

## Как построить и провести современное этическое занятие?

**Валерий Николаевич Клепиков,**

*ведущий научный сотрудник Института социальной педагогики РАО, заместитель директора по инновационной работе, учитель этики и математики средней школы № 6 г. Обнинска Калужской области, кандидат педагогических наук, Klepikovvn@mail.ru*

• этика, этические занятия • «живой предмет» • единство обучения воспитания и развития  
• методика • нравственное самосовершенствование • модель этического занятия •

В последние годы в образовательном пространстве России всё более востребованными становятся *этические занятия* в школе. Однако многие современные разработчики этических занятий пошли по старому, проторенному пути: этика превратилась в обычный учебный предмет<sup>1</sup> со всеми его вечными атрибутами («неумолимая» дидактика, планирование, фронтальный опрос, общее домашнее задание, устаревшие методы и приёмы, банальные вопросы и т.п.). Всё предрешено заранее! А предполагалось, что этика станет одним из первых «живых предметов», сориентированных на ребёнка и выстраиваемых в логике его нравственного развития (в «зоне ближайшего развития», а не по «планированию!»). Другими словами, предполагалось, что каждое следующее этическое занятие будет произрастать из предыдущего, в логике единства *обучения, воспитания и развития* детей. В результате: хотели, как лучше, но получилось, как всегда. В данной статье мы предлагаем своё решение данной проблемы.

Признавая наличие различных мировоззренческих направлений в воспитании школьников, мы выделяем *гуманистическое направление*. Данное направление выделено потому, что:

- во-первых, оно сложилось в многовековом опыте нравственного развития человечества и разделяется большинством учёных и учителей, имеющих непосредствен-

ное отношение к обучению и воспитанию школьников;

- во-вторых, россияне живут в многонациональном государстве, где различные этносы образуют единый народ, объединённый общей историей, поэтому в условиях школы неэффективно строить процесс образования с опорой только на национальную, этническую, конфессиональную или какую-либо другую систему ценностей, так как в ней преподают учителя и учатся дети разных национальностей, вероисповеданий, мировоззрений;

- в-третьих, гуманистические ценности присутствуют во всех жизнеутверждающих мировоззрениях и выявляют их общечеловеческую значимость, не умаляя самобытной специфики. Поэтому этические занятия должны быть направлены на детей и родителей с различными мировоззренческими установками.

На наш взгляд, современные этические занятия должны преследовать следующие *важнейшие цели*:

- 1) объединять участников педагогического процесса на основе общечеловеческих, общенациональных и общегражданских ценностей;

<sup>1</sup> Читая современные методические разработки, кажется, что в них вместо, например, слова «история» просто вставили слово «этика». И новый учебный предмет готов! Возникает логичный вопрос: а нужны ли современным детям такие дополнительные учебные предметы, при их-то нагрузке?

- 2) способствовать формированию нравственно-ориентированной, ценностно-смысловой сферы учащегося;
- 3) помогать педагогу в деле профессионального и личностного самосовершенствования;
- 4) быть жизнеутверждающими, т.е. давать учителям и учащимся определённый «этический заряд» для последующей жизнедеятельности.

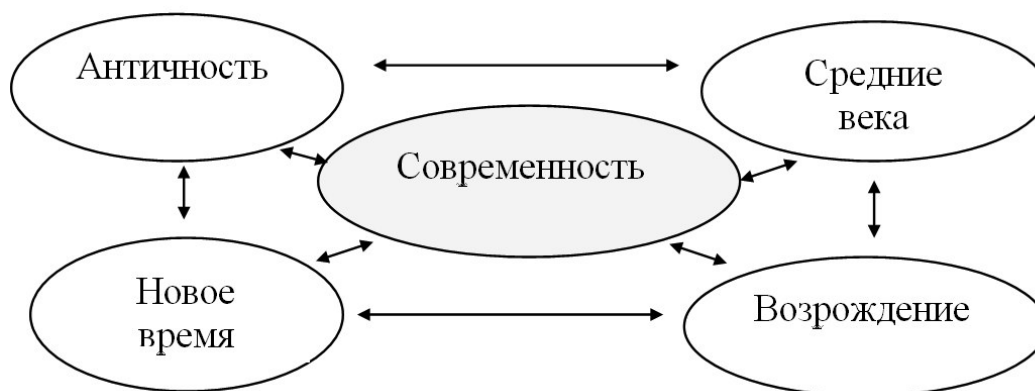
Для того чтобы выбрать тему этического занятия, необходимо иметь представление об этике как науке о морали. Данное представление в первом приближении моделирует моральные понятия (*диад*ы): нравственное — безнравственное, любовь — ненависть, добро — зло, альтруизм — эгоизм, понимание — непонимание и т.д.

Продуктивно конструирование этического курса не только с помощью моральных диад, но и *триад*. Триады, как правило, стремятся обозначить норму и крайности. Например, Аристотель, используя свойства золотой пропорции, рассуждает следующим образом: щедрость есть среднее между скупостью и расточительностью, но ближе к расточительности; благородство есть среднее между кичливостью и приниженностью, но ближе к кичливости; скромность есть среднее между бесстыдством и стеснительностью, но ближе к стеснительности и т.д.

