности освоиться в новой учебной ситуации, доброжелательное отношение, внушение уверенности в собственных силах, оставление за учащимися права на ошибку, стимулирование в видении смысла творческих усилий.

В ходе исследования на основе выделенных нами компонентов были определены духовно-нравственные качества, на становление которых направлена организация образовательного процесса. Каждый компонент представлен такими духовно-нравственными каче-

ствами, которые наиболее ярко отражают его функциональную заданность. Так, рационально-гностический компонент представлен рассудительностью; эмоционально-эмотивный компонент – чувствительностью; рефлексивно-оценочный – терпимостью, толерантностью, осознанием человеческого достоинства окружающих; мотивационно поведенческий компонент – трудолюбием. Важно подчеркнуть диалектическую особенность механизма отбора духовно-нравственных качества: выделенные нами качества, наиболее глубоко раскрывающие суть каждого компонента, в отдельности содержат в себе все структурные компоненты.

Рассудительность, согласно философскому словарю, – качество характера, принцип действия, ориентирующий человека (группу) на достижение максимального собственного блага (счастья) [150; 287]. В христианской антропологии рассудительность называют «яснознанием», особым даром, которому надо учиться: «Самая высшая добродетель – рассудительность. Когда человек живет разумом, эта добродетель дает человеку осмысленность всей жизни» [71; 19].

Специфически этическое содержание термина было впервые проанализировано Аристотелем, определявшего рассудительность как истинный, причастный суждению склад души, предполагающий совершение поступков, касающихся человеческих благ. Главное дело рассудительного состоит в принятии правильных решений относительно блага и пользы для себя в целом – для хорошей жизни. Положительная нравственная ценность рассудительности в трактовке Аристотеля определяется умеренностью – нравственной добродетелью, благодаря которой человек сознает, в чем заключается его благо. Благодаря рассудительности человек способен выбрать «правильные» средства достижения цели в конкретной ситуации и осуществить его в поступке [98; 16].

Фома Аквинский, опираясь на идеи Аристотеля, развивал концепцию рассудительности как одной из кардинальных добродетелей наряду с умеренностью, мужеством и справедливостью. Философ определял рассудительность как правильное рассуждение в приложении к действию, или как мудрость в человеческих делах, отличая подлинную рассудительность от ложной – выбора адекватных средств для immoralной цели, и от несовершенной, которой по той или иной причине не хватает

полноты. Философ считал, что подлинная рассудительность состоит в устойчивой привычке поступать согласно добродетели и предполагает совершение правильных поступков, на правильных основаниях, в правильное время. Для этого необходимы разумность, способность разбираться в конкретной ситуации, память, умение принимать советы, опыт, способность предвидеть последствия своих поступков [113; 35].

В Новое время содержание понятия и в философии, и в обыденном сознании, постепенно перемещается во внеморальный контекст. А.Смит различал рассудительность, ориентированную на сохранение здоровья, благосостояния, доброго имени, личного спокойствия и рассудительность, которая предполагает "более широкую цель" и сочетается с доблестью, с любовью к человечеству, справедливостью, геройством. Рассудительность в первом значении характеризует человека скорее осмотрительно, нежели предприимчивого, крайне бережливого, ответственного лишь за то, что определено обязанностями его положения, неизменно воздержанного, неутомимо трудолюбивого, искреннего и способного к дружбе, основанной "на благоразумном уважении скромных добродетелей". Рассудительность во втором значении присуща великому полководцу или общественному деятелю, будучи основанной на совершенстве нравственных и рассудочных качеств, «соединении превосходной головы с превосходным сердцем». Если в первом значении рассудительность может «снискать лишь холодное уважение», то второе вызывает восхищение и любовь [116; 254].

И.Кант концептуально отделил рассудительность от морали, показав, что нравственный закон не определяется никакой внешней по отношению к нему целью, он безусловен, всеобщ и необходим. Рассудительность же направлена на естественную цель – счастье, и благоразумный поступок является лишь средством для нее. Поскольку содержание счастья неопределенно и оно само является идеалом не разума, а воображения, выявить разумные принципы ее достижения невозможно. Чтобы приблизиться к этой цели, следует действовать по эмпирическим советам бережливости, вежливости, сдержанности и т.п., поскольку опыт учит, что они, как правило, способствуют достижению блага. Однако рассудочность кантовской морали как раз и сви-

детельствует о неустранимости «рацио», интеллектуальной составляющей в наших моральных суждениях, в оценке правомерности действий с нравственной точки зрения.

Трудолюбие - качество, характеризующее субъективное расположение личности к своей трудовой деятельности, что внешне выражается в количестве и качестве ее результатов. Трудолюбивого человека отличают добросовестность, старание, усердие. В словаре терминов Ю.В. Рождественского трудолюбие определяется как «черта характера, вызывающая в человеке неиссякающую потребность действовать с целью производства материальных и духовных благ» [118; 84]. Трудолюбие выражается в усердии и увлеченности человека, в чувстве удовлетворения как от итогов, так и от самого процесса труда; является одним из выражений положительного отношения личности к труду, которое в психологическом плане предполагает потребность и привычку трудиться, увлеченность и наслаждение трудовым процессом, заинтересованность в достижении полезного результата труда. Рассматриваемое качество противопоставляется лени, которая проявляется в склонности к бездеятельности, устойчивом нежелании трудиться. Если бездеятельность удовлетворяет человека, становится привычкой, она превращается в порок.

Формирование в процессе иноязычного образования толерантности как важного духовно-нравственного качества обретает особую актуальность в контексте глобальных гуманитарных проблем современности. Толерантность как социальный феномен влияет на развитие общественного сознания, на развитие личности, на межличностные отношения и социальный климат в мире (А.Г.Асмолов, Г.У.Солдатова, М.С.Мириманова). Одной из стратегических линий современной социальной политики российского государства является разработка идеологии либерального открытого общества, составляющими которой являются толерантность, формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма. Предполагается, что личностная толерантность приобретает исключительную значимость именно в юношеском возрасте как «характеристика интегральная и многомерная, как способность личности противостоять фрустрации, агрессии, стрессу, риску, неопределенности, сохраняя устойчивость» [149; 51]. В силу этого поиск подходов, средств, методов для со-

здания условий и эффективной работы с проявлениями интолерантности подростков, формирования толерантного сознания выступает как актуальная педагогическая задача.

Сопоставление элементов культуры другой страны со знанием родной культуры в процессе иноязычного образования даёт возможность получить подтверждение идеи духовного многообразия, равновеликости культур, уяснить особенности культурных проявлений, обусловленные спецификой экономического, политического, социального, духовно-нравственного развития, «принять эти особенности как данность, учитывать их во взаимоотношениях с носителями других культур, испытывать чувство уважения к традициям другого народа, сопричастность к его проблемам и трудностям, стремление к культурному сотрудничеству с зарубежными странами»[137; 91].

Исследователи считают, что в зависимости от исторического опыта стран понимание толерантности различно в разных культурах: во французской, например, она связывается в основном со свободой слова, в английской – с готовностью без протеста воспринимать любую личность, в китайской – с великодушием к другому, в арабской – с умением прощать и т.д.

В «Философском энциклопедическом словаре» понятие «толерантность» определяется как «терпимость к иного рода взглядам» [150; 236]. Согласно толковому словарю русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова, «толерантность» - производное от французского *tolerant* - терпимый[146; 765]. «Современный словарь иностранных слов» определяет «толерантность» как «терпимость, снисходительность к кому-либо, чему-либо» [132; 351]. «Большой энциклопедический словарь» под общей редакцией А.М. Прохорова трактует «толерантность» как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению» [13; 456]. В «Краткой философской энциклопедии» уточняется: «толерантность (от лат. *tolerantia* - терпение) - терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции» [63; 457].

Американский словарь «American Heritage Dictionary» предлагает такое определение «толерантности»: «Толерантность - способность к признанию или практическое признание и уважение убеждений и действий других людей». Мальтийский исследователь Кеннет Уэйн в статье «Образование и толерантность» приходит к выводу, что определение «толерантности» в американском словаре неполно, так как это «не просто признание и уважение убеждений и действий других людей, а признание и уважение других людей, которые отличаются от нас самих, признание, как отдельных личностей, так и социальных или этнических групп, к которым они принадлежат» [55; 16].

Р.Р. Валитова считает, что «толерантность предполагает заинтересованное отношение к Другому, желание прочувствовать его мироощущение, которое побуждает к работе разум уже потому, что оно - иное, чем-то не похожее на собственное восприятие действительности» [20; 33].

В русской культуре не устоялся до сих пор основной смысл данного понятия. Наиболее близким понятию «толерантность» в русском языке считается «терпимость». В словаре В.И. Даля слово «терпимость» трактуется как свойство или качество, способность что или кого-либо терпеть «только по милосердию, снисхождению» [38; 72].

Н.Бердяев писал – «Терпимость – добродетель свободолюбия, бережливое отношение к человеческим душам, к их жизненному пути, всегда сложному и мучительному» [11; 54].

«Терпимость» в обыденном сознании означает способность и умение терпеть, быть терпеливым, мириться с чужим мнением, умение переносить трудности, стремление достичь взаимного понимания и согласования различных интересов, убеждений, привычек. Нетерпимость выражается в неумении переносить трудности, в склонности человека возражать против всего, что не совпадает с его чувствами, представлениями, убеждениями, привычками. Нетерпимый человек не считаясь с противоположными высказываниями, мнениями и убеждениями. Как утверждает Ю.В. Рождественский, «нетерпимость, как черта характера, – обычно результат недостаточного морального воспитания» [118; 47].

В словаре по этике под редакцией А.А. Гусейнова и И.С. Ко-на «терпимость» определяется следующим образом: «Терпи-

мость - моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Как расширение собственного опыта и критический диалог терпимость выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения, выступает как уважение чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций в результате критического диалога» [132; 351].

В последнее время отмечается ряд работ, в которых толерантность рассматривается в иерархии с терпимостью: как общая категория по отношению к терпимости (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова), либо как составляющая терпимости (А.А.Реан, В.Ю. Клепцова), или как одноуровневые синонимичные понятия (Д.В.Колесов, С.К. Бондырева и др.). В.А.Лекторский, В.А. Петрицкий рассматривают терпимость и толерантность как сдерживание негативных реакций. Данная трактовка представляется неполной, поскольку, по выражению Э.Р. Ахмеджановой, «толерантность - всегда внутренняя свобода, а не подавление собственных негативных эмоций, это отношения на равных, а не давление или подчинение, вольное или невольное, это всегда диалогический уровень взаимодействий».

Антонимичной характеристикой «толерантности» выступает «интолерантность» как «качество личности, характеризующееся негативным, враждебным отношением к особенностям культуры той или иной социальной группы, к иным социальным группам в общем или к отдельным представителям данных групп». Исследованию чувств враждебности, интолерантности посвящены работы О. Н. Шемякиной. В частности, ею выделены в качестве эмоциональных сущностных характеристик враждебности гнев, отвращение и презрение [158; 105].

Как ментальная установка, толерантность, по Д.Е. Латышиной, имеет два основных аспекта проявления: деятельностный (в формах поведения людей, в их взаимодействиях) и коммуникативный (в формах межличностного, межгруппового и межнационального общения). Коммуникативная толерантность представляет собой наблюдаемую и подверженную педагогическому воспитательному воздействию форму проявления установок толе-

рантного сознания. Ее формирование – наиболее доступный и педагогически осуществимый путь формирования толерантности в масштабах российского общества как необходимого условия построения конструктивного диалога и конструктивного разрешения конфликтной ситуации в социальном взаимодействии.

Чуткость является качеством, характеризующим отношение человека к окружающим, в котором проявляется забота о нуждах, запросах и желаниях людей; внимательное отношение к их интересам, волнующим их проблемам, мыслям и чувствам; понимание мотивов, которыми руководствуются люди в своем поведении; тактичное отношение к самолюбию, гордости и чувству собственного достоинства окружающих, вежливое обращение со всеми [118;12]. Сочувствие, по мнению И.С.Кона, является одной из форм проявления человеколюбия; отношение к другому человеку, основанное на признании законности его потребностей и интересов; выражается в понимании чувств и мыслей другого человека, оказание моральной поддержки его устремлениям и готовности содействовать их осуществлению. Способность к сочувствию является одним из элементарных и вместе с тем фундаментальных свойств человека как общественного существа. Возникнув одновременно с личными интересами и в противовес им, это чувство ограничивало частный эгоизм людей, позволяя каждому поставить себя на место другого человека и увидеть в нем себе подобного. Сердечность в «Толковом словаре русского языка» ассоциируется с искренностью, душевностью, также с добротой; сострадание – с жалостью, сочувствием, вызываемым чьим-нибудь несчастьем, горем; отзывчивость – с сочувственным отношением к другим, готовностью помочь [146; 71]; участие - в сочувственном отношении. Эмпатия как эмоциональная отзывчивость, как способность к чуткому соучастию в переживаниях другого, являясь в малой степени врожденной (поэтому «не вполне натуральной», по мысли Л.С.Выготского), формируется в детстве в ходе духовно-нравственного развития ребёнка как способ бытия с другими людьми [30; 21].

Самоуважение, как это следует из словообразовательного анализа, предполагает уважение человеком самого себя, своего «Я». Личность, не уважающая себя, не способна, по нашему мнению, уважать других людей. Выдающийся гуманист Сухом-

линский В.А. писал, что без уважения к самому себе не может быть моральной чистоты и духовного богатства личности. Понятие «человеческое достоинство» отражает представление о ценности всякого человека как нравственной личности и означает особое отношение человека к самому себе и отношение к нему со стороны общества, в котором признается ценность личности. С одной стороны, сознание человеком собственного достоинства является формой самосознания и самоконтроля личности, на нем основывается требовательность человека к самому себе. С другой стороны, достоинство личности требует и от других людей уважения к ней, признания за человеком соответствующих прав и возможностей, высокой требовательности к нему. В.Г.Белинский полагал, что чувство гуманности оскорбляется, когда люди не уважают в других человеческого достоинства, и еще более оскорбляется и страдает, когда человек сам в себе не уважает собственного достоинства [118; 54].

Как установлено в ходе нашего исследования, субъектом этого процесса выступает сам старшеклассник: во-первых, в силу особой аксиологической природы феноменов духовности, нравственности; во-вторых, в силу социально-психологических особенностей данного возрастного периода развития, сензитивных для духовного рождения личности. Духовно-нравственные качества не возникают сами по себе, требуется целенаправленная деятельность по созданию педагогических условий для развития и обогащения старшеклассниками собственного опыта, инициирующего процесс их формирования. Духовность как мера развития духовно-нравственных качеств и специфическая функция личности, переживающей ценностное отношение к миру, людям и себе в собственном опыте, способной измерять свои действия, мысли и чувства высотой нравственного идеала – высшее проявление такого отношения. Следовательно, организация его становления – цель духовно-нравственного образования старшеклассников.

В условиях школы эта цель достигается, прежде всего, через освоение особого компонента содержания образования, опосредованного духовным миром педагога, так как образование, по словам П.Ф. Каптерева, не есть, «изучение предметов, а есть развитие личности предметами; на первом плане стоит личность, субъект, его интерес, а предметы – только средства» [100;

164]. Педагогическая деятельность в трактовке современных ученых – это, прежде всего, «работа с качеством» человека как личности, субъекта жизнедеятельности, индивидуальности (И.А. Колесникова, В.И. Слободчиков, А.И. Субетто). Следовательно, обучение как вид педагогической деятельности не может абстрагироваться от этой функции.

В этой связи важно заметить, что ученые-дидакты, - в частности, И.Я. Лернер, - утверждают, что «процесс обучения является одновременно процессом направленного духовного развития и воспитания». Согласно концепции М.С. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, содержательная целостность процесса обучения обеспечивается единством четырех структурных элементов содержания образования, изоморфного социальному опыту, накопленному в культуре: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта эмоционально-ценностного отношения – в форме личностных ориентаций. Усвоение данных элементов социального опыта рассматривается в контексте реализации в учебно-воспитательном процессе трех функций обучения: информационной, развивающей и воспитательной. Академик В.В.Краевский указывает на необходимость «построить обучение так, чтобы оно было не только информирующим, но и развивающим и воспитывающим». Результатом реализации информационной функции выступает приращение усваиваемого содержания по объему, развивающей – усложнение связей, устанавливаемых в сознании учащихся между элементами усваиваемого ими содержания. Результатом реализации воспитательной функции обучения, по В.В.Краевскому, является формирование у школьников опыта эмоционально-ценностных отношений. «Такие отношения ни в коем случае не должны быть навязаны школьнику, поскольку индоктринация противоречит духу современного образования», - подчеркивает ученый. Эмоционально-ценностные отношения – не результат навязанных извне этических норм, а «продукт» нравственного самообретения человека как существа духовного, способного, по определению М. Шелера, «идеально усваивать

окружающий мир, в том числе совокупный опыт развития человеческого общества» [54; 109]. Средства и способы реализации данного компонента содержания активно разрабатываются в теории и практике личностно ориентированного образования.

Сказанное выше позволяет заключить, что сегодня сложилась такая педагогическая ситуация, когда, с одной стороны, существует необходимость создания в образовательном процессе педагогических условий для накопления старшеклассниками личностного опыта, выражающего ценностное отношение к миру, к людям и себе в духовно-нравственной доминанте, с учетом возможностей конкретного учебного предмета, наработаны определенные научные предпосылки. С другой стороны, проблема реализации воспитательной функции обучения в аспекте формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника остается недостаточно исследованной. Несмотря на имеющуюся обширную литературу, посвященную вопросам духовно-нравственного развития личности в общеобразовательной школе, остается недостаточно изученным гуманитарный потенциал содержания иноязычного образования школьников, особенности реализации специфического компонента содержания образования, выражающего опыт эмоционально-ценностного отношения личности к миру, людям и себе в духовно-нравственной доминанте, на базе которого возможно формирование духовно-нравственных качеств.

Специфической особенностью данного компонента в иноязычном образовании является его реализация в содержании обучения через учебный материал, аутентично представленный в ходе обучения иноязычному общению. Это ставит учителя перед необходимостью такого его отбора, который бы обеспечивал решение не только учебных, но и, прежде всего, личностно-развивающих, воспитательных задач. В теории и практике личностно-ориентированного лингвистического образования доказано, что педагогические средства обучения иноязычному общению в школе подчиняются в конкретной учебной ситуации целостному проявлению личности школьника как активного субъекта данного процесса. Следовательно, обобщенным педагогическим средством, инициирующим процесс формирования духовно-нравственных качеств старшеклассника как субъекта

этого процесса, может рассматриваться специфическая учебная ситуация, в которой учащимися переживаются духовно-нравственные коллизии, проявляются и обогащаются личностные функции, обеспечивая развитие личности в аспекте формирования духовно-нравственных качеств.

Таким образом, вышесказанное позволяет сделать следующие **выводы**. Анализ социально-психологических особенностей старшеклассника позволяет выделить сущностную характеристику данного этапа возрастного развития как периода духовного рождения личности через процесс обогащения личностного опыта, выражающего ценностное отношение к миру в значимых для этого возраста сферах жизнедеятельности. Именно через актуализацию такого опыта в образовательном процессе возможно более глубокое осознание своего «Я» (И. Кон), социокультурное самоопределение личности, связанное с адекватным нравственным выбором средств самореализации, саморегуляции, осознание значимости духовно-нравственных качеств в собственной жизни и в жизни социума на личностном уровне («личностной ценности», по Б.С. Братусю). Важно то, что именно накопленный личностью опыт «обеспечивает истинное духовное развитие, предполагающее нравственную цельность..., гармонию в развитии ума, чувства, воли,... рост и усовершенствование основных сторон души старшеклассника...» (Н.А.Коваль). Модель новообразований рассматриваемого возраста включает взаимосвязанные факторы, определяющие социально-психологические особенности духовно-нравственного развития личности старшеклассника: открытие своего внутреннего мира (своего «Я»), развитие рефлексии, опыта интенсивного общения, формирования мировоззренческих установок и ценностных ориентаций, моральной автономии, поиск смысла жизни. Анализ и обобщение исследований новообразований старшего школьного возраста позволяют сделать вывод о том, что данный возрастной период является наиболее сензитивным для формирования духовно-нравственных качеств личности, поскольку выступает качественно новой стадией духовного развития личности (Э. Шпрангер), периодом «духовного рождения личности» (Ж.Ж. Руссо, В.С. Мухина, В.А. Сухомлинский). Анализ возрастных особенностей и оценка социальной ситуации

развития личности старшего школьника указывают на необходимость педагогической организации духовно-нравственного развития личности как «базового воспитательного процесса» в современной общеобразовательной школе (Е.В. Бондаревская). Содержанием такого процесса является формирование духовно-нравственных качеств личности старшеклассника, субъектом которого выступает он сам, а педагогическим средством, инициирующим формирование рассудительности, чуткости, терпимости, трудолюбия, человеческого достоинства может выступать специфическая ценностная проблемная ситуация. Содержание, структура, функции такой ситуации будут рассмотрены в следующем разделе нашего исследования.

1.3. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТНОЙ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ

Последнее десятилетие характеризуется не только дифференциацией, но и интеграцией педагогических подходов к организации обучения иностранному языку, которые развиваются в русле общей концепции гуманизации образования: лингвострановедческий и межкультурный (Е.И.Пассов, В.В.Сафонова); профессионально ориентированный (Э.П. Комарова, Г.С.Серова); коммуникативный (Е.И. Пассов); личностно-ориентированный (И.Л. Бим.); системный, аксиологический (В.И.Невская); проблемный (Н.П. Мильруд).

Так, динамика развития идеи проблемного подхода определяется, согласно дидактическому принципу соответствия обучения социальной необходимости, прежде всего, закономерностями развития общества. По мнению экспертов, причина неразрешенности многочисленных проблем российского общества (политических, экономических, социальных, духовно-нравственных) объясняется «низкой поведенческой культурой принятия решений». В жизни человек сталкивается не столько с отдельными объектами, сколько с «проблемами – противоречиями, разрешение и преодоление которых составляет содержание его жизнедеятельности» [123; 31].

Как показывают результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000, российские школьники отстают (21-25 место из 32) в способности к «анализу жизненных ситуаций на предмет выявления и формулирования проблем, моделирования, предложения способов их решения» [56; 127]. Низкая оценка достижений российских школьников объясняется, на наш взгляд, тем, что традиционное содержание школьного образования в России в недостаточной степени обеспечивает формирование у выпускников способности самостоятельно принимать ответственные решения в ситуациях выбора, в духовно-нравственных коллизиях, прогнозировать их возможные последствия. Между тем, «социально-культурные требования к личности, существующей в современном нестабильном мире, но открывающем возможности для свободного выбора и самореализации в различных сферах социальной жизни, вызывают необходимость развития личностного потенциала выпускника образовательного учреждения, способности самостоятельно решать проблемы жизненного и профессионального самоопределения» [37; 69]. В кризисные, проблемные периоды в развитии общественных отношений «провоцирование» проблемных ситуаций в процессе обучения может определенным образом предотвратить возникновение и развитие большого количества проблемных ситуаций в реальной жизни человека, научить справляться с ними.

Большинство ученых разделяют точку зрения, согласно которой развитие творческой личности в ценностном пространстве – основная содержательная доминанта современного образовательного процесса. В этой связи учащийся должен обладать не только языковыми знаниями и речевыми умениями, но и творческими поисковыми умениями самостоятельной работы с иноязычной информацией в ходе выявления, формулировки и решения не только предметно-познавательных, коммуникативных, но и духовно-практических задач в более широком предметном поле.

Проблемный подход, как доказано в диссертационном исследовании Е.В. Ковалевской, может рассматриваться в качестве интегративной основы различных моделей педагогической организации обучения иностранному языку [57; 30].

Центральным звеном проблемного обучения (И.А. Зимняя, И.А. Ильницкая, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, В.Н. Оконь и др.) рассматривается проблемная ситуация. Существует несколько подходов к определению проблемных ситуаций: психологический (А.М. Матюшкин), психолого-педагогический (М.И. Махмутов), дидактический (Кларин М.В., Цетлин В.С.). А.М. Матюшкин проблемной называет ситуацию, характеризующую такой тип взаимоотношения субъекта и объекта, при котором у субъекта, возникает потребность в открытии нового. В соответствии с точкой зрения М.И. Махмутова, проблемная ситуация – «состояние умственного напряжения, специально вызванное с познавательной целью». В основе такой ситуации лежит недостаточность ранее усвоенных знаний и способов умственного или практического действия для решения новой задачи [79; 62].

