

Технический гуманизм духовно-нравственного развития личности

Олег Фёдорович Левичев,

доцент Института развития образования Омской области, кандидат педагогических наук

В СТАТЬЕ ДЕЛАЕТСЯ АКЦЕНТ НА СУЩЕСТВУЮЩЕМ В ПЕДАГОГИКЕ ПРОТИВОРЕЧИИ: С ОДНОЙ СТОРОНЫ, УСИЛЕННО ВНЕДРЯЮТ РАЗЛИЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ДЕЛАЯ ТЕМ САМЫМ ПЕДАГОГИКУ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКОЙ, А С ДРУГОЙ СТОРОНЫ, НИКТО НЕ ХОЧЕТ ПРИЗНАТЬ, ЧТО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ – ЭТО СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОНКРЕТНЫХ ЗАКОНОВ, КОТОРЫЕ И ДАЮТ ГАРАНТИРОВАННЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ДАННОЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ ОПРЕДЕЛЕНО СЛОВСОЧЕТАНИЕМ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ГУМАНИТАРИЗМ».

• *Этическая ситуация* • *Нравственное убеждение* • *Технология развития этического мышления* •

В педагогике существует большая и, если вдуматься, странная проблема, формулируемая обыкновенно как проблема «применения знаний в жизни, на практике». Факт есть факт – то и дело сказывается, что старшеклассники, решающие этические ситуации, в контексте которых находятся сопряжённые нравственные понятия, не могут реализовать своих этических знаний в нравственной деятельности, в своей жизнедеятельности в целом. Эту проблему мы старались решить в своей работе.

Учащиеся, которым предлагались этические ситуации, легко и свободно решали их, используя технологию развития этического мышления. Исследуя эту проблему, мы пришли к выводу, что когда педагог даёт старшеклассникам решить этическую ситуацию, в контексте которой находятся сопряжённые нравственные понятия, и просит их представить её в своем воображении, он тем самым лишает их этого воображения и препятствует эффективной актуализации развития этического мышления. Попытаемся это аргументировать.

Дело в том, что старшекласснику представляется вовсе не образ этической ситуации, который он вынужден был бы

сравнить и сопоставить со словесно задаваемыми ему формулами, а нечто совсем иное, лишь внешне на него похожее. Что именно? Искусственно и заранее подобранные этические ситуации, в контексте которых есть сопряжённые нравственные понятия, то есть утверждающие справедливость словесно оформленных высказываний педагога. Иными словами, вместо того, чтобы старшеклассник сам на основе сопряжённых нравственных понятий придумывал или приводил из своего жизненного опыта этические ситуации и уже потом смог их решать, он получает от педагога готовую иллюстрацию этической ситуации, в точности соответствующей сопряжённым нравственным понятиям, то есть образный эквивалент заданной абстракции.

В результате и воспитывается известная установка психики, обнаруживающая свое коварство лишь впоследствии, а именно: этическое мышление старшеклассника с самого начала ориентируется на готовый образ, данный ему педагогом. И он отыскивает такие чувственно воспринимаемые явления, которые в точности согласуются с их собственным описанием: на выделение тех сопряжённых нрав-

ственных понятий, которые уже получили своё однозначное выражение в словесных формулах, в «непротиворечивой системе высказываний».

Естественно, что при таком искусственном отношении между образом этической ситуации и процессом развития этического мышления задача их соотнесения не требует способности воображения – строить образ из массы «впечатлений», неорганизованных ощущений при помощи этического мышления. Эта способность здесь просто не требуется, ибо образ этической ситуации предъявляется готовым, а вся задача сводится лишь к его выражению в словах. Готовый образ создан независимо от деятельности старшеклассника педагогом.

Для эффективной актуализации развития этического мышления необходимо отказаться от готовых, предлагаемых педагогом этических ситуаций, в контексте которых находятся сопряжённые нравственные понятия. И предоставить возможность учащимся на занятиях самим на основе сопряжённых нравственных понятий придумать этические ситуации.