Существует и более глубокий подход к моральным понятиям — *диалектический*. Как известно, понятийное мышление — это путь от абстрактного к конкретному и наоборот. Путь, которым мышление воспроизводит

для себя явление во всей его полноте, целостности, конкретности — это восхождение от простейших определений ко всё более содержательным, которые образуют систему уточняющих понятий. Например, чтобы осознать смысл добра, нужно проанализировать само это понятие, а также осуществить сопряжение следующих взаимообусловленных понятий: «сознательное добро» — «немотивированное добро» — «несвоевременное добро» — «активное добро» («добро должно быть с кулаками») — «псевдо-добро» — ... — «зло». При переходе одних понятий в другие образуются внутренние связи, которые их оживляют, делают подвижными и взаимообусловленными, превращая всю данную динамичную структуру в диалектическую модель.

Сейчас очень актуальным является *культурологический подход* к моральным понятиям, когда они рассматриваются в контексте различных культур и мировоззрений. Другими словами, моральные понятия важно рассматривать не только с точки зрения учащегося и педагога, но и с позиции различных веков, эпох, менталитетов. Здесь учитывается тот факт, что живые моральные понятия не существуют в безликом пространстве и времени — все они насыщались конкретными смыслами в определённой культуре, стране, эпохе, у реальных мыслителей. Если фоном для анализа какого-либо морального понятия берутся Античная, Средневековая, Нововременная и Современная культуры, то условно пространство их взаимодействия можно изобразить в следующей схеме.



Таким образом, с помощью моральных понятий моделируется полнота охвата этических тем (чтобы не упустить важнейшие из них). При этом *этические темы* не есть нечто окончательное и навсегда данное. При необходимости они трансформируются в зависимости от проблем и ситуаций, порождаемых жизнью. Творчески работающий педагог создаёт своеобразную *этическую лабораторию* по моделированию реальных, возможных и перспективных занятий (посредством вызревания злободневных проблем и актуальнейших вопросов). И в этом ему помогают современные информационные технологии.

Кстати, важно проинформировать, что на базе Института социальной педагогики РАО работает межрегиональное объединение учителей этики (руководитель А.И. Шемшурин). Каждый год в осеннее время педагоги собираются на межрегиональный семинар, чтобы поделиться своим опытом в ходе проведения открытых мероприятий. На данном семинаре можно увидеть учителей из различных регионов нашей многонациональной страны. Все они заинтересованы в непрерывном этическом образовании, в повышении своей компетентности.

Как правило, этическую тему раскрывают несколько *занятий* со своими специфическими названиями в зависимости от возрастных особенностей ребят. Например, тему «Альтруизм — эгоизм» раскрывают следующие занятия, которые формулируются с помощью главного вопроса:

- Почему нельзя любить только себя?
  - Почему себялюбивых людей не любят?
  - В чём заключается опасность эгоизма?
  - Почему любящий только себя погубит себя?
  - Нравственна ли любовь к самому себе?
  - Может ли эгоизм быть нравственным?
  - Можно ли полюбить всё человечество?
- И т.д.

Добавим, что по мере взросления детей усложняется *смысловая нагрузка* той или иной темы через формулировку главного вопроса этического занятия.

Поэтому для учителя очень важно владеть *искусством вопрошания* т.е. искусством изобретения вопросов. Ключ к осмыслен-

ным ответам скрыт в том, как построен вопрос. Нет вопроса — нет и ответа. Не ясен смысл вопроса — не ясен смысл ответа. На нечётко поставленный, плохо сконструированный вопрос нельзя надеяться получить чёткий ответ. Вопросы, которые остаются без ответа, должны быть поставлены иначе.

С помощью хорошо продуманных вопросов на этическом занятии создаётся *напряжённая аура*, которая находится на границе ребячьих сил и возможностей. Без определённой интеллектуальной напряжённости занятия выхолащиваются, примитивизируются, становятся для детей неинтересными. Учителю важно нащупать эту границу и сделать всё возможное, чтобы ребята своими усилиями эту границу преодолели, т.е. чуть-чуть приподнялись над тем, что они имели до этого. *Границы* не выдумываются, а открываются, обнаруживаются; и чем раньше это случается, тем скорее появляется возможность движения вперёд. Любое этическое занятие взламывает прежние границы и указывает направление дальнейшего смыслового движения. На границе «возможного» и «невозможного» возникает особое нравственно ориентированное пространство, которое держится усилиями ребят и учителя. В таком пространстве обнаруживаются новые неожиданные связи, соединяются крайности и распадаются целостности. Здесь происходит поиск общего в различном и различного в общем. Само собой разумеется, что здесь необходимо соблюдать *меру*.

Во время этического занятия возникает множество различных вопросов: *основных* и *второстепенных*. Очевидно, что в ходе занятия вырастает целое древо вопросов, на которые желательно было бы получить ответы. Это древо имеет свойство ветвиться всё больше и больше — без конца. Возникает реальная угроза «утонуть» в море вопросов: ведь «нельзя объять необъятное». И выход здесь только один — в разумном ограничении.