С дидактической точки зрения, проблемная ситуация – разновидность учебной ситуации как целостного образования, сохраняющего основные характеристики процесса обучения и включающего дидактическую задачу, специальные условия обучения, фрагмент содержания образования, подлежащий усвоению, особенности деятельности учителя и учащегося в данных условиях, на что указывается в работах Кларина М.В., Цетлина В.С.

Учебная ситуация как родовое понятие характеризует, с точки зрения дидактики, «момент» процесса обучения, в котором целостно представлены задача обучения, фрагмент содержания образования, характер и структура взаимодействия участников ситуации, условия и обстоятельства их взаимодействия (Кларин М.В., Цетлин В.С.). Видовое понятие «проблемная ситуация» в психологическом смысле интерпретируется как «определенное психическое состояние интеллектуального затруднения, возникающее у человека при решении проблемы» (Махмутов М.И.), в дидактическом аспекте – как технологическая единица проблемного обучения, связанного в практике образования школьников чаще всего лишь с решением предметно-познавательных учебных задач.

В этой связи, соглашаясь с Д.С.Ермаковым, считаем, что существенным недостатком проблемного подхода в обучении выступает тот факт, что «на сегодняшний день он реализуется исключительно как средство активизации мышления учащихся, стимулирования решения только познавательных задач», в то время как «круг

жизненных проблем включает в себя вопросы моделирования и духовно-практического преобразования действительности» [37;63]. Обучение же в рамках «информационно-справочного подхода» не стимулирует целостное развитие личности школьника. В настоящее время многие педагоги с уверенностью говорят о кризисе «знаниево-просветительского» образования [14; 9].

В рамках личностно ориентированного образования рассматривается «личностно-развивающая ситуация» (Крюкова Е.В.), «личностно-формирующая», «личностно ориентированная» (Сериков В.В.), то есть адресуемая личности, значимая для развития и проявления способности «быть личностью», проявлять себя «личностно» в конкретном пространственно-временном континууме. Такого рода ситуация – не отрезок учебного времени, а, следуя М.М.Бахтину, «событие» в жизни личности, специфическая эмоционально не нейтральная для нее дидактическая среда, в которой имеет место свободное принятие деятельности, рефлексия, нравственный выбор, имитации коллизийного развития событий и собственных возможностей влиять на них, самостоятельно оценивать. Включенная в такой контекст проблемная ситуация выходит за пределы предметно-деятельностной структуры изучения иностранного языка. Возникающая в процессе реализации воспитательной функции обучения специфическая ситуация духовно-нравственного развития личности, содержанием которой выступает духовно-нравственная коллизия, «некоторый ценностный компонент», и стимулирующая проявление у старшеклассника личностных функций духовности, нравственного выбора, смысловорчества, рефлексии, автономии рассматривается нами в качестве обобщенного педагогического средства формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника. Такая ситуация, обозначаемая нами как *ценностная проблемная ситуация*, актуальна в контексте сближения проблемного и аксиологического подходов к организации педагогического процесса в личностной парадигме образования, где учащийся и педагог выступают соучастниками педагогического взаимодействия, а учебная ситуация ставит обучающегося перед необходимостью «проявить себя как личность, наделенная опытом смысловорческой деятельности» [110; 62].

Поскольку важной задачей педагогически организованного процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника выступает акт осмысления (опыт надления смыслом) старшеклассниками духовно-нравственных качеств, активная работа со смысловой сферой личности, необходимо представить механизмы осуществления процесса обогащения и развития ценностно-смысловой сферы личности.

Согласно Д. А. Леонтьеву, различаются три вида динамики смысловых процессов: смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство. Смыслообразование определяется как «процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, «ядерных» смысловых структур к частным периферическим, производным в конкретной ситуации развертывающейся деятельности». Смыслообразование может выступать и как «опредмечивание актуальных потребностей, в результате которого предмет становится мотивом деятельности, приобретая соответствующий смысл»; как «окрашивание в сознании личностным смыслом различных фрагментов образа мира (*личностный смысл* – составляющая образов восприятия и представления соответствующих объектов и явлений, отражающая их жизненный смысл для субъекта и презентующая его субъекту посредством эмоциональной окраски образов и их трансформаций; *жизненный смысл* – объективная характеристика отношения объектов и явлений действительности к жизнедеятельности субъекта)»; как «процессы ситуативного развития мотивации, в которых формируется система смысловой регуляции деятельности». Д.А. Леонтьев замечает, что в «отличие от других видов динамики смысловых процессов, смыслообразование характеризуется тем, что здесь не происходит содержательная трансформация смыслов» [67; 30].

Вторая разновидность динамики смысловых процессов (смыслоосознание) «порождается направленной на них работой осознания». Необходимо различать два принципиально различных процесса смыслоосознания: осознание смысловых структур и осознание смысловых связей. В первом случае речь идет «о работе интроспекции (самоанализа), результатом которого является констатация субъектом присутствия в структуре регуляции жизнедеятельности определенных смысловых структур – пре-

вращенных форм жизненных отношений субъекта, определяемых структурой человеческой деятельности и сознания».

Процесс осознания смысловых связей – это «направленная не столько на себя, сколько на мир рефлексивная работа сознания, заключающаяся в решении особой задачи на смысл». *Задача на смысл* есть «задача определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта». Она может ставиться *по отношению к собственному действию*, а также *по отношению к объектам, явлениям или событиям действительности*. В рамках нашего исследования данное положение имеет особое значение, поскольку обогащение личностного опыта смысловтворческой деятельности старшеклассника есть не что иное, как решение «задачи на смысл». Прогнозируя свое высказывание или интерпретируя текст, старшеклассник задается вопросами: ради чего я это сделал или делаю или собираюсь делать; какие мотивы стоят за действием персонажей текста. Не имея еще четкого представления о предпринимаемой деятельности, учащийся обращается к ценностям и духовно-нравственным качествам, которые находят реализацию в этом действии, размышляет, к каким последствиям оно приведет. Создание в процессе иноязычного образования ситуации, направленной на осмысление духовно-нравственных качеств человека, провоцирует субъекта ответить рано или поздно на вопрос, какое место они (духовно-нравственные качества) занимают в моей жизни, в моем жизненном мире, для каких аспектов моей жизни они безразличны, как могут повлиять на нее, какие иметь последствия. О ставшей задаче сигнализируют «безответные, то есть субъективно беспричинные» эмоции, порождая вопрос: «Что произошло, что дало эмоциональный след, эмоциональный тон жизни (настроение)?».

С.Л.Рубинштейн говорит о неосознанных чувствах там, где причина переживания остается скрытой от субъекта. Но, по мысли Д.А. Леонтьева, неосознанным в этой ситуации является именно смысл, о котором сигнализирует данное презентированное в сознании эмоциональное переживание, то есть место объекта, явления или действия, к которому оно отнесено в жизнедеятельности субъекта. «Осознавать явления и события значит мысленно включать их в связи объективного мира, видеть, воспринимать их в этой связи». В свою очередь, осознавать смысл

явлений и событий, как показывает Д.А.Леонтьев, - «значит мысленно включать их в систему смысловых связей жизненного мира субъекта, видеть их уникальное, исключительное и вместе с тем объективное место в собственной жизнедеятельности».

Таким образом, вышеизложенное позволяет заключить, что механизм смыслообразования порождается самим движением предметности; осознание смысла осуществляется благодаря направленной рефлексии субъектом своих отношений с миром. Смыслообразование и смыслоосознание как процессы развития смысловой структуры личности, по выводам Д.А. Леонтьева, «могут обеспечивать это развитие лишь до тех пор, пока противоречия, возникающие в объективной системе отношений субъекта с миром, не потребуют осуществления более или менее радикальной смысловой перестройки личности».

Смыслообразование и смыслоосознание, «создавая, как правило, предпосылки для подобной перестройки, не в состоянии ее реализовать, поскольку речь идет о необходимости преобразования не структур деятельности или психического отражения, а глубинных личностных структур». Подобные перестройки реализуются особого рода процессами, носящими принципиально неосознаваемый характер – процессами смыслостроительства.

Д.А. Леонтьев выделяет три класса ситуаций, в которых отчетливо наблюдаются процессы смыслостроительства: критические перестройки, личностные вклады, художественное переживание.

Критические перестройки – «критические ситуации - стресс, фрустрация, конфликт и кризис – выражаются в нарушении смыслового соответствия сознания и бытия субъекта, характеризуются невозможностью реализации им внутренних потребностей своей жизни». Смыслостроительство осуществляется «в особого рода внутренней деятельности – деятельности переживания, которая представляет собой внутреннюю работу, направленную на устранение смыслового рассогласования сознания и бытия, восстановление их соответствия, и обеспечивающую, в конечном счете, повышение осмысленности жизни». Реальное разрешение критической ситуации, по Д.А. Леонтьеву, возможно путем трансформации смысловых структур личности (превращенных форм жизненных отношений субъекта, определяемых структурой человеческой деятельности и сознания) в соответствии с трансформировавшими-

мися жизненными отношениями. Смысловые перестройки в этих ситуациях «необходимы, они выступают условием сохранения психологической ценности личности».

В педагогике также выделяются разновидности ситуаций, в основе которых лежит ценностно-смысловая коллизия. Т.И. Власовой предложена ситуация-парадокс, Н. Е. Щурковой - социодрама. И.А. Соловцова разработала типологию воспитывающих ситуаций, представляющую собой систему условий, стимулирующих совместную смысловую творческую деятельность педагога и воспитанника: 1) ситуации встречи с прекрасным; 2) ситуации встречи с трагическим; 3) ситуации встречи с необычным; 3) ситуации выбора; 4) ситуации сопротивления негативному [19; 30].

Вторым классом ситуаций, в условиях которых, согласно Д.А. Леонтьеву, происходит смыслостроительство, перестройка сложившихся смысловых структур личности, выступают «ситуации – личностные вклады», ситуации контакта и взаимодействия с иным смысловым миром – с другой личностью. В этом случае «толчком к внутренней работе личности по переосмыслению себя, своей позиции в мире, своего жизненного опыта, является «встреча» с иной точкой зрения на одни и те же обстоятельства, события, факты, причем точкой зрения равноценной». Для старшеклассника в процессе воспитания в иноязычном образовании значимой фигурой («значимым другим»), способной спровоцировать толчок к внутренней, духовной работе по переосмыслению себя, своих духовно-нравственных качеств выступает учитель как носитель специфических знаний, кросс-культурной (этнокультурной) грамотности.

Развитием идеи «личностных вкладов», как считает Д.А. Леонтьев, является концепция отраженной субъектности В.А.Петровского. Отраженная субъектность определяется как «бытие кого-либо в другом и для другого. Смысл выражения «человек отражен во мне как субъект» означает, что я более или менее отчетливо переживаю его присутствие в значимой для меня ситуации... отражаясь во мне, он выступает как активное деятельностное начало, изменяющее мой взгляд на вещи, формирующее новые побуждения, ставящее передо мной новые цели; основания и последствия его активности не оставляют меня

равнодушным, значимы для меня, или, иначе говоря, имеют для меня тот или иной личностный смысл».

В.А. Петровский выделяет три формы проявления отраженной субъектности. Первая форма – запечатленность субъекта в эффектах межиндивидуальных влияний, переживание индивидом того влияния, которое непроизвольно на него оказывает данный индивид [111; 18]. Вторая форма – представленность субъекта как идеального значимого другого. Данная форма проявляется в переживании присутствия «внутри» себя второй альтернативной смысловой перспективы, принадлежащей Другому во мне. Третьей формой отраженной субъектности выступает претворенный субъект. Здесь происходит полное слияние и взаимопроникновение смысловой перспективы Я и Другого (соответственно, перестройка смысловой структуры Я – Леонтьев Д.). Присутствие Другого во мне нашло свое завершенное выражение в изменении моей личности.

Рассмотренная динамика развития отраженной субъектности, как показывает Д.А. Леонтьев, взаимосвязана с процессами смыслостроительства. Эта связь подтверждается и словами В.А. Петровского: «Понятие отраженной субъектности выражает особое внутреннее движение сознания и деятельности человека, осуществляющего отражение... Перед нами именно смысловая форма репрезентации одного человека другому, выступающая как движение преобразования жизненных отношений к миру последнего» [111; 19].

Следовательно, в организации педагогических ситуаций «восхождения к Другому» в процессе иноязычного образования важно дать воспитаннику положительную установку, стимул для духовно-нравственного развития через реализацию следующей последовательности действий: 1) презентация ситуации диалога этнокультур в иноязычном образовании; 2) организация понимания носителя мотивов и поступков, его чувств, переживаний; 3) организация общения с носителем ценностей и традиций другой культуры в сопоставлении с ценностями и традициями родной культуры.

Третий класс ситуаций смыслостроительства, по Д.А. Леонтьеву, представлен ситуациями художественного переживания (воздействия искусства на личность).

вание представляет собой «взаимодействие с объективированным в произведении миром автора». В том случае, если взаимодействие смыслового содержания произведения с личным опытом реципиента приводит к реальным трансформациям последнего, художественное переживание завершается эффектом катарсиса. Преобразование, «очищение» эмоций, в форме которого эффект катарсиса переживается субъектом, является «отражением процесса глубокой смысловой перестройки, диалектического разрешения на новом уровне внутреннего противоречия в смысловой сфере личности» [74; 230].

В контексте педагогически организованного процесса духовно-нравственного воспитания старшеклассников ситуации «художественного переживания» могут быть востребованы в содержании иноязычного образования. Важным условием успешной организации работы с ситуациями «художественного переживания» выступает созданная учителем с помощью стихотворных строк, музыкального ряда благоприятная творческая атмосфера, помогающая обнаружить красоту нравственного поступка [119].

В содержании иноязычного образования педагогическим средством «художественного переживания», на основе которого возможно инициирование и обогащение личностного опыта смысловотворческой деятельности, может выступать текст оригинальных литературно-художественных произведений. Текст, понимаемый как сложное коммуникативное целое, характеристики которого определяются лингвистическими и экстралингвистическими факторами, в процессе обучения иностранному языку имеет значимость в контексте актуализации духовно-нравственного потенциала личности. Речь идет в данном случае не просто о воспитательно-полезных, нравственно-поучительных образцах действительности, запечатленных в тексте, а об особенностях организации работы с текстом, моделирующих целостную ситуацию духовно-нравственного развития и проявления личности. Организующим ее началом в нашем исследовании служил оригинальный художественный текст.

Под оригинальным художественным текстом понимается некоторая последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в контексте общего замысла автора, с авторской интенцией идентичного восприятия и последующего воздей-

ствия на множество коммуникантов [68; 8]. Именно воздействующая функция реализуется в последующих высказываниях в связи с текстом. Художественный текст, в отличие от текстов других жанров, наряду с познавательной, несет в себе эстетическую интерпретацию, выраженную в художественных образах, а также этическую позицию автора. Общаясь с художественным произведением, читатель «сталкивается с выраженным в нем смысловым видением мира», присущим его автору. Это представление о мире в свете отношения к нему человека», «мир, пропущенный через другую личность». «Художник вливает в чувственную, художественную форму мир своих неповторимопережитых смыслов, свое переживание времени». «Художественный материал обладает способностью «оживать» в личностном сознании, становится частью реального функционирования этого сознания» [74; 235].

В отличие от аутентичности, которая может включать в себя довольно широкую гамму жанров (тексты страноведческого характера, журнальная или газетная статья и т.д.), мы рассматриваем оригинальность как ценностно-смысловую доминанту, «производную» смысла, который каждый отдельный автор придает написанному литературному произведению.

Оригинальный художественный текст – это текст конкретного автора в оригинале с точки зрения его происхождения, а не формы подачи. Будучи предназначенным для сохранения и трансляции универсальных культурных смыслов, эмоционального воздействия на читателя, литературно-художественный текст «представляет собой внутренне связанное законченное целое, обладающее идейно-художественным единством» [68; 115]. В художественном тексте реализуется средствами языка картина мира, связанная с намерением и замыслом автора и выражающая его внутреннюю индивидуальную модель мира. Такой текст кодирует определенными языковыми средствами ценностное отношение его создателя к событиям текста, персонажам и в то же время стремление автора вызвать у адресата текста эмоции, созвучные авторскому замыслу. В данном случае реализуются основные функции художественного текста – экспрессивная (самовыражение) и воздействующая. Воздействуя на эмоциональную и ценностно-смысловую сферу личности, худо-

жественные тексты могут служить источником обогащения ее духовно-нравственного опыта в процессе иноязычного образования, активизации и обогащению словарного запаса, углублению страноведческих знаний, повышая мотивацию изучения иностранного языка. Необходимость обращения в процессе обучения иностранному языку к художественной литературе Л. С. Журавлева и М. Д. Зиновьева обосновывают повышением речевой культуры, развитием чувства языка, эффективностью формирования речевых навыков и умений учащихся.

На основе концепции личностного подхода в образовании, нами были выделены принципы отбора оригинальных художественных текстов как основы создания ценностных проблемных ситуаций: *коллизийность* – наличие в тексте духовно-нравственной проблематики; *жизненная контекстность* – связь проблематики с жизненным опытом старшеклассника, затрагивающая его ценностно-смысловую сферу; *событийность* – наличие в тексте ситуаций выбора человеком смысло-жизненных решений; *полисемантичность* – смысловая многозначность событий, предоставляющая возможность рефлексии, самостоятельной их оценки и интерпретации; *открытость содержательной и языковой структур текста (его фрагментов) творческим преобразованиям*; *диалогическая напряженность* – наличие различных точек зрения на событие (множества равноправных голосов, по Бахтину), дающих читателям повод для обмена ценностно-смысловыми потенциалами; *богатство образных языковых средств*, развивающих языковое чутье.

Представленный в таком качестве оригинальный художественный текст становится важным дидактическим средством осмысления духовно-нравственных ценностей при условии соблюдения определенной техники работы с текстом. На первом этапе работы с текстом важной задачей является понимание, которое может происходить на разных уровнях полноты и глубины: понимание на уровне смысла, понимание на уровне содержания, полное понимание, общее понимание. На философском уровне осмысления понимание – присущая сознанию форма освоения действительности, означающая раскрытие и воспроизведение смыслового содержания предмета. На уровне психологических интерпретаций понимание – способность постичь

смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат. На дидактическом уровне, по таксономии Блума, понимать что-либо означает готовность истолковывать, обсуждать, описывать, распознавать, обнаруживать, сообщать. Отсюда постижение смысла - первый шаг на пути к пониманию. Понимание на уровне содержания предполагает мысленный ответ на вопросы: кто? когда? что делает? как? и т.д. Понимание на уровне смысла предполагает ответ на вопросы: зачем? почему? о чем вообще речь? (общий смысл). Полное понимание включает оба уровня: смысла и содержания. Понимание значения каждого слова принято называть дословным. Однако при дословном понимании ученики не всегда адекватно понимают смысл. Общее понимание предполагает адекватное схватывание основного содержания и общего смысла всего текста.

Важной характеристикой понимания текста выступает отчетливость. На первом этапе происходит как бы предвосхищение, предварение собственно понимания. На следующем этапе понимание уже имеется, но в самом неразвернутом, неопределенном виде (как бы смутное понимание). На более высоком уровне понимание уже как бы достигнуто, но выразить смысл, содержание обучающийся еще не может. На следующем этапе этот процесс облегчается при помощи опор. И на высшем уровне субъект понимания уже без опор может выразить смысл, содержание и значение текста.

Следующий этап в работе с текстом направлен на развитие механизма выбора, понимаемого как отдаваемое предпочтение одному предмету, объекту, явлению из нескольких в силу каких-либо причин. Поскольку в нашем случае объектом внимания выступают духовно-нравственные коллизии, необходимые действия включают осмысление, анализ и сравнение возможных вариантов выбора намерений и поступков. В процессе работы с текстом осуществляются несколько видов выбора. *Свободный выбор* ограничен только ценностной проблемной ситуацией, а варианты решения духовно-нравственной коллизии не даны, то есть ее разрешение ищется самостоятельно. *Относительно свободный выбор* имеет место, когда предъявляется ряд различных точек зрения, и необходимо выбрать отвечающий коммуникативной задаче вариант в духовно-нравственной доминанте ее решения. При

ограниченном выборе задание предусматривает выбор одной из альтернатив. *Безальтернативный выбор*: дается один вариант (точка зрения) и надо принять или опровергнуть его.

Выполнение этих действий в контексте переживания определенной духовно-нравственной коллизии служит не только развитию мобилизационных (трудоспособность, внимание, собранность) и интеллектуальных, сенсорно-перцептивных, мнемических и моторно-преобразовательных способностей (Т. У. Тучкова), но и обогащению ценностно-смыслового потенциала личности.

Этап интерпретации текста представляет собой сугубо индивидуальное явление: нет двух людей, которые абсолютно одинаково интерпретировали бы то или иное явление. Термин «интерпретация» в философии означает «истолкование, объяснение какой-либо ситуации или идейной позиции» [68; 140]. В гуманитарном знании интерпретация употребляется в значении понимания, направленного на постижение смысла, воплощенного в различных текстах [98; 325]. Интерпретация с филологической точки зрения – это поиски и обнаружение объективных причин художественного воздействия произведения искусства. Интерпретация «должна ответить на вопрос, какую идею утверждает автор, какой нравственный импульс несет его прагматическая установка, и доказать справедливость своих выводов исходя из материальной данности текста» [68; 137]. Педагогический аспект интерпретации художественного произведения - в формировании умения рефлексировать по поводу прочитанного, соотнося его со своей реальной жизнью, обдумывать и переживать содержание, ощущать прелесть художественного текста, понять и выразить свои мысли и чувства, оформить свое нравственно-эстетическое отношение к действительности. При интерпретации задействуется весь предыдущий и новообретаемый социальный опыт личности. В умении актуализировать имеющийся опыт проявляется духовная самостоятельность. Для того чтобы интерпретировать то или иное явление в духовно-нравственном контексте, нельзя формально воспользоваться готовыми клише. Помимо активной мыслительной деятельности, включающей анализ, синтез, аналогию, конкретизацию и адекватного выражения своей мысли, необходимо самоопределиться в ценностях и смыслах, интерпретируемых содержание конкретной «задачи

на смысл» для более адекватного понимания носителей другой культуры, осознания равновеликости духовного опыта представителей различных культур. Поскольку интерпретация носит субъективный характер, то предполагает личностную окрашенность высказывания, так как выразить свое отношение, интерпретировать смысловые нюансы нельзя, опираясь на чисто познавательную информированность. В контексте нашего исследования адекватность высказывания во многом определяется качественными характеристиками позиции его автора, индивидуальной культурой ценностных критериев.

Рассматривая ОХТ в качестве основы создания ценностных проблемных ситуаций, направленных на формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся, подчеркнем, что важным условием отбора содержания выступает наличие в содержании текста духовно-нравственной проблематики. Помимо текстов, взятых из крупных художественных произведений, мы полагаем, что отвечают указанному требованию, например, басни. Неоценимую помощь учителю французского языка в духовно-нравственном воспитании старшеклассников могут оказать фольклорные источники (французские пословицы, поговорки, афоризмы), воспитательная ценность которых не нуждается в доказательстве, ибо в них собрана и закреплена народная мудрость многих поколений людей, а мысль, заключенная в афоризмах, адресована одновременно всем и каждому в отдельности.

В пословицах и поговорках содержатся советы, наставления, предупреждения, требования, нравоучения, пожелания, которые могут помочь воспитаннику в затруднительной жизненной ситуации нравственного выбора. Как было отмечено выше, старшеклассников отличает еще недостаточный уровень опыта для проявления зрелой нравственной позиции. Духовный опыт и нравственное чувство рождаются и развиваются в течение всей жизни и часто существует неосознаваемым даже у взрослых людей.