Такой подход как раз помогает старшекласснику видеть целостность этической ситуации, актуализирует процесс овладения способом освоения системы нравственных понятий, так как перед ним в самостоятельно созданном образе раскрывается вся многогранность сущности сопряжённых нравственных понятий. Поэтому на первом этапе развития этического мышления старших школьников целесообразно осуществлять использование словесных этических ситуаций, выделенных педагогом, а также жизненных, возникающих и преднамеренно создаваемых им в реальном процессе их жизнедеятельности. Это придаёт мышлению этическую направленность и помогает учащимся лучше вникнуть в сущность процесса, позволяющего овладеть способом освоения системы нравственных понятий. Но если остановиться на этом этапе, то здесь-то, по-видимому, и начинается тот разрыв и та щель между миром этических знаний и миром представлений, обретаемых в житейском опыте, которые нередко потом приводят к расхождению знаний, убеждений и поступков.

В этом расхождении не следует видеть проявление лицемерия, двоедушия или подобного им этического дефекта, просто старшеклассник не умеет связывать эти две «разные» сферы проявления друг с другом. Нравственное убеждение – это ведь тоже этические знания, но приобретённые самостоятельно, как вывод из собственного опыта, в то время как этические знания, которые он получил тоже самостоятельно, но без «истинного образа этической ситуации» (так как этот образ уже был создан педагогом, писателем и так далее), не дают полного эффекта для актуализации развития этического мышления.

В результате старшеклассники не учатся находить и выстраивать мост между этическим воображением и этическим мышлением, так как работают с чужим образом этической ситуации. Иными словами, речь идёт о том, что старшеклассник знает и умеет, как решать этическую ситуацию, даваемую ему педагогом или заимствованную откуда-нибудь еще. Он приобретает знания, которые может использовать лишь в тождественных ситуациях, возникающих в его жизнедеятельности.

Всё сказанное не следует понимать как отрицание этических ситуаций, приводимых педагогами или заимствованными откуда-нибудь еще. На определённом этапе развития это полезно, так как облегчает усвоение абстрактных формул (то есть образов этических ситуаций и решения их). Но когда данный этап пройден, старшеклассникам целесообразно на основе сопряжённых нравственных понятий приводить самим этические ситуации. Такой подход способствует актуализации полученных знаний.

Внедрение педагогической модели актуализации развития этического мышления лучше начинать с сопряжённых нравственных понятий «достоинство»-«высокомерие» (именно их осознание изначально даёт толчок мышлению в ту или иную сторону). Для этого педагогу необходимо приводить этические ситуации не только на достоинство и высокомерие, но и на амбивалентные понятия, находящиеся в структуре данных сопряжённых нравственных понятий, потому что учащиеся 10–11 классов не могут ещё отличить единичные понятия от частных и общих. Например: *самоуважение и*

достоинство. Решая этические ситуации и выделяя в них сопряжения, педагог должен обратить внимание на то, что они не делают человека сознательным носителем нравственности. И подчеркнуть роль эгоизма в духовно-нравственном развитии старшеклассников, которая заключена том, что эгоизм лишает человека чувства меры. При отсутствии этого критерия человек совершает подмену сопряжённых нравственных понятий – не в пользу общего блага и/или своего духовно-нравственного развития, а, в основном, в сторону корысти и эгоизма.

Внимание старшеклассников необходимо обратить на то, что *потеря чувства меры* ведёт не только к подмене понятий с положительных на отрицательные, но и наоборот. Например, когда в сопряжённых нравственных понятиях *достоинство-высокомерие* человек заменяет высокомерие достоинством и собирается за это *достоинство* сражаться, даже если ему угрожает смерть, то это оборачивается духовной трагедией. Но бывает наоборот: человек в силу невежества путает свое достоинство с высокомерием и тратит на эту борьбу всю свою жизнь. Занимаясь *самоуничижением, самопорицанием, самокопанием, самоедством*, он доводит себя до ненависти к самому себе и окружающим. И эта духовная трагедия не лучше первой.