Конечно, ко всем вопросам нужно относиться чутко и трепетно, так как второстепенный вопрос для одного учащегося может оказаться немаловажным для другого. Однако педагог всегда может ответы на некоторые вопросы отложить до ближайшего

занятия, на котором они будут звучать более органично, уместно, остро. Да и интерес к следующему занятию будет повышенным: ведь собеседники ещё недоговорили! Именно безответные вопросы и сохраняют интригу на следующем занятии, да и учитель примерно уже знает, о чём будет говорить в ближайшем будущем. Поэтому *основные вопросы* необходимы для удержания логики развития сюжетной линии занятия, без которой оно может «поплыть». Собственно, основные вопросы намечают дорогу к конечной *цели* занятия и определяют ряд его последовательных *задач*.

Чтобы в начале занятия предварительно охватить «целое» этического занятия, очень важно подобрать *эпиграф*. Эпиграф выражает или намечает общий смысл, замысел или суть занятия. Он может обозначать сквозную идею или проблемный контур всего занятия. Крылатая мысль может стать толчком к построению и проведению этического занятия.

Излишне, наверное, говорить, что этическое занятие произрастает из живых нравственных *проблем* и *противоречий*, с которыми сталкиваются ребята в своей жизнедеятельности. Оно рождается в гуще жизни. Если противоречия — движущие силы занятия, то проблема — его двигатель. Если нет противоречий и проблемы, то, что обсуждать, что разрешать, что преодолевать? В данном смысле этическое занятие — это «барометр», чутко реагирующий на реальные, конкретные жизненные ситуации. Собственно, будущая проблема должна созревать на проводимом занятии, и тогда на следующем занятии педагогу не надо будет изощряться и выдумывать невостребованную детьми тему. А на сегодняшний день получается так: учитель входит в класс и «возвещает» очередную тему (удобную для взрослого), к которой дети чаще всего не готовы или равнодушны.

В начальных классах проблемность аккумулируется в *точках удивления* (точка удивления — это неожиданный взгляд на обычное, на общепринятое), в средних классах — в *антиномиях* (антиномия — это противоречащие друг другу высказывания об одном и том же, но делаемые в дополнительных ситуациях и с разных точек зрения), в старших — в *парадоксах* (парадокс — это не-

обычное, даже невероятное сочетание различных точек зрения, реализуемое в суждениях и доказательствах, и убедительное для большинства участников диалога). Во всех возрастах, в первую очередь, этическое занятие нацелено не на знание, не на эмоциональное отношение к предмету исследования, а именно на *понимание*. Поэтому важно уже в начальных классах формировать у детей вопросительность, неоднозначность и парадоксальность видения моральных понятий. А это достигается благодаря вызреванию индивидуальных смыслов. Отсюда главное для этического занятия — это вычленение адекватного смысла, близкого возрастным особенностям ребят.

Образованию диалогического пространства на этическом занятии способствуют чётко поставленные *проблемы*. Например, на занятии «Как возможно добро?» ставится проблема: как возможно подлинное добро, если спонтанное добро бескорыстно, но отчасти непредсказуемо, а мотивированное добро предсказуемо, но уже в чём-то корыстно? Перед проведением занятия «Может ли эгоизм быть нравственным?» вызревает следующая проблема: чтобы быть альтруистом, т.е. «отдавать» другим, нужно «накопить» для себя, но «накопление» всегда подразумевает некоторый эгоизм — «взять» от других. Можно ли и как удержать этот баланс альтруистических и эгоистических поступков, возможен ли компромисс между эгоизмом и альтруизмом?

На занятии «Как возможно взаимопонимание?» решается проблема: когда люди, отстаивая своё мнение, не понимают друг друга, то сохраняется их автономность, самобытность, но возникает отчуждение; когда же они понимают друг друга, приспосабливаются друг к другу, то стирается их личностное своеобразие, оригинальность растворяется в общих правилах, но при этом наступает согласие; можно ли при сохранении своей индивидуальности достигать взаимопонимания с непохожими на тебя людьми, т.е. достигать с ними общих взглядов?

Формулируемая ребятами *гипотеза* этического занятия предполагает догадку, озарение, прозрение и в результате — первоначальное задание вектора движения поисков

по решению проблемы. Возможно, что в ходе поисков первоначальные предположения придётся скорректировать, но здесь существенны готовность к риску, направленное усилие по решению проблемы, напряжение по преодолению себя прежнего (по коррекции своего мнения, своей позиции, своей точки зрения). На этическом занятии необязательно произносить слово «гипотеза». Можно просто спросить, какие могут быть *подходы* к решению проблемы.

Важную роль в ходе этического занятия играют *мыслительные схемы*. Они придают занятию определённую форму, полноту, помогают упорядочить материал и, самое главное, дают толчок к детским размышлениям. Таким образом, они выступают в роли опорных сигналов. Мыслительные схемы могут быть отражены в категориальной сетке, иерархии понятий и принципов, через понятийные диады и триады, в схематических чертежах и таблицах, а также в художественных образах.