Современные молодые люди перегружены негативной информацией, которая оказывает отрицательное влияние на формирование духовно-нравственных качеств личности. С учетом этих обстоятельств, обращение к источникам универсальных ценностей и смыслов, содержащихся в иноязычных оригинальных художественных текстах служит созданию в процессе ино-

язычного образования педагогических условий для накопления школьниками собственного опыта поведения, выражающего ценностное отношение к другим людям и к себе в духовно-нравственной доминанте. В пословицах, поговорках закреплён опыт принятия решения в пользу добра, согласия, любви как универсальных ценностей, субъективация которых позволяет осознать значимость духовно-нравственных качеств в собственной жизни. Чем большее количество пословиц знают воспитанники и чем глубже понимают их смысл, тем быстрее эти знания приобретут форму личных взглядов и выступят в качестве мотивов, поступков и установок поведения.

Итак, представим схематично предложенный алгоритм работы с ОХТ: понимание текста (на уровне смысла, содержания, полное понимание) → развитие механизма выбора в различных его видах (свободный, альтернативные варианты, ограниченный, безальтернативный) → конструирование собственных вопросов и ответов по содержанию и проблемам текста → интерпретация текста. Указанные выше этапы работы с текстом предваряют «вхождение» в ценностную проблемную ситуацию, подготавливая ученика к ее осмыслению и адекватному выражению ценностного отношения.

Теоретический анализ педагогических основ проблемного, аксиологического и личностного подходов позволил определить *структуру ценностной проблемной ситуации* (рис. 2), включающую следующие компоненты: *субъект* ситуации (старшеклассник как субъект формирования собственных духовно-нравственных качеств); *объект* (описание, «знаковая модель проблемной ситуации», представляющая собой проблемную задачу ценностного содержания, духовно-нравственную коллизию); *цель* (решение проблемной задачи); *препятствие* («неизвестное» - отсутствие у субъекта опыта проявления духовно-нравственных качеств в различного рода ситуациях нравственного выбора, дефицит языковых средств для оформления иноязычного высказывания в рамках проблемы – как способов решения проблемной задачи); *способы создания* (организация ролевой деятельности; постановка проблемного вопроса; побуждение к анализу, сравнению, сопоставлению духовно-нравственных качеств героев текста с собственными; использование фольклорных источников (пословицы, поговорки, афоризмы).

Структура ценностной проблемной ситуации (ЦПС)				
<i>субъект</i>	<i>объект</i>	<i>цель</i>	<i>препятствие</i>	<i>способы создания</i>
старшеклассник как субъект формирования собственных духовно-нравственных качеств	проблемная задача («знаковая модель» ЦПС)	решение проблемной задачи	недостаточный у субъекта ситуации опыт проявления духовно-нравственных качеств личности; дефицит языковых средств оформления иноязычного высказывания по проблеме	организация ролевой деятельности; проблемный вопрос; побуждение к анализу, сравнению, сопоставлению; использование фольклорных источников (пословицы, поговорки, афоризмы)
Типология ЦПС				
ситуации нравственного выбора	ситуации диалога носителей этнокультурных духовных традиций и ценностей	ситуации отставания нравственной позиции	контекстно-ролевые ситуации	
Функции ЦПС:				
самоорганизующая, диагностическая, духовно-обогащающая, ценностно-ориентирующая, функция самовоспитания				
Требования к отбору ЦПС:				
учет жизненного опыта учащихся, их языковых возможностей; наличие конфликта между имеющимся у старшеклассников опытом и условиями ситуации; инициирование личностных функций рефлексии, смыслов творчества, автономии, избирательности, ответственности, саморегуляции				

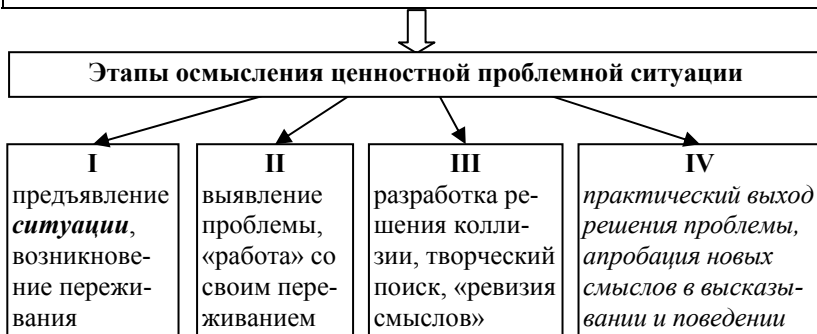


Рис. 2 Структура ценностной проблемной ситуации

Создание ценностных проблемных ситуаций с указанной структурой стимулирует смыслотворческий поиск и провоцирует субъекта ситуации (старшеклассника) ответить на вопрос, какое место духовно-нравственные качества занимают в моей жизни, для каких аспектов моей жизни они безразличны, как могут повлиять на нее, какие иметь последствия. Такой анализ – внутренний диалог – сопровождается внутренней и внешней речью старшеклассника (иноязычным высказыванием), помогая выявить особенности «неизвестного», место которого занимает подлежащий освоению опыт надления смыслом духовно-нравственных качеств личности и их проявления в собственном поведении старшеклассника.

Объектом ценностной проблемной ситуации выступают духовно-нравственные коллизии - «вечные» коллизии добра и зла; долга и свободы, личности и общества, материального и духовного, веры и безверия; правовых и нравственных норм. Создателем ценностной проблемной ситуации может выступать как учитель, так и сам старшеклассник. При этом к особенностям создания ценностной проблемной ситуации относятся: проблемная задача должна содержать духовно-нравственную коллизию, учитывать жизненный опыт учащихся и их языковые возможности; востребовать личностные функции рефлексии, смыслотворчества, автономии, избирательности, ответственности, саморегуляции, смыслоопределения; формулироваться в компактной форме; содержать противоречие, конфликт между уже имеющимся у учащихся опытом и требованиями проблемной задачи; быть доступной для решения при максимальной активности учащихся; ставить воспитанника в позицию субъекта проявления «усилия над собой», «самоопределения»; побуждать к проявлению отношения к другому человеку как самоценности; выступать как упражнение способности обучающегося к самоотдаче, к свободно избираемому нравственному поступку, в котором важен мотив («признак нравственного поступка – что-либо отнять у себя: время, силы, средства, и сознательно, усилием воли посвятить другому») (Сериков В.В.).

Нами разработана *типология* ценностных проблемных ситуаций: ситуации нравственного выбора; ситуации диалога носителей этнокультурных духовных традиций и ценностей (проявление навыков духовного взаимодействия с представителями другой культуры); ситуации рефлексивного осознания духовно-

нравственных качеств личности; ситуации отстаивания нравственной позиции; контекстно-ролевые ситуации, где опыт проигрывания поведения людей, обладающих ярко выраженными духовно-нравственными качествами (людей искренних, честных, справедливых, чутких, трудолюбивых, активных) влияет на формирование духовно-нравственных качеств личности старшеклассника, затрагивая эмоциональную, ценностно-смысловую, рефлексивную сферы личности, побуждая сопереживать этим героям, вместе с ними (или вместо них) отстаивать добро.

Ярко и эмоционально окрашенные духовно-нравственные качества вызывают «возмущение чувств», заставляя «измерять жизнь приобретенными мерками» (Ю.Яковлев). Нравственные нормы, которые включены в принятую учащимися роль, становятся в процессе ее проигрывания источником развития духовно-нравственных качеств, возможным импульсом к действию в нравственной доминанте самого учащегося.

Создание проблемной ситуации в предметно-познавательной деятельности означает постановку перед учащимися такого вопроса, на который он сразу ответить не может, поскольку у него не хватает знаний. Трудность и специфика создания ценностных проблемных ситуаций в процессе изучения иностранного языка состоит в том, что предмет речевой деятельности – мысль неотделима от средств и способов ее формирования, то есть языка и речи. Если при обучении на родном языке неизвестность мысли, смыслового содержания высказывания (текста) предполагает известность средств и способов ее выражения, то при обучении иностранному языку сначала сами средства и способы неизвестны. Именно на этом основании И.А.Зимняя создает иерархию проблемных ситуаций для организации обучения иностранному языку. Первым уровнем этой иерархии является создание объективных проблемных ситуаций на известном предмете известными средствами с целью выявления новых способов формирования и формулирования мысли. Вторым уровнем может быть уровень, при котором известны способы формирования и формулирования мысли, отработанные с помощью языковых средств с целью выражения нового предмета речевой деятельности, то есть мысли или смыслового содержания высказывания. На третьем уровне этой иерархии может осуществляться решение собственных,

предметных, мыслительных задач, которые задаются в объективной проблемной ситуации, то есть осознаются учеником в качестве лично-значимых проблем [57; 48].

В связи с этим В. Оконь также указывает, что в каждой проблемной ситуации должно быть что-то неизвестно, в противном случае нет проблемы, нечего искать. Одновременно в проблеме должно быть что-то известно. Ибо, если неизвестно о требуемом предмете ничего, то и опознать его невозможно. Чтобы создать ценностную проблемную ситуацию, надо поставить учащегося перед необходимостью выполнять такое задание, при котором подлежащий освоению опыт будет занимать место неизвестного. Вызывающий затруднение вопрос должен быть посильным для самостоятельного ответа, то есть должен быть связан с жизненным опытом старшеклассника, а также затрагивать и активизировать его ценностно-смысловую сферу, поскольку он ставится в положение «исследователя» духовного мира человека. Характеристикой ценностной проблемной ситуации являются побуждение старшеклассника к осознанию своей «недостаточности» в сфере нравственного опыта и поддержка его намерения приобрести этот опыт.

Анализ вопросов, связанных со спецификой создания ценностных проблемных ситуаций, позволяет перейти к рассмотрению их функций. Е.В. Ковалевская выделяет следующие функции проблемной ситуации: обучающая, стимулирующая, организующая, контролирующая, воспитывающая. В контексте формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника в процессе иноязычного образования на основе ценностной проблемной ситуации встает вопрос о трансформации функций традиционной проблемной ситуации, их детализации и уточнения.

Считаем обязательным выделить роль и значение малоизученной воспитательной функции проблемных ситуаций, создаваемых на основе проблемных задач духовно-нравственного содержания, поскольку процесс образования, лишенный воспитательной направленности, может произвести «бездушных» специалистов в разрушении жизненного человеческого пространства [52; 64].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что проблемная ситуация занимает первостепенное место в процессе мышления и речепорождения. Как мышление,

так и речь в качестве своего основания имеют проблемную ситуацию. Данное обстоятельство определяет основную ценность таких ситуаций в учебном процессе. Продолжая мысль С.Л. Рубинштейна о мышлении, которое начинается с осознания проблемной ситуации, ученые пишут, что мышление «берет свое начало в проблемной ситуации», «начинается только в условиях проблемной ситуации», которая служит «источником мышления, его пусковым курком». Мышление как умственный поиск «начинается с проблемной ситуации», а речь – «это действие в проблемной ситуации», поскольку «...речевое действие начинается с потребности. Это звено порождения соответствует возникновению проблемной ситуации» [52; 147].

Таким образом, обучающая функция проблемной ситуации отвечает практическим целям обучения иностранному языку, создавая условия формирования речевых умений путем решения речемыслительных задач. Под речемыслительной задачей понимается задача, требующая речевого поступка: при этом мыслительная деятельность, направленная на совершение этого поступка, должна быть подчинена ему. Учебную ценность проблемных ситуаций ученые-методисты видят по-разному и используют их с целью: активизации речемыслительной деятельности и развития интеллекта учащихся (Г.И. Гонтарь, Т.Ю. Тамбовкина, С.В. Юткина); повышения мотивации учения (С.И. Слободчикова); адекватного владения иностранным языком (Е.В. Ковалевская); управления процессом обучения и самообучения (И.Л. Андреева).

Как показано в исследовании Е.В. Ковалевской, проблемная ситуация служит способом постановки учебной задачи коммуникативного типа. В основе же создания ценностной проблемной ситуации лежат духовно-практические задачи с известными, ранее отработанными способами формирования и формулирования мысли посредством известных иноязычных средств для выражения неизвестного нового ценностного содержания, мысли, то есть предмета высказывания. Под таким углом зрения обучающая функция проблемной ситуации обретает ценностное основание, выполняя аксиологическую функцию ценностной проблемной ситуации. Здесь осуществляется решение духовно-практических задач, задач «на смысл», осознаваемых учеником в качестве собственных лично-значимых проблем духовно-

го уровня различной степени сложности. Это «вечные» коллизии добра и зла; долга и свободы, личности и общества, материального и духовного, веры и безверия; правовых и нравственных норм. Так, не у всех людей и не во всех культурах идентично содержание ценностных критериев. «Щедрость» в русской и французской культурах по-разному понимают. Соответственно моральной норме убийство человека – зло, а правовая норма допускает убийство как средство самозащиты, защиты своего Отечества. Отношение к данным нормам, как и ко многим другим, может быть различным в разных культурах. Выявление несовпадения мнений, «болевых точек» (Х.Целлер), которые могут обострить отношения и спровоцировать конфликты, является важным для взаимопонимания и воспитания культуры взаимоотношений, терпимости в процессе формирования вторичной языковой личности. Н.Д. Гальскова определяет вторичную языковую личность как совокупность способностей человека к иноязычному обучению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур.

В содержание учебного материала предлагается включать обсуждение глобальных проблем человечества (В.В.Сафонова). Сюда относятся проблемы охраны окружающей среды, вопросы войны и мира, взаимодействие разных культур, вопросы свободы и демократии, освоение космоса, распространение неизлечимых болезней, наркомании. Следующая группа проблем касается ответа на вопрос о том, кто, как и когда может действовать вместе. Здесь рассматриваются случаи совпадения и несовпадения интересов, притязаний, ценностных ориентаций, взглядов, воспитание толерантности, культуры труда, этики общения и поведения.

Другая важная функция проблемной ситуации состоит в том, что она выступает в качестве стимула учебного общения, помогая обогатить мотивационное обеспечение учебного процесса. Суть стимулирования состоит в том, что формируется потребность общения и обеспечиваются условия для удовлетворения этой потребности. Расширяя возможности стимулирующей функции проблемной ситуации в аспекте духовно-нравственного развития старшеклассников, мы полагаем, что ценностная проблемная ситуация стимулирует активный смыслотворческий поиск, обога-

щая ценностно-смысловую сферу личности, опыт эмоционально-ценностных отношений (по В.В.Краевскому), обеспечивая содержательную целостность педагогического процесса. Отсюда ценностно-ориентирующая функция ценностной проблемной ситуации состоит в воспитании культуры ценностных критериев личности, в придании творческого характера учебно-речевой деятельности. Речетворчество понимается методистами как «свобода выбора способа совершения речевого поступка в пределах лексико-грамматических диапазонов ситуативного варьирования».

Анализируя проблему соотношения обучения и развития личности с общефилософских позиций, Э.В. Ильенков замечает: «Надо организовать процесс усвоения умственной культуры так..., чтобы ребенок постоянно был вынужден тренировать не только (и даже не столько) память, сколько способность самостоятельно решать задачи, требующие мышления в собственном и точном смысле слова, «силы суждения», умения решать, подходит ли данный случай под усвоенные ранее правила или нет, а если нет, то, как тут быть?».

Потенциал ценностно-ориентирующей функции ценностной проблемной ситуации усматривается, на наш взгляд, в ее связях с ведущими для учащихся видами деятельности, их увлечениями, проблемами, личностными особенностями. Таким образом, ценностные проблемные ситуации не только стимулируют предметно-познавательную деятельность старшеклассника, являясь основой для продуктивного, творческого мышления, но и ценностно-ориентирующую.

Организирующая функция ценностной проблемной ситуации находится в прямой зависимости от ценностно-ориентирующей, оказывает непосредственное влияние на обучающую и воспитательную функцию, приближая учебный процесс к условиям естественного общения. Существенно, что «мера естественности» учебного процесса и определяет ценность проблемной ситуации. Путь развития проблемной ситуации может иметь несколько вариантов решения, что присуще реальному процессу смысловтворческой деятельности. Из этого следует, что ценностные проблемные ситуации помогают в большей мере преодолеть «искусственность» общения на иностранном языке в учебной обстановке, с одной стороны, а с другой, служат источни-

ком самоорганизации ценностно-смысловой сферы личности в процессе иноязычного образования.

Проблемные ситуации могут использоваться для контроля речи учащихся. На основе активизации речемыслительных процессов с помощью проблемных ситуаций учащиеся в какой-то мере могут преодолеть волнение, неуверенность, чувство страха перед иностранным языком, что часто свойственно нашим детям. По выводам исследователей, создание проблемных ситуаций позволяет осуществить контроль «истинного» уровня владения иноязычной речью, снимая частично языковой барьер. Преследуя педагогическую цель формирования духовно-нравственных качеств старшеклассников, мы считаем необходимым выделить диагностико-контролирующую функцию ценностной проблемной ситуации, поскольку она позволяет на основе высказываний учащихся и работы с ситуацией сделать заключение об актуальном уровне сформированности духовно-нравственных качеств личности (на основе разработанных критериев, показателей и уровней).

Анализ функций ценностных проблемных ситуаций в процессе иноязычного образования старшеклассников показал их соотношение с функциями проблемной ситуации как соотношения части и целого, позволив уточнить функции ценностной проблемной ситуации в нашем исследовании.

Выше нами была предпринята попытка спроектировать функции проблемной ситуации на функциональные характеристики ценностной проблемной ситуации с определенными уточнениями. Соотношение функций представлено на рис. 3.

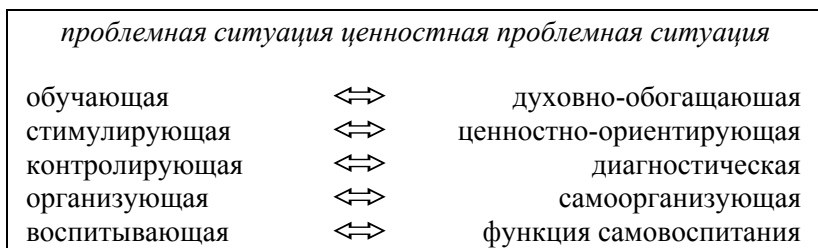


Рис. 3 Соотношение функций проблемной ситуации и ценностной проблемной ситуации

Таким образом, подводя итог произведенному выше анализу, важно обратить внимание на тот факт, что все функции ценностной проблемной ситуации находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. При этом приоритетная роль в рамках нашего исследования отдается функции самовоспитания, которая определяет особенности всех остальных. Организующая функция в свою очередь создает условия для реализации обучающей, воспитывающей и контролирующей функций, которые также оказывают опосредованное воздействие на другие функции.

А.И.Бородина, анализируя условия создания проблемных ситуаций, выделяет три основных правила: 1) соответствие уровня сложности проблемного задания уровню знаний и интеллектуальных возможностей ученика; 2) коллективное обсуждение проблемных вопросов; 3) фиксация и ограничение времени на решение проблемного задания.

Поскольку моделирование ценностных проблемных ситуаций рассматривается нами в контексте сближения проблемного и аксиологического подходов, то алгоритм работы с подобного рода ситуациями выстраивается с учетом технологических особенностей этапов решения проблемной ситуации (предъявление проблемной ситуации; усмотрение проблемы; разработка решения проблемы; практический выход решения проблемы;) так и с учетом логики процесса развития и проявления личностного опыта, представленного в методологии проектирования личностно ориентированных образовательных систем следующим образом: 1) возникновение переживания; 2) «работа» со своим переживанием, попытка понять его истоки, вербализовать; 3) «ревизия смыслов», сохранение или отказ от них, принятие новой ценности, установки, создание иной программы поведения; 4) апробация новых смыслов в реальном поведении, поступках; 5) генерализация оправдавшей себя программы поведения для других сфер жизнедеятельности личности, становление новой структуры и в целом нового качества ценностно-смысловой сферы, опыта самоорганизации и самореализации личности. Сопоставляя указанные технологии можно предположить, что их интеграция может выступать эффективным условием формирования духовно-нравственных качеств личности в процессе иноязычного образования старшеклассников.

На первом этапе предъявляется проблемная ситуация, формируется установка к ее разрешению. Поскольку механизмом присвоения ценностного отношения, затрагивающего ценностно-смысловую сферу личности, выступают переживания (Сериков В.В., Лернер И.Я., Леонтьев Д.А.), то каждая проблема формулируется с учетом этого механизма. Как показано выше, проблема несет в себе личностно-развивающий духовно-нравственный потенциал, если: 1) имеет личностный смысл для старшеклассников; 2) провоцирует различные, даже противоположные мнения, которые вызывают у учащихся большой спектр эмоций и чувств, побуждая к нравственному выбору, ответственному принятию решений. «Становление отношений происходит благодаря ценностному проживанию ребенком событий действительности». Педагогическим средством актуализации «ценностного проживания» служат вопросы-побуждения: Какое мнение (поступок) является интересным, значимым для тебя? Какое мнение (поступок) тебя удивляет, возмущает? С кем ты согласен полностью или частично? Каково твое мнение по этому вопросу, как бы ты поступил?

Второй этап – этап усмотрения проблемы, «работы» со своим переживанием. Этот этап характеризуется наличием эмоциональной реакции (удивления, затруднения), которая затем выступает как непосредственная причина, заставляющая внимательно рассмотреть проблему. Переживая отношение к той или иной точке зрения, учащиеся определяют его место в шкале своих ценностей, высказывают свое мнение. Для нас важно, чтобы обсуждаемая проблема стала личностно значимой для учащегося, поскольку именно этот уровень проблемности (по И.А.Зимней) актуализирует духовно-нравственный потенциал личности на очередной ступеньке духовного самообретения.

На этапе разработки решения проблемы начинается выработка гипотезы или путей решения. Мы можем рассматривать этот этап как творческий поиск индивидуального пути включения собственного «Я» в ситуацию общения, своеобразный переход от того, что видно, к тому, что отсутствует. Здесь большое значение имеет использование ранее приобретенного опыта в новых ситуациях. На данном этапе работы с ценностной проблемной ситуацией учителю важно поддерживать волевые усилия

учащихся в «направлении критической ревизии собственной смысловой сферы и образа поведения».

Практический выход решения проблемы заключается в фиксации конечного результата. Если речь идет о нескольких проблемах, то появляется необходимость соединить полученные в ходе решения проблемы факты единой логической цепочкой и вскрыть отношения их друг к другу. В процессе решения ценностной проблемной ситуации учащийся своим высказыванием, замечаниями ориентирует себя на реализацию в собственном поведении «нравственно ценных поступков» и новых требований к себе. Вышесказанное позволяет выделить этапы развертывания ценностной проблемной ситуации: предъявление ПС, возникновение переживания; усмотрение проблемы, смыслотворческая «работа» со своим переживанием; решение проблемы: творческий поиск, «ревизия смыслов»; практический выход решения проблемы (апробация новых смыслов в высказывании).

Таким образом, определение содержания процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника, подробное изучение природы ценностной проблемной ситуации позволило разработать модель процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации, элементами которой являются: цель, субъекты, структура ценностной проблемной ситуации, содержательные компоненты процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника, критерии, показатели и уровни сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассника (рис. 4).



Рис.4 Модель формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации

Итак, вышеизложенное позволяет сделать **выводы**, согласно которым педагогическим средством формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника может выступать *ценностная проблемная ситуация*, в которой старшеклассниками переживается духовно-нравственная коллизия (ценностный компонент содержания образования), проявляются и обогащаются личностные функции духовности, смыслотворчества, рефлексии, автономности, инициируя формирование духовно-нравственных качеств личности. Такая проблемная ситуация в процессе обучения выполняет духовно-обогащающую, ценностно-ориентирующую, диагностическую, самоорганизующую, функцию самовоспитания. Теоретический анализ педагогических основ проблемного, аксиологического и личностного подходов позволил определить *структуру ценностной проблемной ситуации*, включающую следующие компоненты: *субъект* ситуации (старшеклассник как субъект формирования собственных духовно-нравственных качеств); *объект* (описание, «знаковая модель проблемной ситуации», представляющая собой проблемную задачу ценностного содержания, духовно-нравственную коллизию); *цель* (решение проблемной задачи); *препятствие* («неизвестное» - отсутствие у субъекта опыта проявления духовно-нравственных качеств в различного рода ситуациях нравственного выбора, дефицит языковых средств для оформления иноязычного высказывания в рамках проблемы – как способов решения проблемной задачи); *способы создания* (организация ролевой деятельности; постановка проблемного вопроса; побуждение к анализу, сравнению, сопоставлению духовно-нравственных качеств героев текста с собственными; использование фольклорных источников (поговорки, афоризмы). Изучение содержания, структуры, функций, способов создания, логики и этапов работы с ценностной проблемной ситуацией, определение компонентов содержания формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника, разработка критериев, показателей и уровней сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассника позволили разработать модель формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проблема духовно-нравственного развития личности относится к числу «вечных». Особая роль в ее осмыслении принадлежит отечественным мыслителям и педагогам, разработавшим учение о личности в русле идей «всеединства духовной жизни», воспитания «внутреннего человека», «живого знания», «цельности личности», а также классикам русской педагогики В.Ф.Одоевскому, Н.И.Пирогову, К.Д.Ушинскому, развившим идеи славянофилов и христианско-православной педагогики.