После этого педагог может перейти и к другим этическим ситуациям и заострить внимание учащихся, что эгоизм человека выступает основным фактором потери чувства меры во всех этических ситуациях, в контексте которых находятся сопряжённые нравственные понятия. Например: *Снисходительность-потворство*. Человек, у которого *нарушено* чувство меры, проявляя снисходительность, может не заметить, как оно перейдет в потворство или, боясь проявить потворство, он в корне отрицает снисходительность. Возникает вопрос – а в чём тут эгоизм? Вопрос правомерный, поскольку в структуре данных сопряжённых нравственных понятий эгоизма нет. Поэтому имеет смысл вернуться к сопряжённым нравственным понятиям достоинства и высокомерия.

Неправильное толкование этих понятий, в которых *эгоизм* играет немаловажную роль, сказывается также в *снисходительно-*

сти и потворстве. Попытаемся объяснить. Человек допустил ошибку. Нужно принять решение: наказать его или простить. Высокомерный человек может простить «виновника» примерно с такой мотивацией: «Проявим снисходительность и простим его, что с него взять». Следовательно, нежелание вникнуть в причины, побудившие человека совершить эту ошибку, ведёт к *потворству*.

Рассмотрим другую сторону этой ситуации. Человек, боясь потерять авторитет перед некоей социальной группой, может требовать сурового наказания за допущенную ошибку (так как любое *снисхождение* с его стороны выдается им как *потворство, попустительство* которое ведёт к подрыву его авторитета, *достоинства*). Следовательно, в данной ситуации он думает не о человеке, совершившем ошибку, не о причинах, побудивших его совершить её, а о своём авторитете перед обществом. Поэтому эгоизм человека, который нарушил баланс в достоинстве и высокомерии, здесь ведёт к потере чувства меры.

Также целесообразно на занятиях по развитию этического мышления использовать изречения мыслителей, писателей, политических деятелей, которые отражали бы сущность рассматриваемых сопряжённых нравственных понятий в этических ситуациях. Изречения имеют аллегорический характер и несут в себе синтез двух планов: внешнего и внутреннего, осмысляющего и подразумеваемого, логического и образного. Это единство внутреннего с внешним, идеи и её образа и даёт эффект актуализации развития этического мышления старших школьников.

Например: решая этическую ситуацию, где имеют место остроумие и издевательство, можно привести высказывание Соммери: «Остроумие как талант: лучше не иметь его вовсе, чем иметь недостаточно». А потом задать вопрос: «Что имел в виду Соммери, когда говорил об этом?». После обсуждения старшеклассники приходят к выводу, что порой безобидная шутка может перейти в насмешку. И тут снова педагог приводит высказывание на смех и насмешку.

Высказывания могут использоваться различные, главное, чтобы они были противо-

поставлены друг другу. Сравнивая их, учащиеся усматривают разницу и ищут сходство, что и ведет к процессу овладения способом освоения системы нравственных понятий. Например: «Смех – великое дело: он не отнимает ни жизни, ни имени, но перед ним виновный – как связанный заяц» (Н.В. Гоголь). И противопоставить смеху насмешку: «Насмешка свидетельствует о скудности ума: она приходит на помощь, когда недостаёт хороших доводов» (Ф. Ларошфуко). В этом противопоставлении аллегорий занятия по развитию этического мышления старших школьников приобретают этико-эстетический характер.

Такое *гуманитарное* объяснение технологичности в воспитательной работе устраивает многих педагогов. Они привыкли к слову технология, но до сих пор им режет слух вопрос: «На основе каких законов работает реализуемая вами в педагогической практике технология?». Ответ всегда один: «Педагогика – это искусство, какие законы, мы работаем с детьми!». Самое важное для нас то, что **технология развития этического мышления построена строго на законе сохранения информации в дидактике и соблюдении всех требований к реализации данного закона. Это даёт нам право говорить, что данная технология научна.**

Объясним: получая огромное количество информации, ученик способен делать выбор, это относится к выделенному нами **принципу законности**. Суть данного принципа заключается в том, что *решение должно приниматься на основе выбора одного из нескольких сквозных законов, а именно – на основе закона сохранения информации*.

Развитие этического мышления ученика происходит на основе сохранения и выбора информации в его сознании. Поэтому, **этический выбор – это преобразование информации в соответствии с общечеловеческими идеалами и ценностями.**

Выбор происходит так: на основе имеющихся знаний ученик усваивает информацию, преобразует ее и использует, происходит преемственность информации. Преемственность, под которой понимают

меру причинной зависимости (неслучайности) последующих состояний субъекта развития от предыдущих, связывает те и другие в единый целостный процесс развития и придает ему свойство определенной упорядоченности, направленности и устойчивости в мышлении и поведении.