Например, на этическом занятии под названием «На каких принципах можно строить взаимоотношения между людьми?» задаются следующие уровни взаимодействия:

- «око за око, зуб за зуб» («талион» — древний закон равного возмездия, кровная месть);
- поступай по отношению к другому так, как ты хотел бы, чтобы он поступал по отношению к тебе («золотое правило нравственности»);
- поступай по отношению к другому более великодушно, чем он по отношению к тебе (принцип асимметрии);
- поступай так, как ты хотел бы, чтобы поступали все люди (Кант);
- «возлюби ближнего твоего, как самого себя» (Библия);
- «люби врагов своих» (Библия).

Перечисленные уровни задают некоторый *устойчивый инвариант*, в рамках которого и ведётся исследование данной проблемы.

Перед занятием педагогу очень важно в нескольких предложениях сформулировать для себя *идею* занятия<sup>2</sup>. Идея — это ценностная «ось» всего занятия, это замысел занятия, панорамный взгляд на занятие.

Идея может отвечать на вопрос: *во имя чего?* В идее, по мысли П.В. Копнина, предмет отражается в аспекте идеала, т.е. не только таким, как «он есть», но и каким он «должен быть»<sup>3</sup>. Поэтому идея выстраивает вызревающую реальность из будущего, уже присутствуя в настоящем. Благодаря идее педагог, как дальновидный генерал, видит панораму разворачивающихся событий как бы с высоты птичьего полёта, различные стратегические и тактические пути возможного развития занятия.

При планировании занятия необходимо наметить образовательные *методы*. К наиболее существенным можно отнести: метод вопрошания, проблемный метод, метод диалога, метод интерпретации, исследовательский метод, метод наглядности, метод пластического моделирования текстов, метод интеграции, метод опорных схем и сигналов.

Остановимся на одном из них — *диалоге*. В последнее время громадное значение в деле этического воспитания учащихся играет диалог. И это вполне оправданно. В подлинном диалоге участвуют не только реальные собеседники, которые стремятся к полифонии голосов, к нему подключаются представители различных культур и эпох: писатели, герои литературных произведений, учёные, политики, философы и т.д. Мыслители всегда готовы на равных вступить в беседу и попытаться в который раз разгадать тайну бытия, проникнуть в глубины человеческого духа.

Диалог на этическом занятии должен вестись в *утвердительной*, но не авторитарной или «свободной» форме, т.е. перед любым диалогом обязательно вырабатываются и задаются позитивные структуры: общечеловеческие ценности, эстетические образы, нравственные идеалы, которые работали бы параллельно со словом учителя. Данные структуры не дают занятию пойти по ложному пути. При этом нужно учитывать специфику диалогического сознания каждого из возрастов. Эта специфика, например, в подростковом воз-

<sup>2</sup> Легко проверить, готов ли педагог к занятию, спросив его об основной идее занятия. С чем он выходит к детям?

<sup>3</sup> Философская энциклопедия. Т. 2. М., 1962. С. 236.

ном возрасте, которое часто осуществляется за счёт других и в ущерб другим, должно преобразовываться в *сотрудничество* и *самосозидание*.

Подлинный диалог возможен только тогда, когда ребята познакомились с соответствующими текстами и более или менее выявили свою точку зрения, которая будет углубляться или от которой придётся отказаться. Конечно, речи о равноправном диалоге между учителем и учениками быть не может, слишком различен жизненный опыт. *Равноправие* может быть только в ответственности за произносимое слово и уважительном отношении друг к другу. Сотрудничество может происходить в созидании общей истины, но не в отстаивании «субъективных» или «объективных» точек зрения, которые очень часто зависят от многих факторов. Сотрудничество будет плодотворным, если ребята знают, что их ведёт учитель.

Учитель бесконечно уважает точку зрения ребят, обязательно учитывает её, но он является *ведущим*, и это налагает на него большую ответственность. Педагог не должен *манипулировать* мнением ребят для достижения своей или общей цели. Именно поэтому реальная модель занятия может оказаться пластичной. Каждый голос ребёнка является красочным мазком в общей картине занятия, даже если он и выбивается из намеченного «узора», но за сам «узор» в первую очередь отвечает учитель.

У каждого ученика свои тропинки и дорожки поисков и движения, но *общее направление пути у всех одно и то же* (ведь в классе более 20 человек!). Это направление нужно обязательно выдерживать. Вот почему «открытый финал» занятия в чём-то опасен. Наивно предполагать, что ребёнок будет думать после занятия над данной проблемой и углублять её. Учителю необходимо исходить из худшего варианта: скорее всего, после занятия ученик попадёт в негативную информационную среду, которая будет манипулировать его сознанием и использовать примитивные инстинкты и склонности. Поэтому на занятии обязательно должна быть *открыта истина* (не обязательно в форме однозначного определения, она может осуществиться и в форме проти-

воречия, антиномии, парадокса). Без определённого открытия занятие не имеет смысла, завершённости, не достигает поставленной цели. Если ребёнок после занятия что-то ещё уточняет и даже опровергает, то это нормально, но если он ставит под сомнение главную истину занятия, то это остаётся на совести учителя.