Основываясь на взаимосвязи духовности и нравственности, под духовно-нравственными качествами личности будем понимать ценностные характеристики личности в векторе само- (самообразования, самосовершенствования), отмеченного нравственной доминантой, выражающие стабильно положительные отношения к миру, другим людям и себе.

Теоретический анализ содержания понятий духовности, нравственности, качеств личности позволил выявить три подхода к интерпретации содержания и объема понятия «духовно-нравственные качества личности»: качественный, в котором духовно-нравственные качества личности связываются с понятием «качество человека»; ценностно-гуманистический, акцентирующий гуманистическую ориентацию сознания и поведения индивида в нравственной доминанте межчеловеческих отношений; православно-христианский, где духовно-нравственные качества рассматриваются как элементы иерархически упорядоченной системы духовно-нравственного совершенствования человека.

Содержание процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника включает рационально-гностический, эмоционально-эмотивный, рефлексивно-оценочный, мотивационно-поведенческий компоненты, по каждому из которых разработаны критерии и показатели.

Анализ и обобщение исследований новообразований старшего школьного возраста позволяют сделать вывод о том, что данный возрастной период является наиболее сензитивным для формирования духовно-нравственных качеств личности, поскольку выступает качественно новой стадией духовного развития личности (Э. Шпрангер), периодом «духовного рождения

личности» (В.С. Мухина). Оценка социальной ситуации развития личности старшего школьника указывает на необходимость педагогической организации духовно-нравственного развития личности как «базового воспитательного процесса» в современной общеобразовательной школе (Е.В. Бондаревская). Содержанием такого процесса является формирование духовно-нравственных качеств личности старшеклассника, субъектом которого выступает он сам, а педагогическим средством, инициирующим формирование рассудительности, чуткости, терпимости, трудолюбия, человеческого достоинства может выступать специфическая ценностная проблемная ситуация, в которой старшеклассниками переживается духовно-нравственная коллизия (ценностный компонент содержания образования), выражается ценностное отношение к духовно-нравственным качествам личности, проявляются и обогащаются личностные функции духовности, смыслотворчества, рефлексии, автономности. Такая проблемная ситуация в процессе обучения выполняет духовно-обогащающую, ценностно-ориентирующую, диагностическую, самоорганизующую функции, функцию самовоспитания.

Теоретический анализ педагогических особенностей проблемного, аксиологического и личностного подходов позволил определить *структуру ценностной проблемной ситуации*, включающую такие компоненты как субъект ситуации, объект, цель, препятствие, способы создания.

Таким образом, вышесказанное позволило разработать модель процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника, элементами которой являются: цель, субъекты, структура ценностной проблемной ситуации, содержательные компоненты процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника (рационально-гностический, эмоционально-эмотивный, рефлексивно-оценочный, мотивационно-поведенческий); критерии, показатели и уровни сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассника.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТНОЙ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ

2.1. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА В ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Решение проблемы данного исследования потребовало от диссертанта наряду с обобщением личного опыта работы в качестве учителя французского языка, проведение специальной опытно-экспериментальной работы.

Эмпирическое исследование включало в себя констатирующий и формирующий этапы. Основные задачи констатирующего этапа были определены следующим образом:

1) сконструировать диагностические процедуры и подобрать методики организационно-педагогического обеспечения опытно-экспериментальной работы;

2) проанализировать степень выраженности содержательных компонентов процесса формирования духовно-нравственных качеств старшеклассников;

3) представить уровневую характеристику сформированности духовно-нравственных качеств участников экспериментальной и контрольной групп.

В ходе теоретического исследования было установлено, что содержание процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника представляет собой структурно-функциональное единство четырех взаимосвязанных компонентов: рационально-гностического, эмоционально-эмотивного, рефлексивно-оценочного и мотивационно-поведенческого, каждый из которых обладает определенной функциональной заданностью.

Для выявления исходного уровня сформированности духовно-нравственных качеств личности, необходимо было определить степень выраженности у старшеклассников каждого компонента.

Исследование осуществлялось с помощью таких эмпирических методов исследования как анкетирование, опрос, интервью, беседа, наблюдение, анализ продуктов деятельности старшеклассников. Для объективной оценки помимо включенного наблюдения нами использовались специальные методики. Так, изучение информированности старшеклассников о духовно-нравственной сфере (рационально-гностический компонент) проводилась с использованием методик «Познавательная потребность», «Познавательный интерес», «Незаконченное предложение» (В.С. Юркевич); изучение эмоциональной отзывчивости и направленности старшеклассников (эмоционально-эмотивный компонент) осуществлялось с помощью методик «Приятные переживания», «Картинная галерея», «Музыкальный образ» (В.И. Лейбсон); самостоятельность оценок и суждений, способность обосновать свой выбор в духовно-нравственных коллизиях (рефлексивно-оценочный компонент) выявлялась методикой «Что такое счастье?» (Т.М. Степуренко); заключение соответствий знаний, оценочных суждений, эмоций поведенческим реакциям учащихся (мотивационно-поведенческий компонент) подтверждалось на материале опросника Басса-Дарки).

В анкете и других заданиях, предложенных участникам испытаний, мы стремились выявить, что берет старшеклассник из опыта школьной жизни, как в ценностно-смысловой сфере его личности перерабатывается содержание духовно-нравственных качеств. Содержание вопросов анкеты обращало учащихся к размышлениям о жизненных планах, духовно-нравственных проблемах и возможностях школы в их решении, о духовности социального бытия человека.

В констатирующем эксперименте приняли участие 250 учащихся в возрасте 15-17 лет средней школы №12г. Воронежа.

Обработка результатов анкетирования показала: 60% опрошенных ответили, что им интересно учиться в школе; 32,3% указали на то, что интересно, но не всегда, и 16,6% ответили на первый вопрос анкеты категоричным «нет». Среди факторов, обуславливающих наличие интереса, назывались такие: нравится общаться со сверстниками (80%), вызывает интерес сам процесс обучения (20%), проведение различного рода мероприятий: КВН, олимпиады, кружки (30%). 60% респондентов единодушно заявили, что им не нравится перегруженность школьной программы, большой объ-

ем домашнего задания и ежедневной учебной нагрузки. 37% написали, что их не устраивает характер взаимоотношений между учителями и учащимися. Высказывались следующие мнения: «не нравится, что некоторые учителя относятся к нам как к ученикам, а не как к людям», «не желают признавать чужую точку зрения», «неуважительно относятся к ученикам», «хочется, чтобы учителя относились к нам с пониманием и не загружали так, будто их предмет самый главный», «не нравятся отношения между учениками и учителями», «не нравится общий настрой в классе», «не нравится равнодушные некоторых учителей».

Анализ выборов учащихся дает основания утверждать, что в сфере педагогического взаимодействия участников образовательного процесса есть существенные проблемы. Авторитарный стиль взаимодействия педагогов с детьми, «объектное» отношение к воспитанникам со стороны педагога вызывает негативную реакцию и протест старшеклассников, которые не находят в школе понимания, поддержки.

Далее мы попросили учащихся ответить на вопрос, в какой мере школа влияет на их жизненные планы. Большинство воспитанников (70%) считает, что школа никак не влияет на определение их места в жизни, их жизненного пути, на выбор профессии; 11% пишут, что школа развивает ум, дает знания, готовит к самообразованию; 5,5% указывает на то, что школа способствует развитию талантов и способностей; 3,3% думают, что школа учит культуре умственного и учебного труда; лишь 1% респондентов считают, что школа воспитывает потребность в прекрасном, культивирует духовность и нравственность; такое же количество старшеклассников остановили свой выбор на том, что школа дает им все необходимое для успеха в жизни и труде.

Приведенные данные позволяют заметить, что воспитательный потенциал школы используется далеко не в полной мере, поскольку некоторых учителей больше заботит передача учащимся суммы знаний. Не раз приходилось слышать из уст многих учителей, что они приходят в школу не воспитывать детей, а знакомить их с теми или иными областями знаний. По мнению таких учителей, дело воспитания подрастающего поколения – обязанность родителей, а уделять этому время в процессе обучения – непозволительная роскошь и трата времени.

На вопрос о том, какие потребности старшеклассники могут удовлетворить в школьной жизни, 72,2% учащихся ответили, что это общение и сотрудничество, 15,5% видят в школьной жизни источник саморазвития своих сил и способностей, 5,5% находят в ней удовлетворение своих интересов, 3,3% через школу реализуют свои жизненные планы, 2,2% открывают свое «Я» и лишь 1,1% воспитанников считают, что в стенах школы имеются условия для самоутверждения их человеческого достоинства. Ответы свидетельствовали, что учащиеся не обретают в школе реального статуса субъекта жизнедеятельности, духовно-нравственного развития. Большинство опрошенных не рассматривают школу как фактор саморазвития (85,5%) и открытия своего духовного мира (87,8%).

Следующим пунктом анкеты был вопрос о том, помогают ли молодому человеку его товарищи, учителя. 75,5% респондентов ответили, что им помогают их товарищи, что касается помощи со стороны учителей, то на нее указали 70% опрошенных: 30% старшеклассников не видят в своих учителях людей, способных реально помочь им в смысложизненном самоопределении. Полученные данные мы склонны интерпретировать как показатели деформации образовательного процесса в средней общеобразовательной школе, не направленного на духовно-нравственное развитие личности старшеклассника.

Оказывать и принимать помощь любят 58,3% воспитанников, 25% предпочитают только принимать помощь и примерно 16,6% учащихся считают необходимым помогать другим людям. Итак, четверть старшеклассников не видят смысла в альтруистической ориентации поведения, в желании и умении помочь окружающим, проявить участие, отзывчивость, сострадание, что подтверждает актуальность проблемы педагогического стимулирования процесса формирования этих качеств.

Чтобы выявить субъективные представления старшеклассников о духовно-нравственных качествах человека, было предложено ответить на вопросы о том, какие качества они ценят в людях и в себе, какие хотели бы в себе воспитать и ранжировать качественные характеристики личности, приведенные ниже в таблице. Ответы на последний вопрос свидетельствовали о саморегуляторной активности личности в формировании духовно-нравственных качеств. Результаты количественного анализа приведены в табл. 5.

Таблица 5

Оценка и ранжирование качественных характеристик личности

Духовно-нравственные качества	Какие качества Вы цените в людях? (в %)		Какие качества характеризуют Вас? (в %)		Какие качества следует воспитать в себе? (в %)	
	1	2	1	2	1	2
Доброта, любовь	96,7	2	77,7	1	18,8	10
Доброжелательность	80	6	40	9	53,3	3
Чуткость	81,1	5	46,6	7	44,4	4
Альтруизм	43,3	11	10	11	0,6	13
Искренность	86,7	4	47,7	6	33,3	7
Человечность	93,3	3	66,6	3	26,5	8
Уступчивость	71,1	9	32,2	10	8,8	12
Великодушие	74,4	8	40	9	20	9
Совестливость	76,7	7	51,5	1	37,6	6
Уважение к другим людям	86,7	4	32,2	10	67,7	2
Человеческое достоинство	86,7	4	55,5	4	42,3	5
Самоуважение	98,8	1	67,7	2	97,7	1
Скромность	58,8	10	44,4	8	14,4	11

Анализ полученных данных показывает, что старшеклассники выше всего оценивают в людях такие качества как самоуважение (98,8%), доброту (96,7%), человечность (93,3%); чувство собственного достоинства (86,7%), уважение к другим людям (86,7%), искренность (86,7%) ценятся меньше; сострадание, доброжелательность (80%), совестливость (76,7%), великодушие (74,4%) не рассматриваются как приоритетные; уступчивость (71,1%), скромность (58,8%), альтруизм (43,3%) оцениваются гораздо ниже.

90% учащихся считают, что обладают следующими качествами: доброта (77,7%), самоуважение (67,7%), человечность (66,6%), сострадание (67,7%), человеческое достоинство (55,5%), совестливость (51,1%), искренность (47,7%), чуткость (46,6%), скромность (44,4%), великодушие (40%), доброжелательность (40%), уважение к людям (32,2%), уступчивость (32,2%).

97,7% учащихся хотят воспитать в себе самоуважение, 67,7% - уважение к другим людям, 53,3% - доброжелательность, 44,4% - чуткость, 42,2% - чувство собственного достоинства, 37,7% - искренность, 26,6% - человечность, 22,2% - сострадание, 20% -

великодушие, 18,8% - доброту, 14,4% - скромность, 8,8% - уступчивость, 0,06% - альтруизм.

Качественный анализ данных по двум линиям – отношение старшеклассника к себе и отношение к другим – обнаруживает явный дефицит альтруистической ориентации личности (Братусь Б.С.), свидетельствуя о неустойчивости смысловых содержаниях духовно-нравственных качествах человека, определяющих просоциальный (гуманистический) уровень их организации. Духовный образ самого старшеклассника укладывается в модель замкнутого на самоутвержденчестве, на самом себе «потребителя» духовно-нравственных качеств других людей. Высоко оценивая такие качественные характеристики личности как самоуважение, доброту, человечность, уважение к другим людям, искренность, видят смысл и значимость этих качеств, когда они проявляются по отношению к ним самим со стороны других людей. Об этом свидетельствует весьма скромная оценка альтруизма, великодушия, скромности, уступчивости, которым отводятся последние места в ранговой оценке, с одной стороны.

С другой стороны, альтруизм, уступчивость, доброта, великодушие, скромность не оцениваются как значимые для духовно-нравственного самовоспитания. Примечательно в этом контексте последнее место по всем позициям оценки в сознании старшеклассников «альтруизма», не имеющего для них личностного смысла, тогда как «самоуважение» ранжируется по всем позициям на первом месте. Очевидно, что качество такой «субъектности» не служит утверждению духовности социального бытия ни в ценностно-смысловой сфере эгоцентрически ориентированной личности старшеклассника, ни в эмпирической действительности, свидетельствует о деформации смысловой сферы личности и образовательного процесса в средней школе.

Результаты анализа подчеркивают и, на наш взгляд, убедительно подтверждают необходимость реализации в образовательном процессе педагогических условий и средств, обеспечивающих формирование духовно-нравственных качеств личности старшего школьника. Важным фактором выступает тот факт, что сам старшеклассник выказывает желание и психологическую готовность к самовоспитанию, то есть может выступать активным субъектом процесса формирования духовно-нравственных качеств.

Далее в ходе анализа результатов анкетирования мы выяснили, что лучшим нравственным качествам старшеклассники учатся у матери (30,58%), обоих родителей (18,24%), отца (3,5%), бабушки (3,5%), дедушки (3,2%), сестры (брата) (8,17%), друзей (18,5%), знакомых (1,15%), учителей (5,5%).

Старшеклассники идентифицируют проявления духовности, нравственности с образами литературных героев: Сонечка из романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», Лука из пьесы М. Горького «На дне», Наташа Ростова, Пьер Безухов, Андрей Болконский из романа Л. Н. Толстого «Война и мир», Шекспировские образы Ромео и Джульетты, персонажи киногероев в исполнении Р. Уиллиса, А. Шварценеггера. Вместе с тем, выяснилось, что 60% старшеклассников испытывали затруднения при ответе на данный пункт анкеты. Мы полагаем, что в изучении гуманитарных предметов недостаточно внимания уделяется духовно-нравственному аспекту анализа художественных произведений, критической оценке выбора поступков персонажей с точки зрения духовности и нравственности. С другой стороны, затруднения старших школьников могут свидетельствовать о дистанцированности от хрестоматийных образов, которые не переживаются как основа для личностного идеала в социальной и возрастной ситуации развития личности современного школьника.

Лучшие свои качества по отношению к людям проявляют 51% воспитанников, не часто – 47%, никогда – 1,2%, то есть 48,2% старшеклассников либо осознают ограниченность проявления духовно-нравственных качеств по отношению к другим людям, либо не видят смысла в их проявлении. Старшеклассники стараются проявлять себя с лучшей стороны по отношению к родителям, родственникам старшего поколения, младшим членам семьи и друзьям, то есть к близким, «своим» людям. В отношении к дальним – «чужим», «инаковым» - такой установки не проявляется, поэтому терпимость, толерантность не могут рассматриваться как устойчивые качественные характеристики личности старшеклассника. По Л.Кольбергу, такой уровень морального развития характерен для конвенционной ступени.

Подтверждением служит ответ на вопрос о том, был ли хоть один случай в их жизни, когда они поступились бы своими лучшими качествами, и если да, то испытали ли при этом угры-

зения совести. 97% ответили, что такие случаи имели место и 72% испытали впоследствии угрызения совести. Однако, 50% респондентов признают, что они не считаются с мнениями других людей, 25% - считаются всегда, 8% - искренне стараются делать это, а 16% считаются, но в зависимости от ситуации.

Для выявления уровня информированности учащихся о духовно-нравственной сфере и обобщенности представлений о духовно-нравственных качествах человека нами был использован метод «неоконченных тезисов». Задания формулировались следующим образом:

а) Когда меня просят объяснить, что такое доброта, я всегда отвечаю, что это-

б) Когда я слышу слово «духовность», то представляю ...

в) Отзывчивость для меня – это...

г) «Чуткость» я понимаю как ...

Воспитанники испытали большие затруднения в интерпретации смысла таких понятий как доброта, духовность, отзывчивость, чуткость.

Ниже приведем некоторые ответы. **Доброта – это:** «забота о других людях», «чистосердечные отношения», «хорошее отношение к человеку», «благоприятное отношение к людям», «нежность, понимание, любовь», «нежный, не злой человек», «не озлобленность», «хорошее качество человека», «чувство милосердия», «дружба», «прекрасное чувство», «душевная красота», «душевное качество человека, когда он готов что-то сделать для другого», «желание помочь другим людям», «самое лучшее из чувств, способность сострадать, жертвовать», «нежность, открытость», «отзывчивость, способность делать благо», «уважение ко всем людям». 16% старшеклассников не смогли дать какое-либо толкование понятию «доброта».

Духовность в понимании старшеклассников – это: «доброе отношение к людям, ко всему», «любовь к людям», «человеколюбие, действие в интересах человека», «положительное качество», «неспособность причинить зло людям», «лояльность», «обладание хорошими качествами», «иметь собственный внутренний мир, совершенствовать его и соответствовать ему, не имеет никакого отношения к религии», «духовный мир человека, его духовные ценности, совокупность которых формируется

по мере познания окружающего мира», «это сейчас не модно», «желание оказать помощь в любой ситуации», «понимание человеческих качеств, стремление воплотить их в жизни», «это значит понимать проблемы других», «внутренний гармоничный мир человека», «что-то внутри человека, уровень культуры», «культура личности», «чистота».

Затруднились интерпретировать понятие «духовность» 15% респондентов.

«**Отзывчивость**» учащиеся понимают как: «способность вовремя и правильно оказать кому-либо помощь», «желание помочь, понять, выслушать», «умение помочь», «помогать, если кто-то попросит», «доброта по отношению к другим», «отклик на проблемы других», «умение помогать безотказно и бескорыстно».

Под «**чуткостью**» старшеклассники понимают: «внимательность к людям», «знаки внимания», «ощущение желаний другого человека», «это когда человек сопереживает другому», «понимание проблем другого человека», «способность переживать страдание», «способность чувствовать настроение», «когда чувствуешь, что нужно другому». 2% опрошенных не вкладывают никакого смысла в слово «чуткость».

Анализ результатов анкетирования и обработки данных по методике «неоконченных тезисов» подтвердил, что у многих воспитанников недостаточно развит опыт личностной саморегуляции поведения в доминанте духовно-нравственных качеств, хотя примечательно, что интерпретация содержания и смысла духовности связывается чаще всего с духовно-нравственными качествами человека.

Нельзя не заметить, что старшеклассники, уточняя смысл тех или иных понятий, опирались на термины умение и способность, например, «отзывчивость – это умение помочь», «доброта – это способность адекватно и с лучшими намерениями относиться к кому-либо». На наш взгляд, это говорит о том, что для молодых людей обладать духовно-нравственными качествами – это значит обладать умением, которое нужно формировать, воспитывать, развивать. Вышеназванные качества в той или иной мере присутствуют всем, но не все угадывают в себе эти способности и не все работают над их совершенствованием в себе. Считаем, что всем

учителям-предметникам, работающим со старшеклассниками, целесообразно уделять пристальное внимание этой проблеме.

Важным показателем уровня проявления рационально-гностического компонента мы определили информированность о духовно-нравственной сфере, и считаем, что уровень его проявления существенно зависит от познавательной активности, которая определяется во многом интенсивностью познавательной потребности личности. Чтобы установить интенсивность познавательной потребности старшеклассников, мы использовали методику «Познавательная потребность» в интерпретации В.С. Юркевича.

На основе наблюдений, бесед с учителями, родителями школьников – участников эксперимента, ответивших на вопросы следующей анкеты, была определена количественная характеристика каждому испытуемому:

Вопросы	Возможные ответы	Баллы
1. Как часто ученик подолгу занимается какой-нибудь умственной работой (несколько часов подряд – для старшеклассника)	а) Часто	5
	б) Иногда	3
	в) Очень редко	1
2. Что предпочитает школьник, когда задан вопрос на сообразительность?	а) Помучиться, но самому найти ответ	5
	б) Когда как	3
	в) Получить готовый ответ от других	1
3. Много ли читает школьник дополнительной литературы?	а) Постоянно, много	5
	б) Неровно. Иногда много, иногда ничего не читает	3
	в) Мало или совсем ничего не читает	1
4. Насколько эмоционально ученик относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой?	а) Очень эмоционально	5
	б) Когда как	3
	в) Эмоции ярко не выражены	1
5. Часто ли задает вопросы?	а) Часто	5
	б) Иногда	3
	в) Очень редко	1

Согласно данной методике, сумму баллов, полученных каждым учеником, следует разделить на 5. Полученное число является показателем интенсивности познавательной потребности (I). Если $3,5 < I < 5$, то можно считать, что у испытуемого сильно выражена познавательная потребность, если $2,5 < I < 3,5$, то она выражена умеренно, а если $I < 2,5$, то познавательная потребность выражена слабо. Результаты обработки полученных данных свидетельствуют о том, что 40% учащихся обладают слабо выраженной познавательной потребностью ($I=1,8$); умеренно выраженная познавательная потребность характерна для 45% старшеклассников ($I=2,5$); лишь 15% испытуемых отличаются сильно выраженной познавательной потребностью ($I=3,8$). Вышеприведенные показатели свидетельствуют о низком интегральном уровне проявления познавательной активности старшеклассников, слабой заинтересованности в обогащении знаний о различных сферах жизнедеятельности человека, в том числе и о духовно-нравственной.

Выявление уровня выраженности эмоционально-эмотивного компонента исследовалось с помощью методов наблюдения (включенное и не включенное), ранжирования, диагностических методик «Приятные переживания», «Картинная галерея», «Музыкальный образ».

Методика Б.И.Додонова «Приятные переживания».

Цель: выявить эмоциональную направленность личности участников экспериментальной и контрольной групп.

Порядок проведения. Респондентам необходимо внимательно прочитать приведенный перечень приятных переживаний. Проранжировать эти переживания в порядке предпочтения: первым написать номер того переживания, которое больше всего нравится испытывать. Затем написать номер того переживания, которое нравится испытывать несколько менее, последним написать переживание, которое вовсе не нравится испытывать. Был предложен следующий перечень переживаний:

1. Чувство необычного, таинственного, неизведанного, появляющееся в незнакомой местности, обстановке.
2. Радостное волнение, нетерпение при обретении новых вещей, предметов коллекционирования, удовольствие от мысли, что скоро их станет еще больше.