Принятие этических знаний возможно, когда в сознании существует мера причинной независимости неопределённости последующих состояний субъекта развития по отношению к предыдущим, что обеспечивает технология развития этического мышления.

Следовательно, закон сохранения информации в сознании предполагает необходимость понимания механизмов преемственности и новизны в мышлении. Это логически альтернативные, но при этом строго дополнительные понятия. Каждое из них неявно (имплицитно) предполагает противоположное.

Преемственность предполагает обновление информации в мышлении ученика. В противном случае субъект развития останется неизменным. Чем сильнее преемственность в процессе этического обучения, тем слабее происходят новообразования ученика, а значит, хуже идёт процесс развития этического мышления.

Новизна предполагает преемственность в мышлении. Чем больше новизна, тем менее однозначна и жестка связь каждого предыдущего состояния с последующим, тем более прерывистым (дискретным, нелинейным) может быть процесс обучения. Решая сопряжённые нравственные понятия, рост новизны понижает преемственность и увеличивает риск её прерывания, следовательно, риск прерывания динамики процесса развития будет неравномерным, прерывистым. Поэтому развитие этического мышления происходит не равномерно и последовательно, а скачкообразно.

Технология развития этического мышления построена и на требованиях к закону сохранения информации в этическом обучении.

Первое требование: важно осознать субъектам образовательного процесса суть механизма закона сохранения информации

(новизна, преемственность, инерция), который определяет эффективность развития этического мышления личности.

Сопряжённые нравственные понятия как раз создают условие для включения механизма закона сохранения информации. Например, учащийся, рассматривая сопряжённость понятий «остроумие-издевательство» проявляет готовность к новизне (т.к., граница между этими понятиями очень тонкая между и ему требуется опираться на свой опыт, что создаёт преемственность). Рассматривая в системе другие сопряжённые нравственные понятия, он проявляет инерцию в мышлении – рассуждать в логике общечеловеческих идеалов и ценностей. Первое требование соблюдено.

Второе требование: необходимо обеспечить понимание, что субъект, в процессе обучения изучает, познает, исследует не саму информацию, а лишь собственный контакт с ней. Данная рефлексия поможет лучше понять каждому субъекту образовательного процесса механизм сохранения информации. Получение собственного опыта о контакте с информацией неизбежно связано с потерей предшествующей информации.

Сопряжённые нравственные понятия создают условие для реализации второго требования. Объясним: рассматривая сопряжённость понятий «остроумие-издевательство», учащийся понимает, что каждый человек делает это по-разному – в зависимости от многих причин, факторов и условий. Например, эгоист мыслит иначе, чем альтруист, пессимист – иначе, чем реалист. Следовательно, учащиеся начинают «при-

слушиваться» к своим ощущениям в ситуации, а это развивает воображение, т.к. ученику необходимо в представленном образе прожить и прочувствовать ситуацию.

Третье требование: целесообразно сформировать готовность субъекта образовательного процесса к постоянной новизне. Эта готовность выражена в принципе необходимости разрушения детерминизма (Ю.Г.Антонов): для достижения качественно нового состояния и повышения уровня организации системы необходимо разрушить (перестроить) существующую, сформированную в предшествующем опыте, детерминированную структуру связей элементов системы.

Понятно, что попытка увязать понятия «технология» и «духовно-нравственное развитие» вызывают у многих неоднозначную реакцию. Мы считаем, что сделать технологичным нравственный процесс возможно при условии, что этот процесс будет с приставкой «само». Не нужно учить учеников как, надо поступать или не надо, необходимо научить их *самостоятельно* использовать закон сохранения информации для своего этического образования, проявляющийся через представленную технологию развития этического мышления.

Следовательно, **закон сохранения информации в дидактике для теории обучения** можно выразить так: **информация сохраняется в сознании субъекта до тех пор, пока процесс преобразования новой информации не снизит уровень неопределённости понимания изучаемого объекта.** □