Основная причина трудности проведения диалога, особенно с *подростками*, — это неумение и нежелание ребят отказаться от личной точки зрения. Наивно предполагать, что «железные факты» и «изощёренное доказательство» всё определяют. Главное в ребёнке данного возраста — это максимализм, упрямство, тяга самоутвердиться любыми способами. Замечено, что чем более собеседники способны отказаться от своей предубеждённости, личных склонностей, т.е. чем более они объективны, тем успешнее и результативнее диалог. Отказаться же от своей ошибочной точки зрения — это умение и мужество «отказаться от себя». Этого-то как раз подросток и не готов делать. Любой «неопровержимый факт», идущий вразрез с его мнением, он воспринимает как покушение на его свободу. Для него первой задачей является сохранение своей «автономности», «независимости», «своего мира», каков бы он ни был. Поэтому на первое место подросток ставит всё-таки стремление самоутвердиться в глазах одноклассников, нежели самосовершенствование. Более того, самоутверждение часто происходит именно в борьбе с мнением учителя. Это надо понимать и относиться к этому спокойно.

На этическом занятии необходимо очень осторожно относиться к диалогу, который может как созидать, так и разрушать, и обернуться «забалтыванием» проблемы или идеи занятия. Назовём эту ситуацию *«опасностью разногласного хаоса»*. Бывает и так, что все дети активно диалогизируют, совершенно не слыша друг друга, стремясь выбиться в «интеллектуальные лидеры».

В некоторых случаях нужно осторожно, тактично, а иногда решительно, сдерживать ребят, давая понять, что существуют очень хрупкие и тонкие вещи, которые не возьмёшь напором, нахрапом, «в лоб», повышенным голосом. Всегда настораживает

сорокапятиминутный непрекращающийся разговор. После такого занятия часто присутствующие чувствуют себя опустошёнными, даже оглушёнными. Кажется, что обговорили «всё на свете», но не соприкоснулись с самым главным, глубинным, сокровенным.

Между вопросом и ответом всегда должен быть разрыв во времени, пауза, напряжённое ожидание, молчание. Это напряжение и есть *время рождения мысли*, время личностного роста человека. Опытный педагог всегда выдерживает паузу молчания. Он ждёт, когда проблема, вопрос вызреет или нетерпение достигнет апогея, и лишь затем продолжает занятие.

Бывает, что *безмолвие, молчание* красноречивее любого диалога говорят о главном, сокровенном. Не секрет, что в самые напряжённые минуты бытия слов вообще не надо, слова только мешают встрече души с душой. Как отмечает В.В. Бибихин, «умолкающая мысль не перестаёт быть мыслью. Умолчание говорит без слов. Слово может стать изменой тому, о чём нужно молчать. Конечно, есть риск и в молчании, которое остаётся только молчанием; оно будет истолковано не как оно хочет, если не скажет само себя. Но слишком легко сказать не то, не так, не всё»<sup>4</sup>. Наверное, все педагоги согласятся, что минуты напряжённого безмолвия в их педагогической практике самые ценные, самые благостные, самые обнадёживающие.

Не стоит торопиться строить однозначную иерархию из таких методов, как *монолог, диалог* и *молчание*, а также противопоставлять или отдавать преимущество каким-либо способам взаимодействия с учащимися. Каждый способ имеет свои достоинства и недостатки. Единая мера для каждого способа есть, это искренность и нацеленность на истину.

Если беседа ведётся во имя истины и от чистого сердца, то в этот момент пусть главенствует *диалог*. Если вдруг учащийся взял слово и от чистого сердца высказывает свою продуманную и выстраданную позицию, то пусть звучит *монолог*. Если в классе наступила напряжённая пауза, когда все ощущают, что не всё во власти слова, то пусть царит *молчание*.

В ходе проведения современных занятий продуктивно применять *технологии ценностно-смысловой интеграции*. Как известно, обобщение происходит с помощью системы («сетки») понятий и их значений. По мере освоения новых понятий данная «сетка» увеличивается, разрастается. С *ценностями* и *смыслами* всё происходит несколько иначе. Им присуще скорее не экстенсивное взаимодействие, а интенсивное.

В этой связи вспоминаются рассуждения Пьера Безухова из романа Л.Н. Толстого «Война и мир»: «Самое трудное... состоит в том, чтобы уметь соединять в душе значение всего. Всё соединить? — сказал себе Пьер. — Нет не соединить. Нельзя соединить мысли, а сопрягать все эти мысли — вот что нужно! Да, сопрягать надо, сопрягать надо!»

Как представляется, Пьер приходит к мысли, что соединять до бесконечности значения невозможно. Для душевных процессов нужна иная процедура. И он находит для неё слово «сопряжение». Но сопрягать можно скорее не понятия и значения, которые по правилам логики поддаются обобщению, а *ценности* и *смыслы*. Другими словами, сопряжение возможно только тогда, когда понятия «превращаются» («перерастают») в ценности. Для слова «сопряжение» существует и другое, более научное понятие — «интеграция».