3. Радостное возбуждение, подъем, увлеченность, когда работа идет хорошо, когда видишь, что добиваешься успешных результатов.

4. Удовлетворение, гордость, подъем духа, когда можешь доказать свою ценность как личности или превосходство над соперниками, когда тобой искренне восхищаются.

5. Веселье, беззаботность, хорошее физическое самочувствие, наслаждение вкусной едой, отдыхом, непринужденной обстановкой, безопасностью и безмятежностью жизни.

6. Чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей.

7. Горячий интерес, наслаждение при познании нового, при знакомстве с поразительными научными фактами. Радость и глубокое удовлетворение при уяснении сути явлений, подтверждении твоих догадок и предположений.

8. Боевое возбуждение, чувство риска, упоение им, азарт, острое ощущение в минуту борьбы, опасности.

9. Радость, хорошее настроение, симпатия, признательность, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь. Когда видишь дружбу и взаимопонимание. Когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей.

10. Своеобразное, сладкое и красивое чувство, возникающее при созерцании природы или восприятии музыки, картин, стихов и других произведений искусства.

Анализ выборов старшеклассников показал, что наибольшее предпочтение отдается таким переживаниям как чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей, радостное возбуждение, подъем, увлеченность, когда работа идет хорошо, когда видишь, что добиваешься успешных результатов, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь, когда видишь дружбу и взаимопонимание, когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей.

Менее ценными переживаниями для старшеклассников являются: горячий интерес, наслаждение при познании нового, при знакомстве с поразительными научными фактами, радость и глубокое удовлетворение при уяснении сути явлений, подтверждении своих догадок и предположений. Переживанием, не представляющим для испытуемых никакой ценности, оказалось

боевое возбуждение, чувство риска, упоение им, азарт, острое ощущение в минуту борьбы, опасности.

Данные опроса показывают, что старшеклассники ценят переживание чувства радости от совершенных ими добрых поступков для близких людей, не отдавая предпочтения эмоционально ярко выраженным проявлениям.

Методика «Картинная галерея» (по В.И. Лейбсону).

Цель: выявить особенности эмоционально-эстетических суждений старшеклассников.

Порядок проведения. Учитель подбирает репродукции различных жанров. Каждому ученику предлагается выбрать репродукцию, которая наиболее ему нравится, и записать о ней свое суждение.

Нами были представлены репродукции французских художников (Моне «Мост с водяными лилиями»), русских художников (Пластов «Первый снег», Васильев «Оттепель», Степанов «Журавли летят», Левитан «Золотая осень», Васнецов «Родина», Остроухов «Первая зелень») и иконописцев (Рублев «Троица», «Богоматерь Владимирская»).

Психолог Б.М.Теплов рассматривал процесс восприятия произведений искусства как единство мысли и чувства. Методика «Картинная галерея» была направлена на установление преобладающего начала в эмоционально-эстетическом восприятии картин учащимися – мысли или чувства.

Анализ суждений испытуемых, а также их эмоциональной реакции позволяет заключить, что для 50% старшеклассников характерна фрагментарность восприятия, неумение выделить из массы подробностей выразительную деталь и сформулировать свое отношение к увиденному. Оценка картины выражается «черно-белыми» красками – хорошо или плохо, нравится или нет, отсутствуют эмоциональные оттенки в оценке собственных впечатлений. Для 30% школьников достаточно констатировать виденное, поэтому они пишут о том, что изображено, демонстрируя отсутствие индивидуального эмоционально окрашенного отношения к произведениям искусства, творческого воображения. Для 20% испытуемых характерно более целостное восприятие произведения искусства и окружающей действительности, сопровождающееся эмоциональным подъемом, гармонизацией рациональ-

ного и эмоционального начал, способностью передать оттенки своих чувств, эмоций, адекватных художественному замыслу.

Методика Лейбсона В.И «Музыкальный образ» направлена на выявление умения учащихся, возникающие при восприятии музыки образы и чувства передать словами.

Ход работы. Учащиеся прослушивают мелодию. Учитель предлагает описать словами образ, который они «видят» в музыке. Предлагается список слов, которые необходимо проранжировать, т. е. написать на первом месте то, которое в наибольшей степени соответствует их эмоциональному состоянию, на втором – следующее и т.д. Выбранные таким образом слова должны в максимальной степени точно и близко описывать мелодию и возникающие эмоции. Список был представлен следующими выражениями: радостно, властно, сосредоточенно, торжественно, энергично, масштабно (широко размашисто), тяжело, поэтично (возвышенно одухотворенно), нежно, спокойно, благоговейно (молитвенно), сонливо (лениво, расслабленно), абстрактно (бесчувственно, механически), изнеженно (томно, сентиментально), беспечно, сумрачно (угрюмо, тоскливо), робко, таинственно, грозно, страстно, взволнованно, раздраженно, дерзко, шутливо.

Мы немного усложнили условия, попросив учащихся описать образы, возникающие во время прослушивания мелодий (произведение Вивальди «Времена года»). Перед прослушиванием было предложено определить, какой фрагмент соответствует определенному времени года (осень и весна). После прослушивания первого фрагмента (осень) все, за исключением одного человека, заявили, что мелодия передавала весеннее настроение: «солнце светит, хорошее настроение, люди гуляют в парке, цветы распускаются», «солнечный день, к вечеру все стихает» и т. д. Прослушав второй фрагмент (весна), 99% испытуемых, за исключением одного человека, сказали, что второй фрагмент очень похож на первый, что между ними нет никакой разницы. Соответственно данное обстоятельство вызвало затруднения в интерпретации второго фрагмента.

Результаты диагностики эмоциональной отзывчивости старшеклассников свидетельствовали о том, что у 80% старшеклассников она низко выражена.

На основе методики «Что такое счастье?» (по Г.М. Степуренко, З.М. Шилиной) выявлялся уровень самостоятельности оценок и суждений, критичность и самокритичность, способность старшеклассников обосновать свой выбор в сложных духовно-нравственных коллизиях.

Ход работы. С испытуемыми проводится диспут о счастье. В начале диспута предлагаются различные «формулы счастья» в виде афоризмов:

1. Самый счастливый человек тот, который нужен людям.
2. Счастье – в преодолении себя, в самосовершенствовании.
3. Счастье – в успешной карьере.
4. Счастье – в семейной жизни.
5. Не в деньгах счастье.
6. Чтобы быть счастливым, надо жить в согласии с совестью.
7. Счастье – это жизнь, полная ярких впечатлений, развлечений, веселья.
8. Счастье – любить людей и совершать добрые поступки.

Каждому участнику диспута предлагается последовательно выбрать три формулы счастья, которые он готов защищать, либо выделив наиболее ему импонирующую. После этого проводится диспут, обнаруживший большое разнообразие индивидуальных мнений, позволивший оценить отсутствие противоречий в суждениях, активность защиты преимущества своего выбора при столкновении с противоположными взглядами. Анализ полученных данных свидетельствовал о том, что 20% трактуют смысл счастья в духовно-нравственной доминанте, активно отстаивают свою позицию, аргументируют свое мнение примерами из своей жизни, случаями из жизни класса; 40% опрошенных характеризуются неустойчивостью позиции человека, их суждения противоречивы, отсутствует самостоятельность оценки, способность обосновать свой выбор.

Выявляя возможность противодействия выбору поступка, противоречащего нравственной позиции старшеклассника, мы использовали опросник Басса-Дарки, включающий 40 вопросов, направленных на выявление таких признаков как физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обидчивость, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. Физическая агрессия трактуется в данном случае как воз-

возможность использования физической силы против другого лица; косвенная агрессия - агрессия, направляемая окольным путем; раздражительность - готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость); негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов; обидчивость – зависть, злые чувства к окружающим за действительные и вымышленные действия; подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют навредить ближнему и делают это; вербальная агрессия-выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы); чувство вины выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что совершает нехорошие поступки, а так же ощущаемые им угрызания совести. Анализ результатов представлен в таблице 6.

Таблица 6

Результаты опроса по материалам Басса-Дарки

признак	общее кол-во баллов	степень выраженности признака в баллах
физическая агрессия	100	54
косвенная агрессия	100	48
раздражительность	100	56
негативизм	100	75
обидчивость	100	46
подозрительность	100	33
вербальная агрессия	100	58
чувство вины	100	76

Как видно из таблицы, наиболее ярко выраженными признаками в поведении старшеклассника оказались чувство вины (76 баллов из 100) и негативизм (75 баллов). На наш взгляд, высокий показатель чувства вины говорит о том, что старшеклассни-

ки осознают свои ошибки, испытывают угрызения совести, раскаяние из-за совершенных поступков, противоречащих их нравственной позиции. Вместе с тем также высок показатель проявления негативизма, выражающегося в сопротивлении установленным обычаям и законам. Причину негативизма можно объяснить и особенностями возраста ранней юности с присутствующими ей максимализмом и неприятием сложившихся норм, устоев, желанием им противостоять, сделать «все наоборот». Однако оппозиционную манеру поведения в духовно-нравственном контексте мы склонны отнести к скрытой форме проявления гордыни как признака бездуховности человека. Вспомним обличительные слова Тихона Задонского, раскрывающие губительную сущность данного порока: «... равным и нижним не уступает; гордость велеречива, высокоречива и многоречива; других презирает и уничижает; в презрении и унижении быть не может; увещания, обличения, совета не приемлет».

Достаточно ярко выраженным признаком проявления агрессии по отношению к другим выступает вербальная агрессия. Высокий показатель этого признака (58 баллов) свидетельствует о способности большинства старших школьников выражать свои негативные чувства через содержание речи. Очень часто молодые люди прибегают к брани, нецензурной лексике, угрозам. Данный показатель говорит о необходимости организации воспитания ценностного отношения к таким духовно-нравственным качествам как терпимость, толерантность, сдержанность, характеризующие способность человека спокойно, терпеливо и снисходительно относиться к недружелюбным, неприятным для него реакциям окружающих в конкретной ситуации жизнедеятельности.

Тесно связана с проявлением вербальной агрессии раздражительность. Степень выраженности данного признака имеет высокий показатель в баллах (56), что свидетельствует о практически сформированной (автоматизированной) готовности к проявлению негативных чувств, вспыльчивости и грубости. Данное обстоятельство также свидетельствует об актуальности формирования таких духовно-нравственных качеств как толерантность, терпимость, чуткость.

Другими признаками проявления агрессивности и враждебности по отношению к окружающим выступают физическая агрессия, косвенная агрессия, обидчивость, подозрительность. Степень их выраженности в баллах достаточно высока (54, 48, 46 и 33). Способность большинства старшеклассников к физической агрессии как возможности использования физической силы против другого лица, а также к косвенной агрессии, направляемой окольным путем, свидетельствует об отсутствии терпеливого, чуткого, внимательного отношения к окружающим людям.

С целью выяснения отношений учителей иностранного языка к проблеме воспитания духовно-нравственных качеств были предложены следующие вопросы:

1) Когда Вы занимаетесь воспитанием старшеклассников: в учебном процессе или во внеурочное время?

2) Как Вы считаете, следует ли педагогу воспитывать духовность школьников, или важно качественно реализовать направления воспитания (трудовое, физическое, умственное, гражданское)?

3) Как Вы понимаете, что такое духовность человека, какого человека Вы могли бы назвать духовным, наличие каких духовно-нравственных качеств человека позволяет назвать его духовно развитым?

4) Какие аргументы Вы могли бы привести Вашим ученикам в пользу духовного развития в условиях рыночных отношений?

5) Считаете ли Вы, что воспитание духовно-нравственных качеств может иметь место в процессе иноязычного образования старшеклассников?

6) Каким опытом духовного воспитания Вы могли бы поделиться с коллегами?

7) Какие духовно-нравственные качества личности учащегося можно воспитывать в процессе обучения иноязычному общению?

8) Испытываете ли затруднения в воспитании духовности учащихся?

9) В каком классе Вы лучше всего знаете учащихся (просьба назвать этот класс и количество учащихся в нем). Какое количество из них (примерно), Вы могли бы отнести: к духовно разви-

тым; стремящимся к духовному развитию; к духовно бедным; к бездуховным.

10) Какие педагогические средства, по Вашему мнению, могли бы повысить эффективность организации процесса духовно-нравственного развития в школе?

Беседы с учителями, результаты их опроса показали, что духовно-нравственным воспитанием занимаются 25% опрошенных педагогов. Предпочтение отдается воспитанию таких качеств как: «трудолюбие» (10%), «доброта» (12%), «отзывчивость» (8%); 75% опрошенных учителей испытывают затруднения в организации педагогической работы по воспитанию духовности, духовно-нравственных качеств личности в процессе обучения.

Критерии и показатели компонентов содержания формирования духовно-нравственных качеств старшеклассников уточнялись в ходе опытно-экспериментальной работы.

Критерий точности и обобщенности знаний о духовно-нравственных качествах личности (*рационально-гностический компонент*) определялся следующими показателями: старшеклассник дает определения феноменам духовно-нравственной сферы человека (духовность, нравственность, моральные нормы); интерпретирует и раскрывает оттенки содержания духовно-нравственных качеств (великодушие, чуткость, отзывчивость, терпимость, сострадание, скромность); акцентирует внимание на информации о духовно-нравственной проблематике; свободно называет образы литературных персонажей с ярко выраженными духовно-нравственными качествами, рассуждает о мотивах поступков; описывает и интерпретирует их духовное состояние; проявляет осведомленность о православных духовных традициях и ценностях отечественной культуры, сопоставляет их и сравнивает с ценностями другой культуры; разрешая проблемную ситуацию, активно применяет знания о духовно-нравственных ценностях, широко употребляет в лексике характеристики, обозначающие духовно-нравственные качества личности.

Нравственные или безнравственные мотивы и поступки человека вызывают их эмоциональную реакцию. В этой связи А.С. Макаренко писал, что «воспитателю нужно уметь читать на че-

ловеческом лице, на лице ребенка, чтобы по нему узнавать о душевных движениях». По эмоциональной реакции старшеклассника можно определить, насколько он способен к эмпатии, сопереживанию, подтверждается ли его познавательная активность эмоциональным переживанием проблемы, импульсом к действию в нравственной доминанте. Показателями критерия яркости проявления эмоций (*эмоционально-эмотивный компонент*) были выбраны: эмоциональное переживание духовно-нравственной коллизии, адекватность выражения позитивных и негативных эмоций, сочувствие, сопереживание литературным персонажам, проявление импульса к действию в нравственной доминанте, интерес и позитивное отношение к обсуждению духовно-нравственной проблематики (задает вопросы, отстаивает свою точку зрения), устойчиво проявляет адекватные эмоции в переживании духовно-нравственных коллизий, демонстрирует увлеченность, неравнодушие.

Самостоятельность суждений и оценок, критичность и самокритичность (*рефлексивно-оценочный компонент*) выявлялись по следующим показателям: старшеклассник свободно распознает духовно-нравственные мотивы в намерениях и поступках людей; сравнивает и сопоставляет ценности различных персонажей текста, действующих в одной ситуации, аргументирует выбор целей и средств в конкретной ситуации, отстаивает свои взгляды и нравственную позицию независимо от внешних ожиданий; составляет перечень духовно-нравственных качеств на русском языке, самостоятельно подбирает к ним эквиваленты на иностранном, классифицируя качества по отношению к ближним, себе, труду, Родине, знаниям, семье и т.д.; высказывает критические суждения относительно безнравственных мотивов и поступков; адекватно обосновывает свои поступки или поступки других людей; судит с нравственных позиций о проявлении качеств человека в различных проблемных ситуациях, самокритично оценивает свои качества.

Наличие духовно-нравственной мотивации в поведении старшеклассника (*мотивационно-поведенческий компонент*) оценивалось следующими показателями: стремление к самосовершенствованию, обретению новых более сложных качеств, проявлению духовно-нравственных качеств в собственном по-

ведении; активное противодействие выбору поступка, противоречащего нравственной позиции; осознанность и обоснованность выбора варианта поведения, стойкость нравственной позиции в оценке духовно-нравственных коллизий; обоснованность поведения широким спектром ценностных критериев.

На основе разработанных критериев и показателей были условно выделены 4 уровня (табл.7) сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассника: устойчиво-активный (средне-высокий), ситуативный (средний), формальный (ниже среднего), индифферентно-конформистский (низкий).

Таблица 7

Уровни сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассника

Уровни компоненты	рационально-гностический	эмоционально-эмотивный	рефлексивно-оценочный	мотивационно-поведенческий
индифферентно-конформистский	недостаточный объем знаний о содержании духовно-нравственных качеств личности и о себе как их носителе	демонстрация пренебрежительного отношения к обсуждению духовно-нравственных проблем, неадекватное проявление эмоций; эмоциональное неприятие «чужой» культуры, нетерпимость к духовным традициям и ценностям иной культуры и ее носителям	бедность суждений о духовно-нравственной сфере человека; неспособность оценивать литературные образы, духовные традиции, объяснить выбор линии поведения в проблемной ситуации, избегание самостоятельных решений; оправдание утилитарной расчетливости целей, мотивов и поступков	неустойчивость духовно-нравственной мотивации, нравственной позиции, склонность копировать чужую линию поведения, несоответствие знаний, эмоциональных откликов, оценочных суждений поступкам старшеклассника

формальный	размытость, фрагментарность представлений о духовно-нравственных качествах личности	равнодушное отношение к духовно-нравственной проблематике; слабо выражен интерес к духовным традициям родной и иноязычной культур; редкое проявление эмоциональной отзывчивости, чуткости	слабая выраженность способности адекватно интерпретировать мотивы и цели своего поведения, а также поведения литературных персонажей с точки зрения проявления духовно-нравственных качеств личности	слабая мотивация к самосовершенствованию, трудолюбию, проявлению духовно-нравственных качеств в собственном поведении, к оказанию помощи окружающим
ситуативный	необходимый объем знаний о духовно-нравственной сфере человека и ее качественных характеристиках	проявление чаще положительного отношения к обсуждаемой проблеме; избирательность эмоциональной отзывчивости, чуткости (только к близким)	ситуативность суждений о духовно-нравственной сфере человека; ситуативное проявление терпимости; осознания человеческого достоинства	ситуативное проявление устойчивости духовно-нравственной мотивации, трудолюбия
устойчиво-активный	большой объем знаний о духовно-нравственной сфере человека; обобщенность понятия «духовно-нравственные качества личности»; проявление рассудительности	интерес и позитивное отношение к духовно-нравственной тематике, устойчивость проявления адекватного сопереживания, чуткости, эмоционального отклика, терпимости	способность обосновать выбор в сложных духовно-нравственных коллизиях, осознание и оценка человеческого достоинства окружающих; осознанность и обоснованность выбора варианта поведения широким спектром ценностных критериев	устойчивость духовно-нравственной мотивации в столкновении точек зрения; активное противодействие выбору поступка, противоречащего собственной нравственной позиции, соответствие знаний, эмоций, суждений старшеклассника его поведению

Результаты констатирующего этапа дали возможность определить номинальную шкалу оценки уровней сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассников в контрольной и экспериментальной группах.

В контрольной группе не выявлены учащиеся с устойчиво-активным уровнем. 31,25% составили группу учащихся, отнесенных к ситуативному уровню. Самую многочисленную группу формального уровня - составили 56,25% от общего количества испытуемых. К низкому (индифферентно-конформистскому) уровню в контрольной группе отнесены 12,5% учащихся. В экспериментальной группе устойчиво-активный уровень также не выявлен. 25% учащихся были отнесены к группе испытуемых ситуативного, 62,5% – формального и 12,5% - индифферентно-конформистского уровней.

На основе полученных данных была составлена количественная характеристика уровней проявления интегральной сформированности духовно-нравственных качеств участников экспериментальной и контрольной групп (рис 5).

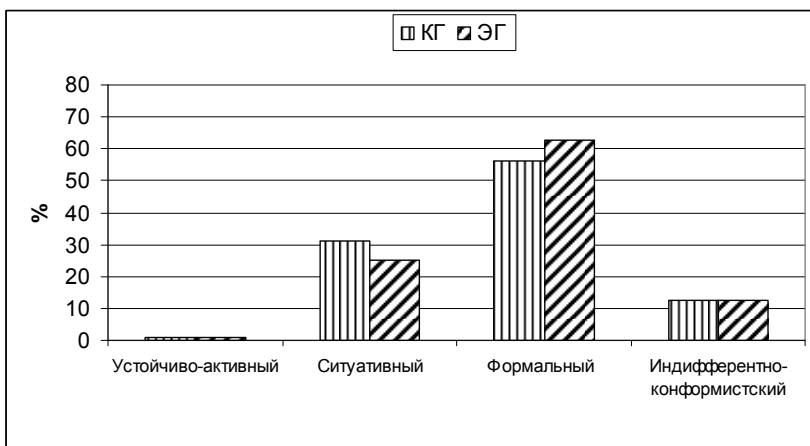


Рис. 5 Количественная характеристика уровней проявления сформированности духовно-нравственных качеств старшеклассников на констатирующем этапе.

Таким образом, недостаточный уровень сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассника свидетельствует о необходимости реализации модели формирования духовно-нравственных качеств личности на основе ценностной проблемной ситуации в процессе иноязычного образования старшеклассников.

2.2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТНОЙ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ

В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента использовались такие методы исследования как: обобщение педагогического опыта работы в школе и вузе, включенное наблюдение, анализ учебной документации, продуктов смысловтворческой деятельности старшеклассников (контент-анализ сочинений, устных высказываний), беседа.

Формирующий эксперимент включал в себя два этапа: 1) ценностно-ориентирующий; 2) ценностно-смысловой. В качестве экспертов выступали учителя иностранных языков, а также учителя других предметов, работающие в экспериментальных и контрольных группах.

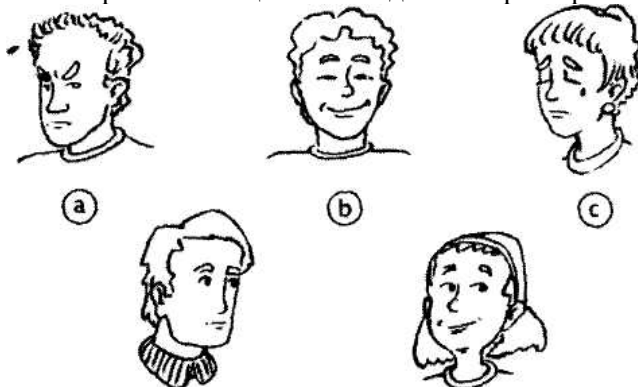
Определение цели ценностно-ориентирующего этапа было связано с доминированием учащихся формального (ниже среднего) уровня и заключалась в обеспечении интереса старшеклассников к духовно-нравственной тематике заданий, упражнений, художественных произведений, стимулировании интеллектуальной деятельности учащихся по осмыслению и развертыванию ценностных проблемных ситуаций.

Становление рационально-гностического компонента предполагало овладение новыми языковыми средствами в соответствии с изучаемой темой «Духовно-нравственные качества личности», увеличение объема используемых лексических единиц в рамках указанной темы, совершенствование навыков оперирования ими в коммуникативных целях, умений планировать свое речевое и неречевое поведение в ценностных проблемных ситуациях.

На ценностно-ориентирующем этапе преобладали задания на актуализацию рационально-гностического компонента в структуре процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника, направленные на ознакомление с лексическим минимумом, выражающим качественные характеристики духовно-нравственной сферы человека, введение старшеклассников в сферу коммуникативной и рефлексивной деятельности. Примерами таких заданий могут выступать следующие виды работы.

1. Associez chaque expression du visage avec le mot qui convient.

Соотнесите выражение лица с необходимой характеристикой.



1. triste 2. en colère 3. attentif 4. rêveuse 5. heureuse

2. Trouvez les contraires. Подберите противоположные по смыслу выражения.

- a) Antipathique _____
 Tolérant _____
 Pessimiste _____
 Optimiste _____
 Réaliste _____
- b) 1. objectif • a. menteur
 2. franc • b. distrait
 3. fort • c. extraordinaire
 4. concentré • d. subjectif
 5. ordinaire • e. faible

3. Notez «D» s'il s'agit d'un défaut et «Q» s'il s'agit d'une qualité. Обозначьте буквой «д» добродетель и буквой «п» порок.