Технология ценностно-смысловой интеграции позволяет вписать, встроить новые ценности и смыслы в ценностно-смысловую сферу человека. В ходе интеграции осуществляется перенастройка всей сферы. Для понимания представим себе, что в калейдоскоп попадает новое стёклышко — в результате меняется вся картинка, т.е. меняются не размеры узора, а его качество. Вот так примерно и работает данная технология. Добавим, что сопряжённые ценности образуют *энергию жизни* человека, дают ему жизненный *заряд*.

Интеграция осуществляется с помощью взаимопроникновения ценностей и смыслов. Люди в ходе своего культурно-нравственного опыта волей-неволей интегрируют ценности. Всем известны нерасторжимые триады: «исти-

<sup>4</sup> Бибихин В.В. Язык философии. М., 1993. С. 313.

на — добро — красота», «вера — надежда — любовь», «свобода — равенство — братство», «отечество — родина — семья» или «знания — чувство — поведение» и т.д. Данные триады как бы проектируют оптимальные модели целостного мировоззрения, целостной культуры или целостного понимания какого-либо явления.

Русский язык даёт убедительный ответ на вопрос возможности интеграции. Интегративные процессы он зафиксировал в своём богатом словарном запасе. Например, слова *добрая* и *красивая* интегрируются в слове *прекрасная*. Действительно, Элен Безухову можно назвать красивой женщиной, но прекрасной — никогда. И в то же время не очень красивую Наташу Ростову можно назвать прекрасной. Поэтому истина, добро и красота не только интегрируются, но и восполняют друг друга, даже «подстраховывают» друг друга!

Данная технология позволяет органично формировать ценностно-смысловую сферу ребёнка, которая подразумевает образованное *личностной иерархии ценностей*.

*Вывод занятия* важно сформулировать устами ребят. Педагог может лишь ненавязчиво обобщить эти выводы в кратком резюме с помощью эпиграфа или соответствующего мини-текста (афоризма, притчи, поговорки) и наметить тему (название) следующего этического занятия, логично вытекающего из только что состоявшегося.

В идеальном варианте хотелось бы, чтобы *содержательные материалы*, привлекаемые в ходе этического занятия, были лаконичными, яркими, образными (притчи, небольшие рассказы, эссе, басни, афоризмы, поговорки и т.д.). Однако, очевидно, что громадным нравственным потенциалом обладают общечеловеческие художественные произведения, в частности — русская классика.

*Общечеловеческие и общенациональные ценности* запечатлены в памятниках культуры, прежде всего, в письменно зафиксированных текстах. Поэтому общечеловеческая

культура понимается как совокупность произведений, адресованных и обра-

щённых к близкому и дальнему собеседнику. Отсюда освоение текстов — это всегда диалогическое *сотворчество, соавторство*: произведение оживает и получает свою завершенность только благодаря умениям и усилиям читателя-собеседника. Как писал В.А. Сухомлинский: «Детству, отрочеству, юности нужны книги, в которых идея прельщала бы своей красотой, волновала, потрясала своим благородством и доблестью. Нам, как воздух, нужны книги, в которых наши воспитанники видят идеал»<sup>6</sup>.

*Существуют эпохальные тексты*, в которых запечатлено само бытие культуры. Более того, историческая эпоха становится культурно значимой только тогда, когда она понимается не просто как совокупность текстов, но в виде целостного произведения, конкретным прообразом которого являются тексты, имеющие общечеловеческую значимость: поэмы Гомера, диалоги Платона, Библия, Коран, «Гамлет» Шекспира, «Фауст» Гёте, «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского и др.). Поэтому принципиален тот факт, что этическое воспитание учащихся происходит не на основе каких-либо учебников, а на основе подлинных текстов определённой культуры.

Интересно, что существуют тексты из разных культур, которые говорят, в сущности, об одном и том же. На них важно делать акцент, чтобы показать, что общечеловеческие ценности едины для всех народов и культур. Вот три такие притчи.

*«Странный голубь» (мусульманская культура)*. Однажды Насреддин поймал сокола. Прежде он никогда не видел такого необычного и уродливого «голубя». «Помогу ему, бедному», — решил Насреддин. Он подрезал соколу клюв, крылья, укоротил когти и отпустил на свободу, сказав на прощание: «Ну вот, теперь ты больше похож на голубя, а то раньше о тебе, как видно, плохо заботились» («Суфизм»).

*«Хаос и его друзья» (китайская культура)*. Владыкой Южного океана был Поспешный, владыкой Северного океана — Внезапный, владыкой Центра — Хаос. Поспешный и Внезапный часто встречались на земле Хаоса, который принимал их радушно, и они захотели его отблагодарить.

<sup>6</sup> Сухомлинский В.А. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5. Киев, 1977. С. 498.



— Только у Хаоса нет семи отверстий, которые есть у каждого человека, чтобы видеть, слышать, есть и дышать, — сказали они. — Попытаемся их ему проделать.

Каждый день делали по одному отверстию, и на седьмой день Хаос умер («Чжаунцзы»).

«*Прокрустово ложе*» (древнегреческая культура). Однажды герой античной мифологии Тесей на пути в Афины попал к разбойнику Дамасту, которого называли обыкновенно Прокрустом («вытягивателем»). Разбойник этот придумал особо мучительное истязание для всех, кто приходил к нему. У Прокруста было ложе, на него заставлял он ложиться тех, кто попадал ему в руки. Если ложе было слишком длинно, Прокруст вытягивал несчастного до тех пор, пока ноги жертвы не касались края ложа. Если же ложе было коротко, то Прокруст обрубал несчастному ноги. Тесей повалил Прокруста самого на ложе, но ложе, конечно, оказалось слишком коротким для великана Прокруста, и Тесей «укоротил» его так, как убивал злодей путников (Н.А. Кун).

Все приведённые тексты объединяет идея неприятия живого существа с его индивидуальными качествами и стремление изменить его по заданной мерке. Из сопоставления видно, что существуют *архетипические образы*, пронизывающие многие культуры. Все данные притчи имеют глубокий нравственный подтекст.

Есть притчи, сказки и басни, обладающие *гипнотической силой влияния*. Они волею неволей приходят на ум во многих ситуациях. Например, басню И. Крылова «Свинья под Дубом» можно вспомнить на занятиях о жадности, неблагодарности, равнодушии, эгоизме и т.д. Подобные произведения задают контекст и держат стержневые направления нравственных поисков.

Близкую тему в предлагаемой логике разработки нравственных тем можно найти у Льва Толстого в «Круге чтения». Он говорил: «Я не понимаю, как это люди не пользуются «Кругом чтения?» Что может быть драгоценнее, как ежедневно входить в общение с мудрейшими людьми мира?.. Давно уже я понял, что нужен этот круг чтения, давно уже я читал многое, могущее и долженствующее войти в этот круг...»<sup>7</sup>. Вели-

кий писатель с помощью афоризмов, притч и высказываний мудрецов мира, включая в этот круг и свои тексты, разрабатывал вечные общечеловеческие темы.

Опыт Льва Толстого подсказывает, что не надо настаивать на том или ином сочетании подбираемых текстов<sup>8</sup>, — всех устраивающий подбор осуществить невозможно. Каждый учитель создаёт свою *творческую лабораторию*, в которой конструирует ту или иную смысловую форму темы в зависимости от конкретных педагогических реалий. Более того, каждый ученик стремится создать свой *электронный блокнот (записную книжку)*, в который он может включать помимо общечеловеческих и свои индивидуальные тексты. Поэтому этические занятия призваны отыскать для каждого ученика свой «круг чтения», т.е. избранный круг мыслей, афоризмов, притч. При этом необходимо учитывать не только положительные, но и отрицательные стороны подобного избирательного подхода: человек должен принимать и понимать как то, что соответствует его мировоззрению, так и «другое», «иное». Чтобы давать оценку чему-либо, он должен это понять, «преломить» через свой внутренний мир.

Одной из важных задач этических занятий является составление ребятами *индивидуального электронного блокнота* таким образом, чтобы, и, будучи взрослыми, они читали его с интересом, воспроизводя в личном пространстве «голос» детства, учитывая что «голоса» различных периодов жизни человека самодостаточны, сопresentствуют друг с другом и ведут диалог о смысло-жизненных идеалах и ценностях<sup>9</sup>.

Продемонстрируем разработку конкретного этического занятия:

1. Тема: Понимание и непонимание.
2. Название занятия: Как возможно взаимопонимание?

<sup>7</sup> Толстой Л.Н. Круг чтения: В 2 т. М., 1991. Т. 1. С. 10.

<sup>8</sup> Поэтому невозможно создать единый учебник, с одинаковыми названиями уроков, как это делается сейчас, для всех учащихся России. Кстати, учебники почему-то ориентированы на 4 – 5 классы. А на остальные классы? Любой педагог знает, что серьёзные возрастные проблемы появляются в подростковом возрасте. Вот где требуется серьёзное этическое сопровождение!

<sup>9</sup> Тексты разных жизненных периодов можно выделять разными цветами.

3. Эпиграфы:

- «Я понять тебя хочу, / Смысла я в тебе ищу...» (А.С. Пушкин).
- «Мы живём потому, что мы разные» (Ю.М. Лотман).
- «Счастье — это когда тебя понимают» (из кинофильма).

4. Понятия:

- Передача информации — знание — понимание.
- Беседа — диалог — спор — ругань.
- Терпение, вежливость, уступчивость, мягкость, доверие.
- Твёрдость, решительность, агрессивность, грубость, бездушие.
- «Со-гласие», «со-чувствие», «со-переживание», «со-весть».
- Ценности — идеалы — смыслы.

5. Противоречия: между частным (личным) и общим (общечеловеческим) пониманием, между пониманиями отдельных субъектов, между пониманиями людей разных культур и мировоззрений, между пониманиями людей разных возрастов, между пониманиями людей разного жизненного опыта, между женским и мужским пониманием мира и т.д.