1. calme 2. agite 3. compréhensif 4. irrespectueux 5. lache
6. sincère 7. hypocrite 8. sûr 9. indécis

Организация ценностной проблемной ситуации состоит из двух этапов: алгоритм работы с текстом, включающий понимание текста → развитие механизма выбора → конструирование собственных вопросов и ответов → интерпретация текста. Второй этап представлял собой непосредственно пошаговое осмысление ценностной проблемной ситуации: предъявление ЦПС (возникновение переживания) → усмотрение проблемы («работа» со своим переживанием) → разработка решения проблемы творческий поиск «ревизия смыслов» → практический выход решения проблемы (апробация новых смыслов в высказывании и поведении старшеклассника). Проиллюстрируем реализацию модели формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации в процессе иноязычного образования старшеклассников.

С учетом выделенных принципов отбора содержания учебного материала нами использовались фрагменты художественных произведений французских писателей: новеллы Г. де Мопассана «Пьеро», «Мой дядя Жюль», «Счастье»; «Дед Мороз» Ф.Бэйара; басня Жана де Лафонтэна «Стрекоза и муравей»; стихотворение П. Верлена «Нужно уметь» и другие.

Более подробно проиллюстрируем работу с ценностной проблемной ситуацией на примере текста из произведения Ф.Бэйара «Дед Мороз (текст представлен в приложении 1).

В тексте речь идет о французском парне Робере, который мечтал стать большим чемпионом-велосипедистом. Он был очень бедным и подрабатывал на почте: разносил телеграммы и убирал двор почты. Все заработанные деньги Робер откладывал, в надежде купить велосипед. Однажды под Рождество он встретил на почте маленького мальчика Мишеля, который бросал письмо в почтовый ящик. Это письмо было адресовано Деду Морозу. В нем маленький Мишель просил Деда Мороза «подарить» немного угля для растопки дома, поскольку в семье не было денег: его отец в госпитале, а сестра зарабатывает очень

мало. И если Дед Мороз принесет им угля, то он не станет просить лично для себя лыжи, о которых мечтал. На следующий день Мишель в радости прибегает на почту и рассказывает Роберу, что Дед Мороз пришел и принес много угля и еще ему одному настоящий подарок: лыжи. Робер улыбается и думает, что у него еще есть время стать чемпионом-велосипедистом и что, действительно, приятно быть Дедом Морозом.

Указанный текст отвечает выявленным в ходе исследования принципам отбора. В тексте присутствует духовно-нравственная коллизия; прослеживается связь проблематики текста с жизненным опытом старшекласника, затрагивающая его ценностно-смысловую сферу (главный герой примерно одного возраста с читателем). В тексте ярко представлены ситуации выбора персонажем смысло-жизненных решений; наличие смысловой многозначности события, предоставляющей возможность рефлексии, самостоятельной их оценки и интерпретации, инициирующей опыт смысловотворческой деятельности старшекласника. Текст содержит богатство образных языковых средств, развивающих языковое чутье, открытых творческим преобразованием, провоцирует возникновение различных точек зрения на событие, обмен ценностно-смысловыми потенциалами.

На первом этапе работы с текстом важной задачей является понимание. Понимание на уровне содержания предполагает мысленный ответ на вопросы: кто? когда? что делает? как? Понимание на уровне смысла предполагает ответ на вопросы: зачем? почему? о чем вообще речь? (общий смысл). Полное понимание включает оба уровня: смысла и содержания. Общее понимание предполагает адекватное схватывание основного содержания и общего смысла всего текста.

Старшекласникам предлагается прочитать текст и подготовиться ответить на следующие вопросы: *Qui est le personnage principal de ce texte?* – Кто главный персонаж текста? *Où travaille-t-il?* – Где он работает? *De quoi Robert rêve-t-il?* – О чем мечтает Робер? *Qui rencontre-t-il un jour à la poste?* – Кого он встречает однажды на почте? *De quoi s'agit-il dans la lettre de Michel?* – О чем идет речь в письме Мишеля? *Qu'est-ce qui se passe le lendemain?* - Что происходит на следующий день?

На основе текста учащиеся конструируют собственные вопросы, которые они ставят перед собой или задают одноклассникам. Продуктивным упражнением является конструирование ответов на собственные вопросы, что предполагает, на наш взгляд, не только актуализацию содержания текста, но и обогащение опыта смысловтворческой деятельности учащихся.

Другими заданиями на данном этапе работы могут быть: составление плана пересказа; подготовка к пересказу по ключевым словам.

Следующий этап в работе с текстом направлен на развитие механизма выбора, важной задачей которого явилось осмысление, осознание важных духовно-нравственных качеств личности, присущих главному герою. В данном случае возможны два варианта работы: учащиеся могут сами формулировать на французском языке качественные характеристики личности персонажей, либо учитель предъявляет набор характеристик, из которых школьники могли бы выбирать качества, значимые на их взгляд для описания личности героя.

Мы предложили участникам формирующего эксперимента задание, в котором необходимо выбрать выражения, обозначающие добродетели и пороки людей, сопоставив эквиваленты качественных характеристик на русском и французском языках:

- être aimable avec les gens;
- avoir un bon coeur;
- montrer une grande bonté;
- avoir un coeur accessible à la compassion;
- (ne pas) être avare;
- (ne pas) compter les sous;
- (ne pas) être égoïste;
- ne pas être indifférent au malheur des gens;
- faire tout son possible pour le bien de qn;
- faire tous ses efforts pour le bien de qn;
- (ne pas) être dur, insensible;
- agir toujours par devoir;
- avoir le sentiment du devoir;
- être prévenant envers autrui;
- manifester beaucoup de sensibilité;
- être plein d'attention pour qn;

- être d'une avarice sordide;
- être un homme mesquin;

- поступать всегда по совести;
- быть жадным;
- иметь доброе сердце;
- проявлять доброту к людям;
- иметь сердце, способное к состраданию;
- (не) быть жадным;
- «считать каждую копейку»;
- не) быть эгоистом;
- проявлять сочувствие;
- приложить все усилия на благо ближних;
- (не) быть жестким, бесчувственным;
- быть чутким к другим;
- быть мелочным.
- сделать все возможное на благо других;
- иметь чувство долга;
- быть внимательным к другим;
- быть благодушным по отношению к людям;
- не быть равнодушным к несчастью людей.

В следующем задании мы попросили старшеклассников выбрать из списка, сопоставив однокоренные существительные и прилагательные, те духовно-нравственные качества, которые характеризуют Робера и его поступок и пояснить, относятся ли эти качества к образу молодого человека, представителя современного поколения молодежи.

<i>nom</i>	<i>adjectif</i>
la bonté (доброта)	cordial
la générosité (великодушие)	bienveillant
la compassion (сострадание)	attentive
l'humanité (гуманность, человечность)	poli
la tolérance (терпимость)	bon
la cordialité (сердечность)	plein de tact
la conscience (совестливость)	respectueux
la bienveillance (доброжелательность)	sincere
l'attention (внимательность)	sacrifié de soi-même

la politesse (вежливость)	fier
du tact (тактичность)	généreux
le respect, l'estime (уважение)	modeste
la confiance (доверие)	ayant de la pudeur
la sincérité(искренность)	compassible
l'abnegation (самоотверженность)	tolérant
la fierté(гордость)	conscientieux
la modestie (скромность)	humain
la pudeur (стыдливость)	confiant

Освоенные таким образом выражения качественных характеристик могут служить опорой для выполнения задания оценочного характера. Ученикам предлагается оценить поступок Робера, охарактеризовать его действия, используя вышеуказанные упражнения (актуализация рефлексивно-оценочного компонента).

Далее мы считаем целесообразным использовать на этапе развития механизма выбора воспитательный потенциал пословиц и поговорок, отличающихся исключительной духовной глубиной, правдивостью, художественной выразительностью. В кратких и метких изречениях говорится о том, что строить свою жизнь и отношения с ближними следует на уважении к человеку, на любви к правде, на честности и сострадании.

Учащимся предлагается ряд пословиц и поговорок, подобранных в связи с затронутой в тексте проблемой. Необходимо подобрать эквивалент пословицы на французском языке и пояснить насколько эта пословица относится к обсуждаемой проблеме (на базе текста):

Не хвались серебром, а хвались добром.

Жизнь дана на добрые дела.

Одной рукой собирай, другой раздавай.

С миру по нитке – голому рубашка.

Не годами старость красна, а делами.

Не строй церкви, пристрой сироту.

Лучше дать, нежели взять.

Ум истиной просветляется, сердце любовью согревается.

Хлопчи не о прибыли, а о добром имени.

Не все сбывается, что желается.

Plusieurs “peu” font un “beaucoup”.
Telle voix, tel écho.
Les bons comptes font les bons amis.
Il y a loin de dire à faire.
Chagrin partagé, chagrin diminué.
Rien n’est si contagieux que l’exemple.
Pauvreté n’est pas vice.
Contentement passe richesse.
L’argent ne fait pas le bonheur.
L’or s’épuse au feu, l’homme s’éprouve au creuset du malheur.

Предложенные пословицы и поговорки могут служить микротемами для написания эссе (сочинения-размышления) по затронутой проблеме. Мы рассматриваем этот вид работы как письменное конструирование высказывания, изложение своих мыслей, переживаний, раздумий по проблеме. В письменном высказывании проявляется самостоятельность, рефлексия, новообретенный старшекласниками в процессе работы над текстом опыт наделения ценностью и личностным смыслом духовно-нравственных качеств личности. Старшекласникам могут быть предложены также не только пословицы и поговорки в качестве опоры для написания сочинения, но и «крылатые выражения», афоризмы, высказывания французских писателей и поэтов, философов и ученых по духовно-нравственной проблематике. Нами подобраны следующие примеры афоризмов французских деятелей литературы и искусства:

«Beauté ne vaut rien sans bonté»

«De beau raisin parfois pauvre vin»

«Les enfants ont plus besoin de modèles que de critiques»
(Joseph Joubert).

«La raison fait l’homme mais c’est le sentiment qui le conduit»
(Jean-Jacques Rousseau).

«L’or s’épuse au feu, l’homme s’éprouve au creuset du maleur».

«Celui qui sait attendrire sait tout» (Alphonse de Lamartine).

Этап интерпретации текста включал следующие виды заданий:

1. Выделите слова, предложения, в которых отражено авторское отношение к излагаемой проблеме, поступкам персонажей.

2. Замените выделенные средства выражения авторского отношения синонимическими словами, предложениями.

3. Найдите отрывки, в которых события и поступки одних персонажей оцениваются другими.

4. Воспроизведите текст, выражая собственное отношение к рассматриваемой духовно-нравственной коллизии.

Упражнения на осмысление идеи текста:

1. Обобщите смысл текста в одном высказывании.
2. Сделайте итоговый вывод по содержанию текста.
3. Уточните ключевую мысль текста.
4. Дайте собственную формулировку идеи текста.

Упражнения на составление характеристики персонажей:

1. Подберите прямые авторские характеристики.
2. Отберите сцены, где содержатся косвенные характеристики персонажей.
3. Прокомментируйте авторскую характеристику персонажа.
4. Приведите аргументы в пользу составленной вами характеристики.

Таким образом, алгоритм работы с иноязычным текстом предварял пошаговое осмысление ценностной проблемной ситуации с разработанной структурой (субъект, объект, цель, препятствие, способы создания), предполагающее следующие этапы: предъявление ЦПС, сопровождающееся «возникновением переживания» у старшеклассника; усмотрение проблемы, «работа» со своим переживанием; разработка решения коллизии, творческий поиск; «ревизия смыслов»; практический выход решения проблемы, апробация новых смыслов в высказывании.

На первом этапе учителем предъявляется ценностная проблемная ситуация, сопровождающаяся возникновением у старшеклассника переживания. На базе текста «Дед Мороз» нами разработаны ценностные проблемные ситуации различных типов: ситуации нравственного выбора, выражающие ценностное отношение к духовно-нравственным качествам, к ценностям и духовным традициям своей и иной культуры, к себе как субъекту формирования духовно-нравственных качеств, своим духовным идеалам, предполагающие соответствующие оценочные

реакции учащихся; ситуации отстаивания нравственной позиции, контекстно-ролевые ситуации:

• ***Imaginez-vous que vous êtes Robert. Qu'allez-vous faire à la place de Robert?*** Представьте себе, что Вы оказались в ситуации Робера. Возьмите на себя роль главного персонажа изучаемого текста и скажите, как бы Вы поступили на месте Робера и почему. Начните свой рассказ следующими словами: «Меня зовут Робер...».

• ***En France on dit: "Chacun pour soi et Dieu pour tous" A base de ce texte «Le Père Noël») pourriez-vous analyser ce dicton et dire si vous êtes d'accord ou non et pourquoi?*** Во Франции говорят: «Каждый за себя, а Бог за всех». На основе текста «LePereNoel» проанализируйте данное высказывание и скажите согласны ли Вы с ним, да или нет и почему.

• ***Pour mieux comprendre la geste de Robert, essayez d'imaginer les pensées de Robert et de vous plonger dans ses idées. Que pourrait-il conclure sur la vie de pauvre Michel?*** Чтобы лучше понять поступок Робера, попытайтесь представить себе и погрузиться в его мысли. Что мог он подумать и заключить о семье бедного мальчика Мишеля. Формулируя свое высказывание, используйте следующие выражения.

• ***Faites attention à la lettre d'un petit garçon Michel. Quel cadeau demande-t-il au Père Noël. Est-ce une demande d'un petit enfant? Pourquoi refuse-t-il d'avoir le cadeau pour soi-même? Tachez de prendre le rôle de Michel qui parle de sa famille et jouez-le.*** Обратите внимание на письмо маленького Мишеля. Какой подарок просит мальчик у Деда Мороза. Почему ребенок отказывается от подарка лично для себя? Постарайтесь представить себе ситуацию, в которой оказался Мишель и его семья и опишите эту ситуацию?

• ***Imaginez la situation d'une pauvre famille de Michel, prenez le rôle de Michel et écrivez la lettre au Père Noël en parlant d'autres problèmes.*** Вообразите ситуацию, которая сложилась в семье малыша Мишеля, какое письмо написали бы Вы на месте мальчика?

• ***Tachez de dresser le portrait moral du personnage et comparez-le avec votre propre portrait. Degagez les points***

différents et les points pareils. Постарайтесь воссоздать духовный образ персонажа (как носителя духовно-нравственных качеств) и сравните его со своим собственным. Выделите сходства и различия.

• *Quelles qualités positives caractérisent le personnage principal de la fable? Nommez-les et choisissez les contraires.* Какие духовно-нравственные качества характеризуют главного персонажа басни? Перечислите их и подберите антонимы.

• *Quel moyen proposeriez-vous de vous débarrasser des traits suivants: amour-propre, présomption, fatuité, égoïsme.* Каким образом человеку нужно работать над собой, чтобы избавиться от таких отрицательных качеств как самолюбие, самомнение, гордыня, эгоизм, лень.

Второй этап работы с ЦПС предполагал усмотрение старшеклассниками проблемы в предъявленной ситуации и «работу со своим переживанием». Специально подобранные задания ценностно-ориентирующего характера направлены на ознакомление старшеклассников с духовно-нравственной сферой человека, стимулируют на данном этапе работы осмысление выделенных нами качественных характеристик (рассудительность, терпимость, чуткость, отзывчивость, человеческое достоинство, трудолюбие):

Третий этап осмысления ценностной проблемной ситуации предполагал творческий поиск стратегии решения духовно-нравственной коллизии, разработку решения проблемы, «ревизию смыслов». Предлагаемые учителем языковые опоры ориентируют воспитанников на осмысление целостного образа человека как существа духовного, обладающего чувством долга, ответственности по отношению к другим людям, миру и себе, терпимостью, чуткостью, отзывчивостью. Человек, осознающий для себя ценность и значимость этих духовно-нравственных качеств не может проходить мимо горя ближнего, его совесть всегда «начеку». Часто на благо других людей приходится жертвовать собой. Именно так поступил герой обсуждаемого произведения.

Разрабатывая развертывание ценностной проблемной ситуации, обучающиеся прибегали в своих высказываниях к языковым опорам:

- être d'une famille pauvre – быть из бедной семьи;
- avoir des problèmes financiers – иметь денежные трудности;
- manquer d'argent – не иметь средств к существованию;
- ne pas perdre l'espoir – не терять надежды;
- aider les gens misérables – помогать нищим, обездоленным, бедным людям;
- accomplir son devoir humain – выполнить свой человеческий долг;
- ne pas rester indifférent envers autrui – не остаться равнодушным к горю ближнего;
- avoir de la pitié envers les gens – иметь жалость;
- être un homme du devoir – быть человеком долга;
- agir toujours par devoir – поступать всегда по совести и долгу;
- avoir le sentiment du devoir – иметь чувство долга;
- accomplir son devoir – выполнить свой долг;
- avoir la responsabilité de cette affaire – иметь чувство ответственности за какое-либо дело;
- se faire discret – проявить скромность;
- avoir une modestie sincère – не выставлять напоказ благородные поступки.

На четвертом этапе осмысления ценностной проблемной ситуации старшеклассники демонстрировали в своих высказываниях окончательное осмысление проблемы, «апробировали новые смыслы» духовно-нравственных качеств в иноязычной речи и поведении.

Работа по осмыслению ценностных проблемных ситуаций, инициирующих выражение ценностного отношения старшеклассников к духовно-нравственным качествам личности, проявление и обогащение их личностных функций осуществлялась на основе текста – диалога «Бабушка д'Арвилль».

Содержание диалога заключается в следующем: в семье складывается типичная «житейская ситуация», когда родственники обсуждают, где будет жить их пожилая бабушка, неспособная ухаживать за собой. В семье д'Арвилль мнения разделились: отец и восемнадцатилетний сын считают, что лучшим решением было бы пригласить бабушку жить к ним, они бы могли за ней ухаживать и как-то «скрасить» ее одиночество и старость.

Мать не склонна к такому решению, поскольку считает, что в их квартире (3 спальни, гостиная, кухня, столовая) нет отдельной спальни для бабушки, кто-то из детей будет вынужден освободить свою комнату, это может создать определенный дискомфорт. Дочь, семнадцатилетняя Жакотта категорически против «затеи» жить вместе с бабушкой, мотивируя это тем, что бабушка не переносит громкой музыки, которую та слушает каждый день. Самым разумным выходом из сложившейся ситуации, по мнению Жакотты, будет устройство бабушки в престарелый дом, расположенный недалеко от них, персонал которого очень приветливый. В итоге после длительной дискуссии мать с дочерью постепенно соглашаются принять бабушку к себе. А старший брат готов уступить свою комнату бабушке.

На наш взгляд, ситуация, обсуждаемая во французской семье, является коллизией, требующей активного проявления духовно-нравственных качеств ее участников. По эмоциональной и поведенческой реакции персонажей можно судить о степени их отзывчивости, чуткости по отношению к их пожилой родственнице. Старшеклассники, осмысливая ценностные проблемные ситуации, предложенные учителем, оказываются перед выбором, чью позицию занять, брата или сестры. Поведение последнего выступает образцом нравственного поступка человека, отказавшегося от личного комфорта ради близкого ему человека (ради ближнего), равнодушного к судьбе пожилой женщины.

Ценностные проблемные ситуации:

Dressez l'aspect moralde tous les membres de la famille d'Arville. Comment sont-ils? Présentez toutes leurs qualités morales. Воссоздайте духовный образ героев истории, обозначив наиболее характерные и нехарактерные для них духовно-нравственные качества.

Imaginez que votre famille discute le même problème que la famille d'Arville. Présentez les paroles de tous les membres de votre famille. Представьте себе, что ваша семья обсуждает такую же ситуацию, что и семья д'Арвилль. Представьте мнения всех ваших родственников.

Caractérissez les arguments de Jacotte d'Arville, de son frère et de ses parents. Avec qui êtes-vous d'accord et avec qui vous

n'êtes pas d'accord et pourquoi? Оцените доводы Жакотты, ее брата, родителей. С кем вы согласны, не согласны и почему?

Jouez la scène de la discussion dans la famille du problème du logement des vieux grands-parents. Distribuez les rôles et jouez – les avec toutes les émotions possibles. Разыграйте сцену обсуждения в семье проблемы жизнеустройства престарелых родственников. Интерпретируйте свои роли со всеми возможными эмоциональными оттенками.

Ecrivez les compositions sur le sujet du logement des vieux grands-parents qui ne peuvent plus s'occuper d'eux-mêmes: «Ma grand-mère», «Mon grand-père», «Mes grands-parents», «Où loger ma vieille grand-mère malade?» Напишите эссе по проблеме судьбы стариков, неспособных ухаживать за собой: «Моя бабушка», «мой дедушка», «Где будет жить моя больная бабушка?».

Ecrivez la fin de l'histoire de la famille d'Arville. Décrivez un épisode de la vie de d'Arville avec leur grand-mère. Придумайте окончание истории семьи д'Арвилль. Опишите какой-нибудь эпизод из совместной жизни бабушки д'Арвилль с ее детьми и внуками.

В нашем исследовании апробировались два типа ценностных проблемных ситуаций. Первый тип представлен ситуациями, в которых раскрывается и проявляется личностный опыт смыслотворческой деятельности старшеклассника (ситуации актуализации опыта смыслотворческой деятельности). Такие ситуации организуются как актуализация компонентов ценностного отношения (рационально-гностического, эмоционально-эмотивного, рефлексивно-оценочного, мотивационно-поведенческого). Ко второму типу отнесены ситуации трансформации опыта смыслотворческой деятельности, выражающего ценностное отношение к духовному образу человека. Нами выделены следующие ситуации второго типа, которые могут быть различных видов:

- ситуации актуализации одного из компонентов ценностного отношения;

- ситуации выбора, предполагающие соответствующие оценочные суждения;

- ситуации диалога носителей различных духовных традиций и ценностей;

- ситуации осознания духовно-нравственных качеств человека;
- ситуации отстаивания нравственной позиции;
- имитационно-игровые ситуации.

Таким образом, апробация модели процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностных проблемных ситуаций различных типов показала следующие результаты (рис. 6).

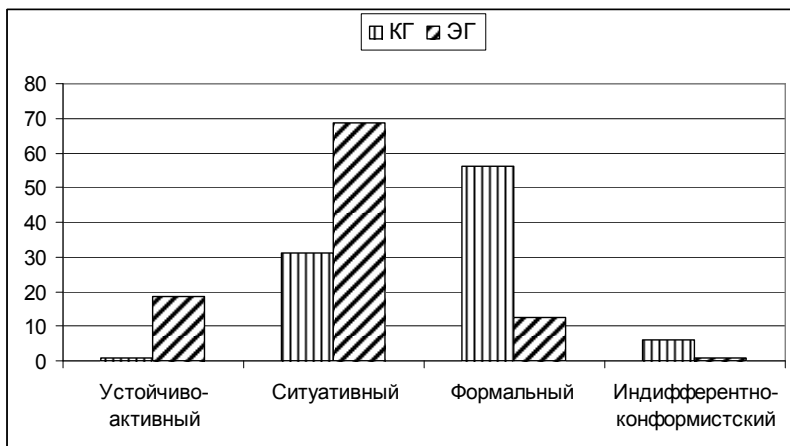


Рис.6 Сравнение уровня сформированности духовно-нравственных качеств у школьников контрольной и экспериментальной групп после экспериментальной работы (данные в % от общего количества испытуемых).

Количество испытуемых, отнесенных к устойчиво-активному уровню в контрольной группе осталось прежним, в то время как в экспериментальной оно увеличилось на 3 человека и стало составлять 18,75% от общего числа учащихся экспериментальной группы. Количественный состав старшеклассников на ситуативном уровне сформированности в экспериментальной группе показал изменения и составил 68,75%, тогда как в контрольной группе показатель не изменился.

В контрольной группе не изменились позиции и по формальному уровню проявления сформированности духовно-нравственных качеств у учащихся, в то время как в эксперимен-

тальной группе после завершения опытно-экспериментальной работы показатель снизился на 50% и составил 12,5%, поэтому можно обоснованно говорить о положительной тенденции. Старшекласников с низким уровнем в экспериментальной группе не оказалось, а в контрольной группе 1 старшекласник перешел в группу учащихся с формальным уровнем, что не позволяет судить о положительной диагностике.

Таким образом, можно констатировать, что структурная модель педагогического процесса формирования духовно-нравственных качеств личности, обеспечивающего реализацию воспитательной функции обучения в процессе иноязычного образования старшекласников, ее содержательное наполнение и технологическая реализация выполнили преобразующую функцию и показали целесообразность проектирования на ее основе образовательного процесса в средней общеобразовательной школе, что и подтвердило нашу гипотезу.

В ходе проведения педагогического эксперимента были выявлены педагогические условия, способствующие формированию духовно-нравственных качеств личности старшекласника на основе ценностной проблемной ситуации.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Педагогические условия формирования духовно-нравственных качеств личности старшекласника в иноязычном образовании, были рассмотрены нами в соответствии с концепцией личностно ориентированного образования. Сущность ее заключается в «выявлении гуманитарного потенциала» изучаемого предмета, т.е. организации такой ситуации в образовании, которая обеспечивает «приоритетную направленность педагогического процесса на развитие собственно личностных функций обучающихся – их субъектной позиции, мировоззрения, способности к самостоятельному выбору и определению смысла деятельности, ответственности за принимаемые решения, творческих способностей, рефлексии своего поведения и развития»

[110;25]. Иноязычное образование учащихся в таком смысле синонимично образованию собственно человеческого, духовно-нравственного начала в обучающемся. Модель такой ситуации в образовании, как считают исследователи личностно ориентированного образования, отражает объективную ситуацию жизнедеятельности современного человека как родового существа, когда для его собственного выживания должен быть актуализирован и его собственный духовный потенциал (Е.В. Бондаревская, Е.В. Крюкова, В.В. Сериков).

Согласно закону «техногуманитарного равновесия», сформулированному в двадцатом столетии, в мире выживают цивилизации и нации, сумевшие выработать механизмы и стратегии поведения, противостоящие духовному разрушению человека. В соответствии с этим законом, современные образовательные стратегии «требуют адекватного, педагогического действия в векторе духовного самосовершенствования человеческой личности».

Иностранный язык исторически является важным общеобразовательным гуманитарным предметом, значение и роль которого особенно возросла в условиях глобализации образования в современном мире, модернизации отечественного образования с целью повышения его качества, где овладение иноязычной коммуникативной компетенцией рассматривается в числе приоритетных задач общеобразовательной школы.

Иностранный язык как «инструмент адекватного взаимодействия в ситуациях межличностного и межкультурного общения» (J.Gerighausen) диктует необходимость поиска педагогических условий, моделирующих процесс развития и обогащения индивидуального опыта общения личности с чужой лингвокультурой, способствуя тем самым предупреждению этнонигилизма и этноцентризма. Этнонигилизм – «отрицание своих культурных ценностей и преклонение перед другими народами, образ жизни которых по совершенно необъяснимым причинам принимается за идеальную модель». Этноцентризм определяется как «свойство этнического самосознания воспринимать и оценивать жизненные явления сквозь призму традиций и ценностей собственной этнической группы, выступающей в качестве некоего всеобщего эталона или оптимума».

Однако воспитательные и личностно-развивающие резервы обучения иноязычному общению в средней школе до сих пор недостаточно изучены. Роль воспитательной функции иностранного языка в современной школе подчеркивали И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, В.В.Сафонова, Т.Е. Сахарова, В.Л. Скалкин. Личностно-развивающие педагогические средства обучения иностранному языку рассматривались Бим И.Л., Кульневич Т.В., Ковалевым В.В., Шевцовой М.А., Щербаковой М.В. В рамках аксиологического подхода духовный потенциал общеобразовательного предмета «иностраннный язык» исследовали В.И. Невская, В.В.Сафонова, Р.П. Мильруд.

Анализ научно-методической литературы, посвященной духовно-нравственному воспитанию школьников в процессе изучения французского языка, позволяет отметить неконкретность педагогического целеполагания. Не уточняется, к каким новообразованиям личности учащегося приведет осуществление данных целей, какой опыт обогащается и востребуется в процессе обучения. Авторы выдвигают цели, но говорят при этом не о реальном их выполнении, а о долженствовании. Не ставятся конкретно задачи реализации воспитательных целей в процессе обучения, не прослеживается динамика изменения ценностно-смысловой сферы личности в аспекте формирования духовно-нравственных качеств с учетом аксиологического и личностно-ориентированного подхода.

Анализ данных опроса учителей иностранного языка в школе старшей ступени (86 студентов-практикантов ВГПУ), проведенный с целью изучения их отношения к проблеме духовно-нравственного развития личности старшеклассника, показал, что учителя не связывают формирование духовно-нравственных качеств личности с собственной деятельностью воспитания и преподавания, влиянием своей личности; источником низкого уровня духовно-нравственного развития школьников видят влияние семьи и социальной среды.

Учителя плохо представляют систему педагогических условий реализации воспитательной функции иностранного языка, инициирующих формирование духовно-нравственных качеств личности, слабо используют возможности содержания современного языкового образования в развитии и обогащении индивидуально-

го личностного опыта школьников, на базе которого формируются духовно-нравственные качества, мало знакомы с появляющимися сейчас программами и курсами по духовно-нравственному образованию школьников. Поэтому около 74% учителей считают, что материала для обеспечения духовно-нравственного развития личности в процессе обучения им недостаточно. Образовательный процесс в школе, нацеленный на формирование духовно-нравственных качеств, ограничивается традиционной «воспитательной работой», вынесенной за пределы обучения как вида педагогической деятельности учителя. Несмотря на желание некоторых учителей воспитывать духовность старшеклассников в процессе обучения, они не готовы к реализации этой функции, так как не представляют целостной структуры организации этого процесса в рамках аксиологического подхода и личностной парадигмы иноязычного образования.

Данные анкетирования преподавателей и родителей старшеклассников (102 человека), направленного на выявление практики духовно-нравственного воспитания и педагогических условий, инициирующих формирование духовно-нравственных качеств, указывают на расплывчатость представлений о духовности и духовно-нравственной сфере личности в структуре педагогического сознания. Отсюда неоднозначность и сложность выработки собственной позиции активных субъектов педагогического процесса в этом аспекте образования старшеклассников. Поэтому при построении модели педагогических условий, способствующих формированию у старшеклассников духовно-нравственных качеств, необходимо учитывать особенности личности педагога как носителя определенного духовно-нравственного опыта, ценности и духовные традиции семьи старших школьников, особенности социокультурной идентификации личности.

Как показывают результаты нашего исследования, многие педагоги, принимая в целом мысль о том, что на уроке иностранного языка должны реализовываться воспитательные цели, тем не менее, ведущей целью иноязычного образования считают практическое владение языком, то есть рассматривают обучение в качестве цели, а не средства развития личности в образовательном процессе. Поэтому воспитательные цели «привязываются» к учебным целям, лишь частично определяют критерии

содержания образования на уровне учебного материала и часто остаются лишь добрыми намерениями.

По выводам выдающихся педагогов, родной и иностранный языки играют особую роль в воспитании человека. Язык выступает и в качестве хранителя общественного опыта, различного рода информации, и в качестве главного орудия передачи этой информации от одного поколения к другому. К.Д. Ушинский признавал тот факт, что «язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. В языке, - писал автор «Родного слова» - одухотворяется весь народ и вся его Родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, бури и грозы – весь тот глубокий, полный мысли и чувства, голос родной природы, который говорит так громко о любви человека к его иногда суровой Родине, который высказывается так ясно в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов. Поколения народов проходят одно за другим, но результаты жизни каждого поколения остаются в языке – в наследие потомкам. В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости,- словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове».

Подчеркивая зависимость образовательных систем от особенностей и «духа» каждого народа, К.Д.Ушинский особое внимание уделял сочетанию общечеловеческого и национального элементов в развитии и формировании личности. Так, в статье «О народности в общественном воспитании», классик русской педагогики предупреждал, чтобы патриотизм не превращался в национализм, а уважение к другому народу – в презрение к своему собственному.

По мысли К.Д. Ушинского, язык – «сокровищница» духовной жизни народа, поэтому изучение языка – это и проникновение в духовный опыт носителей языка. Мысль о необходимости духовно-нравственного образования школьников средствами иностранного языка начинает обретать аксиоматическое звуча-

ние в условиях радикального изменения социокультурного контекста изучения языков международного общения, актуализации проблематики развития вторичной языковой личности в процессе обучения иноязычному общению, осознания воспитательных и личностно-развивающих функций иностранного языка в современной школе.

Есть основания полагать, что богатый потенциал предмета «иностранный язык», содержание которого проецируется в широкий социокультурный контекст жизнедеятельности человека, предстает одним из педагогических условий формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассников. Специфика иностранного языка как учебной дисциплины определяется, по выводам исследователей, целым рядом отличительных характеристик от любого другого учебного школьного предмета. Анализ работ психологов, педагогов, лингвистов, позволил выделить следующие особенности, существенные для формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника в процессе иноязычного образования.

- В процессе овладения учащимися новым средством общения у них формируется правильное *понимание языка как общественного явления*, развиваются их интеллектуальные, речевые и эмоциональные способности [Пассов]. Следовательно, освоение нового средства общения – важная предпосылка целостного развития личности в единстве когнитивных, аффективных и поведенческих механизмов ее самоорганизации.

- Усвоение иностранного языка - это не только процесс усложнения речевых действий, совершенствование лингвистических способностей, но и средство развития и обогащения ценностно-смысловой сферы личности при наличии адекватной связи содержания обучения со *сферой актуальных интересов, влечений и потребностей человека*. Польский психолог К. Обуховский выделяет три специфические человеческие потребности: познавательную, потребность в эмоциональном контакте, потребность в нахождении смысла жизни. Специфика иностранного языка как учебной дисциплины отвечает задачам формирования и удовлетворения этих основных человеческих потребностей. Овладевая иностранным языком, человек получает доступ к обширной и разнообразной новой информации.

Формирование иноязычной речи требует контактного взаимодействия, сотрудничества с преподавателем, учебной группой, а иногда и с более обширными коллективами, а затем дает широкие возможности интернациональных межличностных и межкультурных контактов.

- Приобщение обучающегося с помощью иностранного языка к иной культуре позволяет ему осознать себя как личность, принадлежащую к определенной социокультурной общности людей, с одной стороны, а с другой – воспитывать уважение к иным духовным традициям и ценностям в диалектике национального и интернационального.

- Иностранный язык как учебный предмет обладает наибольшей *«открытостью»* для самых разнообразных проблем человеческого бытия, т.е. в плане содержания учебного материала он наиболее универсален для решения не только предметно-познавательных, но и жизненно-практических задач. Следовательно, представляет широкие возможности для наполнения обучения социальной, духовно-нравственной проблематикой, личностно значимым содержанием, реализации функции нравственного выбора, рефлексивной, смыслотворческой функций личности.

- Иностранный язык исторически является обязательным предметом гуманитарного образования, специальной задачей которого выступает *обучение общению*. В отличие от других учебных предметов, коммуникация здесь - и цель, и средство обучения, что позволяет моделировать ситуации диалога культур (сравнения различных культур, особенностей образа жизни, духовного опыта, описания духовного облика носителя языка и т.д.), проблемные ситуации выбора моделей общения, адекватного поведения в различных социокультурных контекстах.

- На уроках иностранного языка есть условия для развития *межличностного взаимодействия школьников*, умения грамотно организовать свое общение. В организованном речевом общении развиваются умение слушать как условие и средство совершенствования межличностного взаимодействия, умение полезной в некоторых случаях молчаливой реакции, неформального сотрудничества в обучении. В специально организованных упражнениях тренируются скорость речи, интонация, тембр голоса, мимика,

поза и жесты, расположение участников общения в межличностном пространстве. В процессе выполнения этих упражнений воспитываются внимательность друг к другу, взаимная уступчивость, взаимовыручка, усваиваются правила этикета.

- Специфика предмета характеризуется большими возможностями в плане совершенствования *внутренних мыслительных процессов*. В говорении и письме, чтении и аудировании развиваются речевые автоматизмы, а также механизмы опережающего отражения высказывания, оперативной памяти, слухового и зрительного восприятия речи, смыслового структурирования высказывания. Развитие этих механизмов положительно влияет на становление и совершенствование функций речи, дополнительно тренируя соответствующие структуры мозга.

- Учебная дисциплина «иностранный язык» способствует развитию *познавательных функций психики учащихся*. Тренируются различные приемы запоминания – произвольные и произвольные, механические и логические, непосредственные и опосредованные. Развиваются интеллектуальные функции анализа и синтеза: на материале языковых явлений школьники овладевают приемами аналитического расчленения целой грамматической конструкции на части, синтетической интеграции частей в целое. В ходе такой работы формируются языковые обобщения, выделяются языковые абстракции в виде знаков, схем и правил, то есть совершенствуется отвлеченное мышление; работа над иноязычным высказыванием способствует формированию логического мышления. Современный урок иностранного языка включает разнообразное ролевое общение учащихся, использование страноведческого материала, иллюстраций, фото-, кино-, телематериалов, что развивает *воображение* обучаемых.

- Изучение иностранного языка – это не только овладение ребенком коммуникативным минимумом, обозначенным программой, но и *труд*, требующий волевых усилий, целеустремленности, настойчивости, усидчивости, аккуратности, организованности, самостоятельности, то есть в процессе обучения могут совершенствоваться духовно-нравственные качества личности, в частности, трудолюбие.

- Изучение иностранного языка способствует осознанию значимости *культурных ценностей*. Предметом изучения становятся

материально-технические, социально-политические, нравственно-этические, духовно-нравственные и культурно-исторические ценности стран изучаемого языка. Формируются представления об актуальных проблемах социально-политической жизни, анализируются нравственно-этические традиции в обществе, накапливается информация о памятниках истории и произведениях искусства, имеющих художественную ценность. Тем самым создаются условия для воспитания активного и заинтересованного отношения к духовной жизни людей разных стран, уважения к национальным традициям разных народов, инициируя формирование таких социально значимых духовно-нравственных качеств как терпимость, толерантность.

Таким образом, анализ специфики иностранного языка как учебной дисциплины в средней общеобразовательной школе подтверждает его личностно-развивающий духовный потенциал, который связывается с превращением предметно-деятельностной его структуры в «содержание и среду становления личностного опыта индивида», что обусловило необходимость разработки содержательных и процессуальных аспектов особой педагогической ситуации в иноязычном образовании старшеклассников.

В целях результативной организации педагогического процесса, способствующего формированию духовно-нравственных качеств личности старшеклассников в процессе иноязычного образования, на наш взгляд, необходимо конкретизировать специальные умения учащихся и учителей иностранного языка по созданию и разрешению ценностных проблемных ситуаций.

К общим умениям (по классификации А.С.Карпова), необходимым учащимся для работы с ценностными проблемными ситуациями, нами были отнесены умения: сообщить информацию о лицах, предметах, явлениях и действиях; побудить собеседника к совершению или к не совершению действия; выразить и аргументировать свое высказывание; установить, продолжить или прервать контакт; видеть, находить проблемы и ставить их самостоятельно; составлять гипотезу решения, оценивать ее, переходя к новой в случае несостоятельности первоначальной; направлять ход решения проблемной ситуации в соответствии со своими интересами; решить проблему в проблемной ситуации; оценить правильность своего решения и решения собеседников.

К специальным умениям, согласно результатам нашего исследования, мы отнесли: умение определить духовно-нравственный компонент ценностной проблемной ситуации; умение заметить в себе и описать возникшее переживание (эмоциональный отклик); умение ясно и точно выразить основную идею ситуации; умение творчески, нестандартно разработать решение проблемы, развертывание самой ситуации; способность обосновать выбор в сложных духовно-нравственных коллизиях, оценить духовно-нравственные качества; самостоятельность и духовно-нравственная мотивированность поведения в различных контекстах.

Итак, формирование и развитие умений учащихся, необходимых им для решения ценностных проблемных ситуаций, является важным условием присвоения этих ситуаций учениками.

Важным условием организации процесса формирования духовно-нравственных качеств старшеклассников выступает профессионально-личностная позиция учителя как субъекта процесса формирования ценностного отношения своих воспитанников к образу человека как существу духовному. Для анализа требований к учителю по организации работы с ценностными проблемными ситуациями мы обратились к рассмотрению базовых признаков, определяющих профессиональный «портрет» современного учителя иностранного языка.

Вслед за отечественными авторами В.В.Сафоновой, К.С.Махмурян выделим *базовые профессиональные компетенции*. Под компетенцией в данном случае понимается совокупность качеств личности и профессиональных знаний, умений, навыков и отношений как готовность учителя к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными требованиями государственных образовательных стандартов общеобразовательных учреждений, способность проявлять в деятельности свои компетенции. Модель профессиональной компетентности современного учителя иностранного языка, в интерпретации вышеназванных ученых, включает следующие профессиональные компетенции:

Психолого-педагогическая компетенция, позволяющая организовать профессиональную деятельность с целью реализации требований нормативных образовательных документов, грамотно проанализировав педагогический контекст, социальные и материальные условия реализации учебно-воспитательного процесса.

Предметно-методическая компетенция, реализующаяся в области преподавания своего предмета – иностранный язык, характеризующаяся наличием собственного преподавательского стиля, профессиональной автономностью, адаптивностью к уровню подготовки учащихся по предмету, особенностям психического и физического развития обучаемых и задачам конкретного учебного заведения.

Предметная компетенция в области научно-исследовательской деятельности, являющаяся неотъемлемым свойством постоянно развивающегося специалиста и заключающаяся в умении провести анализ педагогического контекста и своего участия в нем с целью выявления профессионально разрешимых проблем путем экспериментирования с учетом собственного и имеющегося мирового опыта.

Предметно-коммуникативная иноязычная компетенция – практическое владение теми аспектами преподаваемого иностранного языка, которые необходимы для осуществления задач его преподавания.

Предметно-культурологическая компетенция – социокультурные и культурологические знания о странах изучаемого языка, находящие отражение в иностранном языке, а также умения постоянно пополнять эти знания и превращать их в учебный материал.

Предметно-лингвистическая компетенция – теоретические знания в области структуры и функционирования языка, истории его развития, а также умения пополнять эти знания из различных источников самостоятельно.

Компетенция в области применения информационно-коммуникационных технологий, как средства получения и хранения профессиональной информации, а также эффективного средства организации учебного процесса.

В содержание психолого-педагогической компетенции современного учителя иностранного языка, как подтверждается результатами нашего исследования, необходимо включается *духовно-нравственная составляющая* как показатель готовности педагога к организации процесса духовно-нравственного развития личности учащихся. Педагог выступает «вдохновенным» организатором учебно-воспитательного процесса, заинтересо-

ванным в духовно-нравственном просвещении и обогащении учащихся, активным исследователем духовно-нравственной сферы личности. В свете гуманистической концепции образования, по убеждению Ковалевской, «можно и нужно говорить не только и не столько о профессиональных, сколько об общечеловеческих умениях передать другому то, чем сам владеешь – знания, умения, способы жизнедеятельности. Таким образом, мы сможем перейти от натурального обмена материальными ценностями, к натуральному обмену духовными ценностями, знаниями, способами получения информации».

Личностными качествами педагога, необходимыми для эффективного осуществления процесса духовно-нравственного воспитания, как выявлено в ходе проведения формирующего эксперимента, являются: морально-волевые качества (целеустремленность в осуществлении задач духовно-нравственного образования личности учащегося; твердость в убеждениях и умение их использования в процессе организации ценностных проблемных ситуаций; настойчивость и последовательность в требованиях, справедливость, ровность по отношению ко всем детям; рассудительность; спокойствие и самообладание как проявление устойчивости нравственного поведения в экстремальных ситуациях); эмоционально-нравственные качества (чуткость; эмоциональная отзывчивость; педагогический такт; терпеливость; адекватность внешних проявлений духовно-нравственной ситуации внутриличностным ориентирам; живость и энергичность; приветливость; достоинство); мировоззренческие качества (любовь к детям; патриотизм; гуманизм).

Процесс разрешения ценностных проблемных ситуаций (эффективность процесса разрешения) учащимися в большей мере зависит от того, насколько преподаватель заинтересован в духовно-нравственном развитии своих воспитанников, насколько понимает и принимает проблемный и аксиологический подходы, владеет необходимыми «проблемными» умениями. Согласно результатам нашего исследования, наиболее важными умениями преподавателей управлять процессом решения ценностных проблемных ситуаций являются: умения, связанные с подготовкой ситуации (определять познавательные-коммуникативные и духовные потребности и возможности учеников по разрешению цен-

ностной проблемной ситуации; определять в содержании те компоненты ценностного отношения, на основе которых формируются духовно-нравственные качества; разрабатывать ситуации с учетом этих потребностей и возможностей); умения, обеспечивающие процесс присвоения ценностных проблемных ситуаций учениками (выбирать ситуации из списка имеющихся, соответствующие иноязычным потребностям и возможностям каждого учащегося; корректно предлагать ситуации другому ученику, если первый не принимает данную ситуацию; мгновенно переформулировать проблемную ситуацию, облегчая или усложняя ее на основе регулирования количества неизвестных компонентов); умения, нацеленные на управление процессом решения проблемных ситуаций (оказать помощь в адекватном осознании, проговаривании, словесном выражении возникшей проблемы, следить за ходом мысли говорящих и гибко менять ход беседы, если она заходит в тупик; поддержать волевое усилие говорящего в направлении ревизии собственной смысловой сферы и образа поведения; осуществлять контроль и коррекцию речи учащихся, следить за процессом самоконтроля учеников; непредвзято оценивать варианты решений, предложенные учениками, даже в случае несовпадения точек зрения учащихся и преподавателя; умения, направленные на анализ собственных действий в учебном процессе или умения самоконтроля и саморегуляции (вносить в случае необходимости изменения в разработанные задачи и методику работы с ними; передавать результаты своего опыта работы с проблемными ситуациями коллегам, а также перенимать их опыт).

Существенно, что особое внимание должно уделяться умениям «включить» учеников в разрешение проблемных ситуаций, что требует от преподавателя «знания образованности слушателей, способов решения проблем». При обучении иноязычной речи под образованностью мы понимаем познавательные коммуникативные потребности и возможности учащихся решать проблемные ситуации, как на родном, так и на иностранном языках.

В связи с этим возникает вопрос о том, как целенаправленно развивать вышеназванные умения. Как отмечает А.А. Леонтьев, «существенное влияние на самые различные умения оказывает

анализ общения преподавателя с учащимися, как методический прием в подготовке преподавателей». При определении путей формирования и развития вышеназванных умений, существенно то, что умения «представляют собой не просто овладение практическими действиями, а синтез знаний и практических действий учителя».

Таким образом, в ходе педагогического эксперимента были выявлены педагогические условия, способствующие процессу формирования духовно-нравственных качеств личности в иноязычном образовании старшеклассников: 1) отношение учителя к старшекласснику как к субъекту формирования собственных духовно-нравственных качеств; 2) учет психолого-педагогических особенностей личности старшеклассника (открытие своего «Я», развитие рефлексии, опыта интенсивного общения, становление моральной автономии, поиск смысла жизни); 3) использование личностно-развивающего духовно-богатого потенциала предмета «иностранный язык»; 4) наличие духовно-нравственной составляющей психолого-педагогической компетенции современного учителя как показателя его готовности к формированию духовно-нравственных качеств личности старшеклассника.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по формированию духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации» представлено содержание констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента; выделены уровни сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассников (индифферентно-конформистский, формальный, ситуативный, устойчиво-активный); выявлены педагогические условия, способствующие формированию духовно-нравственных качеств личности старшеклассника.

На констатирующем этапе эксперимента были получены данные об исходном уровне сформированности духовно-нравственных качеств у старшеклассников контрольной и экспериментальной групп. В контрольной группе не выявлены

учащиеся с устойчиво-активным (средне-высоким) уровнем. 31,25% составили группу учащихся, отнесенных к ситуативному (среднему) уровню. Самую многочисленную группу формального (ниже среднего) уровня - составили 56,25% от общего количества испытуемых контрольной группы. К индифферентно-конформистскому (низкому) уровню в контрольной группе отнесены 12,5% учащихся. В экспериментальной группе устойчиво-активный уровень также не был выявлен. 25% учащихся этой группы были отнесены к ситуативному, 62,5% – формальному и 12,5% - к индифферентно-конформистскому уровням.

Формирующий этап эксперимента включал реализацию модели формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассников на основе ценностной проблемной ситуации, созданной на базе оригинального художественного текста иноязычных произведений («Дед Мороз» Ф.Бэйара; фрагменты новелл Г. де Мопассана «Пьеро», «Мой дядя Жюль», «Счастье»; басня Ж. де Лафонтэна «Стрекоза и муравей»; стихотворение П. Верлена «Нужно уметь»).

По итогам формирующего этапа количество испытуемых, отнесенных к устойчиво-активному уровню в контрольной группе осталось прежним, в то время как в экспериментальной оно увеличилось и стало составлять 18,75% от общего числа учащихся экспериментальной группы. Количественный состав старшеклассников на ситуативном уровне в экспериментальной группе показал изменения и составил 68,75%, тогда как в контрольной группе показатель не изменился. В контрольной группе не изменились позиции и по формальному уровню, в то время как в экспериментальной группе после завершения опытно-экспериментальной работы показатель снизился на 50% и составил 12,5%, поэтому можно обоснованно говорить о положительной тенденции. Старшеклассников с низким уровнем в экспериментальной группе не оказалось, а в контрольной группе показатели не изменились, что не позволяет судить о положительной динамике.

В ходе проведения педагогического эксперимента были выявлены педагогические условия, способствующие формированию духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации: 1) отношение учителя к

старшекласснику как к субъекту формирования собственных духовно-нравственных качеств; 2) учет психолого-педагогических особенностей личности старшеклассника (открытие своего «Я», развитие рефлексии, опыта интенсивного общения, становление моральной автономии, поиск смысла жизни); 3) использование личностно-развивающего духовно-богатого потенциала предмета «иностранный язык»; 4) наличие духовно-нравственной составляющей психолого-педагогической компетенции современного учителя как показателя его готовности к формированию духовно-нравственных качеств личности старшеклассника.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования определены содержательные компоненты процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника: *рационально-гностический* (обогащение знаний о духовно-нравственной сфере человека, становление рассудительности старшеклассника о духовно-нравственных качествах личности), *эмоционально-эмотивный* (стимулирование проявления эмоций, переживаний, чуткости, отзывчивости), *рефлексивно-оценочный* (иницирование проявления ценностного отношения к духовно-нравственным качествам личности, самостоятельности оценочных суждений и самооценок, терпимости, осознания человеческого достоинства окружающих), *мотивационно-поведенческий* (обеспечение духовно-нравственной мотивации, противодействия выбору поступка, противоречащего нравственной позиции, соответствие знаний, эмоций, оценочных суждений поведенческим реакциям старшеклассника).

К духовно-нравственным качествам личности, которые понимаются как ценностные характеристики личности в векторе само- (самообразования, самосовершенствования), отмеченного нравственной доминантой и выражающие стабильно положительные отношения старшеклассника к другим людям и себе, нами отнесены: рассудительность, чуткость, отзывчивость, терпимость, осознание человеческого достоинства, трудолюбие.

Педагогическим средством формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника выступает *ценностная проблемная ситуация*, в которой старшеклассником переживается духовно-нравственная коллизия, выражается ценностное отношение к духовно-нравственным качествам личности, проявляются и обогащаются личностные функции духовности, смысловторчества, рефлексии, автономности, ответственности. Разработаны и определены структура ценностной проблемной ситуации (субъект, объект, цель, препятствие, способы создания), ее функции, требования к отбору, типология, этапы осмысления. Основой создания такой ситуации выступает оригинальный художественный текст иноязычных произведений.

Автором разработана и апробирована модель формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации, включающая: цель, структуру ценностной проблемной ситуации, содержательные компоненты процесса формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника; критерии, показатели и уровни сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассника.

В ходе проведения педагогического эксперимента были выявлены педагогические условия, способствующие формированию духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации: 1) отношение учителя к старшекласснику как к субъекту формирования собственных духовно-нравственных качеств; 2) учет психолого-педагогических особенностей личности старшеклассника (открытие своего «Я», развитие рефлексии, опыта интенсивного общения, становление моральной автономии, поиск смысла жизни); 3) использование личностно-развивающего духовно-богатого потенциала предмета «иностранный язык»; 4) наличие духовно-нравственной составляющей психолого-педагогической компетенции современного учителя как показателя его готовности к формированию духовно-нравственных качеств личности старшеклассника.

Таким образом, вышеизложенное подтверждает, что авторская модель процесса формирования духовно-нравственных качеств личности на основе ценностной проблемной ситуации в специально организованных педагогических условиях способствует формированию рассудительности, чуткости, отзывчивости, терпимости, осознания человеческого достоинства, трудолюбия, т.е. тех качеств, без воспитания которых учителю, по словам Пирогова Н.И., не «сделать нас людьми».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Субъект – символ российского самосознания. Сознание личности в кризисном обществе / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Логос, 2000. – 148 с.
2. Аксенова Г.А. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Г.А. Аксенова. – Москва, 1998. – 43 с.
3. Аксентьев Т.С. Аксиологические проблемы философии / Т.С. Аксентьев. – СПб. : Петрополис, 1997. – 223 с.
4. Анисимов С.Ф. Ценности реальные и мнимые / С.Ф. Анисимов. - М., 1970. 254с.
5. Аплетаяев М.Н. В поисках нравственного смысла образования школьников / М.Н. Аплетаяев. - Омск, 2000. - 159 с.
6. Аплетаяев М.Н. Система воспитания нравственной личности в процессе обучения / М.Н. Аплетаяев. - Омск, 1998. - 256 с.
7. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М. : Педагогика, 1984. – 104 с.
8. Барулин В.С. Основы социально-философской антропологии / В.С. Барулин. – М., 2002. – 259 с.
9. Батищев Г.С. Социально-культурная природа познания / Г.С. Батищев. - М., 1991. – 140 с.
10. Белозерцев Е.П. О смысле, содержании и развитии образования: Русская школа. Духовно-нравственные проблемы воспитания / Е.П. Белозерцев. – М., 1996.
11. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. - М. : Республика, 1994. – 604 с.
12. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23-24.
13. Большой энциклопедический словарь. В 2 т. / [под ред. А.М. Прохорова]. – М. : Советская энциклопедия, 1991. Т. 2. – 768 с.
14. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С.8-14.

15. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. - Ростов н / Д., 2000. - 352с.
16. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия. Монография / науч. ред. Н.К.Сергеев. - Волгоград. : Перемена, 2000. – 225с.
17. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988- 304с.
18. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б.С. Братусь. - М. : Знание, 1985 – 64с.
19. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский. // Психол. журн. - 1991. - № 6. С. 3-11.
20. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? / Р.Р. Валитова // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 7. Философия. - 1996. №2 - С.33-37.
21. Василюк Ф.Е. Структура образа / Ф.Е. Василюк // Вопр. психологии. - 1993. - №5. - С. 5-19.
22. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической науки / Ф.Е. Василюк // Вопр. психологии. – 1988. - №5 - С.27-37.
23. Вдовина Т.О. Гуманизация учебно-воспитательного процесса как условие развития личности учащегося / Т.О. Вдовина. – Саратов, 1998. – 142 с.
24. Веселова Е.В. Воспитание духовности старшеклассников средствами древнерусской иконописи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Веселова. – Мурманск, – 2006. – 19 с.
25. Ветелев А. Н. Нравственные основы духовного совершенствования / А.Н. Ветелев // «ЖМП». – 1988. - №11. – С.66-72.
26. Видякова З.В. Педагогическая антропология святителя Тихона Задонского / З.В. Видякова // Российская школа: история и современность (к 300-летию основания первой государственной школы в Воронеже) : Мат-лы межрег. науч.-практ. конф. - Воронеж, 2003. - С.16-21.
27. Власова Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников: дис. ... докт. пед. наук / Т.И. Власова. - Ростов – на – Дону, 1999. – 315 с.

28. Власова Т.И. Духовные ценности как культурологические основы воспитания личности. / Т.И. Власова // Русский журнал. – 2002. - №2. – С. 41-46.

29. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М., 1984. - Т. 4. – С.66-68.

30. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.П. Гаврилова. - Москва, 1977. – 25 с.

31. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д.Гальскова. – М. : Аркти-Глосса, 2000. – 128 с.

32. Гершунский Б.С. Общечеловеческие ценности в образовании / Б.С. Гершунский, Р. П. Шейерман // Педагогика. – 1992. - №5-6. – С.3-13.

33. Григорьева Е.Г. Воспитание гуманности у старшеклассников в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Григорьева. - Чебоксары, 2000. – 25 с.

34. Грот Н.Я. Смысл жизни в русской философии. Конец 19 - начало 20 века / Н.Я. Грот. – Спб. : Петрополис, 1995. – 248 с.

35. Ермаков Д.С. Учить школьников разрешать проблемы / Д.С. Ермаков // Педагогика. – 2005. - №10. – С. 48-56.

36. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. - М. : Прогресс, 1994. - Т.4. - С.72 – 75.

37. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. - М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

38. Данилова С. В. Педагогические условия развития толерантности студентов младших курсов вуза в процессе обучения (на материале обучения иностранному языку) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Данилова. – Омск, 2007. – 24 с.

39. Джурицкий А.Н. История педагогики / А.Н. Джурицкий. – М., 2000. – 288 с.

40. Днепров В. С. Литература и нравственный опыт человека / В.С. Днепров. - Л., 1970. – 128 с.

41. Драганова Г.В. О классификации ситуаций в зарубежной литературе / Г.В. Драганова // Научные труды МГПИИЯ им. М.Тореза. - М., 1979. - Вып. 149. – С.98-101.

42. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М., 1978. – 175 с.
43. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Зеленцова. - Волгоград, 1996. - 25 с.
44. Зеньковский В.В. История русской философии / В. В. Зеньковский. - Л., 1991. – 360 с.
45. Зинченко В.П. Живое знание: психологическая педагогика / В.П. Зинченко. - 412-е изд. испр. и доп. – Самара : Самарский Дом Печати, 1998. – 296 с.
46. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В.В. Знаков // Вопр. психологии.- 1998.- №3. – С.113-114.
47. Ильенков Э. Об идолах и идеалах / Э. Ильенков. - М., 1982. – 287 с.
48. Ильин И.А. Путь к очевидности / И.А.Ильин. – М. : Республика, 1993. – 431 с.
49. Каган М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган . – М. : Политиздат, 1977. – 167 с.
50. Каган М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1999. – 312 с.
51. Кеннет У. Образование и толерантность / У. Кеннет // Высшее образование в Европе. - 1997. - №2. - С.16-19.
52. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков) : дис. ... докт. пед. наук / Е.В. Ковалевская. - М., 2000. – 348 с.
53. Коваль Н.А. Теоретические основы изучения духовности личности / Н.А. Коваль. – М., 1997. - 210 с.
54. Краевский В.В. Концептуальные основания проектирования образовательных стандартов в контексте модернизации образования / В.В. Краевский // Проблемы научного обеспечения модернизации Российского образования : сб. науч. тр. - Тула, 2002. - С.106-110.
55. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философско-гуманистические основания педагогики / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост.пед. ун-та, 1997. – 80с.

56. Краснова Т.П. Формирование ориентации старшеклассников на ценности Российской культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.П. Краснова. - Оренбург, 2001. – 25 с.

57. Красова Т.Д. Педагогические основы нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Т.Д. Красова. - Липецк, 2001. - 157с.

58. Краткая философская энциклопедия. - М. : Прогресс-Энциклопедия, 1994. – 576 с.

59. Кудряшова А.Н. Педагогический диалог православных воспитательных традиций и отечественной системы светского образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Кудряшова. - Ростов-на-Дону, 2006. – 23 с.

60. Кукушкин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология / В.С. Кукушкин, Л.Д. Столяренко. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 448 с.

61. Кульневич Т.В. Формирование профессионально-педагогической направленности будущего учителя на основе личностной ситуации при работе с иноязычным текстом педагогического содержания (на лингвистических факультетах) : дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Кульневич. – Липецк, - 2002. – 130 с.

62. Кухаренко В.А. Интерпретация текста : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. яз.» / В.А. Кухаренко. – 2-е изд. Перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.

63. Лейбсон В.И. Уровни эстетического развития и вопрос о замерах литературно-творческих способностей школьников / В.И. Лейбсон. - М., - 1977. - 95 с.

64. Лествица в русском переводе : Сергиев Посад, 1908. - 48 с.

65. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Прогресс, 1983. – 365с.

66. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1993. - 43 с.

67. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.

68. Лещинский В.И., Лаврикова Т.В., Заварзина Л.Э. Образование: история и современность : учеб.пособие / В.И. Лещинский, Т.В. Лаврикова, Л.Э. Заварзина. – Воронеж. : ВГПУ, 1999. – 278с.

69. Лосский Н.О. Ценность и бытие / Н.О. Лосский. - М., 1975. - 456 с.

70. Лузина Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания : дис. в виде науч. докл. докт. пед. наук / Л.М. Лузина. – СПб, 1998. - 86с.

71. Мурашов В.И. Воспитание духовности российских школьников : Программа курса для учителей / В.И. Мурашов // Школа духовности. - 1997. - №1. - С. 30-45.

72. Махмутов М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. - М., 1975. - 270 с.

73. Махмутова Н.П. Об одной важной дискуссии / Н.П. Махмутова // Школа духовности. - 1991. - №1. - С. 54-59.

74. Мильруд Р.П. Развивающее обучение средствами иностранного языка в средней школе : дисс. ... докт. пед. наук / Р.П. Мильруд. - Москва, 1992. - 360 с.

75. Митрополит Санкт-Петербургский и Ладужский Иоанн. Русь Соборная. - СПб., - 1995. - 290 с.

76. Монтень М. Опыты. Избранные главы. – М., 1991. – 123 с.

77. Морозова О.П. Педагогические ситуации в художественной литературе: Практикум: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / О.П. Морозова. – М. : Академия, 2001. – 304с.

78. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития: детство, отрочество : хрестоматия: учеб.пособие для студ. пед. вузов / В.С. Мухина. - М. : Академия, 1999. - 340 с.

79. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. - СПб.: Просвещение, 1992. - 150 с.

80. Мухина В.С. Психология детства и отрочества / В.С. Мухина. - М.: Московский Психолого-социальный институт, 1998. - 65 с.

81. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. - М. : Апрель, 1999. - 172 с.

82. Мы – сограждане / [под ред. Л.И.Семиной]. - М. : Бонфи, 2002. - 502с.

83. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – Москва-Воронеж, 1995. - 48 с.

84. Назаретян А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры: синергетика исторического процесса / А.П. Назаретян. – М. : Наследие, 1996. – 91 с.

85. Невская В.И. Философско-методологические основы системности обучения иностранным языкам / В.И. Невская. - Владимир. : Владим. гос. пед. ун-т, 1998. - 538 с.
86. Невская В.И. Системный анализ обучения иностранным языкам (с целью разработки системной концепции обучения): автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.И. Невская. - М., 1997. - 33 с.
87. Обуховский К. Н. Психология влечения человека / К.Н. Обуховский. - М., 1972. - 252 с.
88. Одоевский В.Ф. Избр. пед. соч. - М., 1955 - 360 с.
89. Ольшанский В.Б. Личность и социальные ценности / В.Б. Ольшанский. - М., 1966. - 471 с.
90. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 / Г.С. Ковалева [и др.] // Педагогическая диагностика. - 2003. - №1. - С. 127-157.
91. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. -М. : Наука, 1971. - 220 с.
92. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному обучению / Е.И. Пассов. - М. : Русский язык, 1989. - 215 с.
93. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе : дис. ... докт. пед. наук / Е.И. Пассов. - Липецк, 1980. - 370 с.
94. Педагогика межнационального общения / [под ред. Д.И. Латышиной]. - М. : Гардарики, 2004. - 259 с.
95. Педагогика : учеб.пособие для студ. пед. учеб. завед. / В.А. Слостенин [и др.]. - -- 4-е изд. - М. : Школьная Пресса, 2002. - 512 с.
96. Петракова Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Т.И. Петракова. - М., 1999. - 27с.
97. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб.заведений / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. - 2-е изд. - М. : Академия, 2000. - 512 с.
98. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. - М. : Горбунок, 1992. - 224 с.
99. Попов Б.Н. Философия воспитания Лекции для студентов высших учебных заведений. - М. :Academia, 2000, 64с.

100. Пропастина Е.С. Педагогические основы индивидуализированного обучения старшеклассников иноязычному говорению : дисс. ... канд. пед. наук / Е.С. Пропастина. - Липецк, 2001. - 161с.

101. Протоиерей профессор Василий Зеньковский. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993. - 298 с.

102. Психология. Словарь под общей ред. А.В.Петровского и М.Г. Ярошевского, М.: Изд-во полит.литературы, 1990.- 193 с.

103. Рождественский Ю.В. Словарь терминов. (Общеобразовательный тезаурус): Мораль. Нравственность. Этика / Ю.В. Рождественский. – М. : Наука, 2002. – 88 с.

104. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников: учебно-методическое пособие – Ярославль. : Академия развития, 2003. – 192 с.

105. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. - М., 1959. - 120 с.

106. Рыбина Н.М. Информационная подготовка специалистов на основе моделирования ситуаций профессиональной деятельности (этап среднего профессионального образования) : дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Рыбина. - Воронеж, 2001. - 158 с.

107. Ряшина В.В. Рефлексия проблемных жизненных ситуаций в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Ряшина. - М, 1996. - 25 с.

108. Савельзон О. Культура принятия решений как фактор прогресса России / О. Савельзон // Вопр. философии. - 2003. - №10.- С.31-45.

109. Святитель Игнатий Брянчанинов Аскетические опыты. СПб., 1905. - 450 с.

110. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. - М. : Логос, 1999. – 60 с.

111. Сериков В.В. Общая педагогика: Избр. лекции. – Волгоград. : Перемена, 2004. – 278с.

112. Симонова Л.Б. Воспитание ценностного отношения к природе младших школьников на основе календарно-обрядовых праздников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Б. Симонова. - Волгоград, 2006. - 24 с.

113. Скурат К.Е. Заповеди блаженств – лестница духовного совершенствования / К.Е. Скурат // Богословские труды. - 1990. - №30. - С. 7-16.

114. Складорова Т.В., О.Л. Янушкявичене. Возрастная педагогика и психология : учеб.пособие для студ. пед. и дух. семинарий.

115. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И.Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384с.

116. Словарь по этике / Под.ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. - М. : Политиздат, 1989. - 447 с.

117. Современный словарь иностранных слов. - СПб. : Дуэт, 1994. - 752 с.

118. Соловова Е.Н., Сафонова В.В., Махмурян К.С. Аттестация преподавателей иностранного языка в контексте развития системы непрерывного педагогического образования // Английский язык в школе. – 2002. - №1. - С. 81-88.

119. Соловцова И.А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике : автореф. дис. ... докт. пед. наук / И.А. Соловцова. - Волгоград, 2006. - 42 с.

120. Степанов П.Н. Как воспитать толерантность? // Народное образование. – 2001. - № 9. – с.91 – 95.

121. Степуренко Г.М. Шилина З.М. Соотношение убеждения в необходимости полезной деятельности с идеалами личности / Г.М. Степуренко. - Ростов-на-Дону, 1968. - 80 с.

122. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.

123. Субетто А.И. Введение в неклассическое человековедение / А.И. Субетто. - М., 2000. - 201с.

124. Сырова Н.В. Этические отношения как механизм профессионального развития студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Сырова. - Нижн. Новгород, 2005. - 26 с.

125. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1982. - 280 с.

126. Титов Г. Уроки по христианскому катехизису. М.,1904. - 226 с.

127. Толковый словарь русского языка. В 4 т. / Сост. В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.А. Ларин и др.; Под ред. Д.Н. Ушакова. - М.: Русские словари, 1994. - 765 с.

128. Факторы и условия становления школьника и студента в качестве субъекта образовательного процесса: Сб. статей / под ред. С.М. Годника, В.И. Хлоповских. – Воронеж : ВГИ МОСУ, 1999. – 69 с.

129. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010г.г. // Учитель. - 2006. - №3. (май-июнь).

130. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы) // Народное образование. - 2002. - №1.

131. Философский энциклопедический.словарь. - М., 1997. - 457 с.

132. Франк С.Л. Смысл жизни: Антология /Н.К.Гаврюшина, - М., 1994. – 582 с.

133. Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц./Сост., общ.ред. и вступ. ст. Б.Л.Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304с.

134. Фридман С.М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004.-480с.

135. Фридман Л.М. Психология в современной школе. Для руководителей и работников образования. – М.:ТЦ «Сфера», 2001 – 224с.

136. Хафизова С.Х. Нравственное развитие учащихся в условиях инновационного учебного заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Х. Хафизова. - Саратов, 2003. - 18с.

137. Ходякова Н.В. Личностный подход к формированию информационной культуры выпускников вузов : дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Ходякова. – Волгоград, 1996. – 256 с.

138. Шадриков В.Д. Происхождение человечности – М.: Логос, 1999. – 200 с.

139. Шемякина О.Н. Эмоциональные преграды во взаимопонимании культурных общностей (заметки историка о межгрупповой враждебности) // Общественные науки и современность. - 1994. - С.104-112 на с. 105.

140. Шеховская Н.Л. Духовность нравственного воспитания в русской философско-педагогической мысли (вторая половина 19 – первая половина 20 в.в.) : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н.Л. Шеховская. - Белгород, 2006. - 51 с.

141. Шиянова Е.Ю. Практикум по французскому языку. Le français par les textes. Тематическое пособие по развитию навыков устной и письменной речи на материале произведений французских писателей. – СПб. : Союз, 2004. -416 с.

142. Щуркова Н.Е. Новые характеристики воспитательного процесса и профессиональная подготовка педагога // Технологическая и психолого-педагогическая подготовка учителя к воспитательной деятельности / Под ред. Г.А.Калачева и др. – Барнаул, 1996. – 101с.

143. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2001, - 250с.

144. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Собр. соч. в 11ти томах, 1950 – т.8.

145. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании. СПб, 1894 с.27-28, 49.

146. Юдина Н.П. Традиция как аксиологическая проблема в истории образования / Н.П.Юдина Педагогика.-2002.-№8.-с.38

147. Юркевич В.С. Светлая радость познания. – М., 1977 с.27-28.

148. Lorain C. Demachy P. La psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Dictionnaire pratique des troubles, traitements et lieux de soins / Claude Lorain Patricia Demachy – Toulouse: Privat, 1989 304p.

149. La douce France. Милая Франция. Книга для чтения на французском языке. Серия «Грамматика». – М.: «Лист», 1997г. – 200с.

150. Moys A. France Extra A BBC second-stage radio course in French to follow A vous la France! / A. Moys – London BBC BOOKS, 1998 - 228p.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТНОЙ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ	6
1.1. Духовно-нравственное развитие личности как компонент содержания образования	6
1.2. Старшеклассник как субъект формирования духовно- нравственных качеств	55
1.3. Модель формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации	85
Выводы по первой главе	114
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТНОЙ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ	116
2.1. Диагностика сформированности духовно-нравственных качеств личности старшеклассника в опытно- экспериментальной работе	116
2.2. Экспериментальная проверка модели формирования духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации	139
2.3. Педагогические условия формирования духовно- нравственных качеств личности в иноязычном образовании старшеклассников	154
Выводы по второй главе	167
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	170
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	172

Научное издание

Сопова Наталия Викторовна

**ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ
КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА
НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТНОЙ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ**

монография

ФГБУ ВВП «Воронежский государственный
педагогический университет»

394043, г. Воронеж, ул. Ленина, 86.

Подписано в печать 16.04.2014 г.

Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 11,5. Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии ИП Алейникова О.Ю.

394024, г. Воронеж, ул. Ленина, 86Б, 12.