6. Возможная проблема: когда люди, отстаивая своё мнение, не понимают друг друга, то сохраняется их автономность, самобытность, но возникает отчуждение; когда же они понимают друг друга, приспособляются друг к другу, стирается их личностное своеобразие, оригинальность растворяется в общих правилах, но при этом наступает согласие. Можно ли при сохранении своей индивидуальности достигать взаимопонимания с непохожими на тебя людьми, т.е. достигать с ними общих взглядов?

7. Возможная гипотеза: чтобы понять другого, необходимо находиться в состоянии постоянного самосовершенствования, стремиться осмыслить себя и окружающий мир в своих самых сокровеннейших глубинах.

8. Главная идея: чтобы принять или отвергнуть мысли другого человека, необходимо их осмыслить в контексте общечеловеческих, национальных, семейных и личностных ценностей.

9. Возможные вопросы:

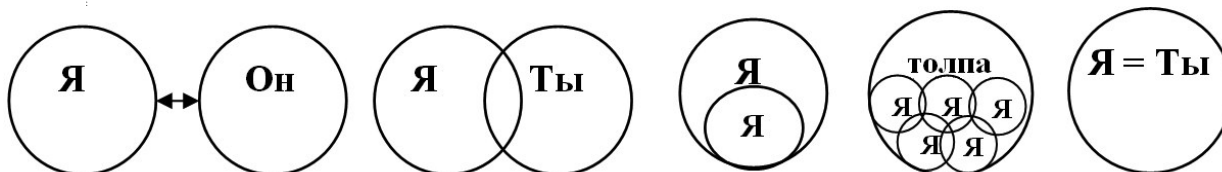
1. Каким нужно быть, чтобы понять другую личность?
2. Всегда ли непонимание — это плохо?
3. Может ли непонимание быть конструктивным?
4. Благодаря чему наступает взаимопонимание?
5. Возможно ли достижение полного взаимопонимания между людьми?
6. Верна ли данная мысль: можно знать, но не понимать, и наоборот? (Например, мы знаем, что люди смертны, но не принимаем, не понимаем того, что и я смертен, наши чувства и мысли противятся этому).
7. Как устанавливается взаимопонимание?
8. Не тревожно ли, когда взаимопонимание наступает очень быстро?

9. Какие ценностные установки могут объединить собеседников? (честность, искренность, уважение к личности другого и к его мнению, даже если оно противоположное, вера в существование общих идеалов, признание универсальных правил мышления и т.д.).

10. Основные вопросы:

1. *Нужно* ли нам (полное) взаимопонимание? Когда взаимопонимание невозможно?
2. *Зачем* нам нужно взаимопонимание?
3. *Какое* нам нужно взаимопонимание?
4. Что является *результатом* взаимопонимания?
5. Что лежит в *основе* взаимопонимания?
6. Какие *качества* необходимы для взаимопонимания?
7. В каких *формах* можно сохранить, оформить результаты взаимопонимания?

11. Мыслительные схемы:



12. Итоговые мысли:

Итак, чтобы понять другого, необходимо:  
 — постоянно стремиться быть личностью и видеть в другом равноправную тебе личность;  
 — быть искренним и естественным, с исключением какой бы то ни было фальши, ложной патетики, аффектации, наигранности, но с наличием юмора;  
 — соблюдать общепринятые нормы «добрых отношений»: принципиальность, внимание к собеседнику, сочувствие, доброжелательность и т.д.;  
 — в процессе общения соблюдать культуру мышления (последовательность, непротиворечивость, доказательность и т.д.);  
 — вырабатывать проницательность по оценке правоты собеседника, учитывать её;  
 — уметь выразить истину не только в однозначной фразе, но и через противоречие в форме антиномии, парадокса, учитывающего различные мнения.

13. Возможный вывод: *понимание* — это знание сердцем, это тот случай, когда мы вкладываем частицу своей души скорее не в то, что нам знакомо, понятно, естественно, но во что-то другое, иное, необычное. Если у нас богатый духовный мир, то приятие иного не грозит нам «растворением» в нём, ведь ядро нашей личности всё же остаётся самобытным.

14. Итоговый образ (притча):

«Есть люди, которые не понимают. И не знают, что они не понимают. Это глупцы. Обойди их.

Есть люди, которые не понимают. И знают, что они не понимают. Это простодушные. Вразуми их.

Есть люди, которые понимают. И не знают, что они понимают. Это спящие. Разбуди их.

Есть люди, которые понимают. И знают, что они понимают. Это мудрецы. Иди за ними».

15. Методы: вопрошания, проблемный диалог, исследовательский, интерпретации, интеграции, пластического моделирования текстов, наглядности.

16. Технология: аксиологической интеграции (сопряжения различных ценностей и смыслов, в ходе которого формируется личностный взгляд на проблему и её решение).

17. Виды деятельности учащихся: размышления, диалог, интерпретация этических текстов, моделирование опорной схемы занятия, создание творческого продукта (мини-текста).

18. Литература: 1. Бахтин М.М. как философ. М., 1992; 2. Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб., 2003.

19. Материалы к размышлению (предлагаются учащимся для обсуждения):

1. «У нас нет культуры ценить другого человека, мы все хотим, чтобы он был такой, как я, чтобы мне легче было с ним разговаривать. Но ведь прекрасно — он будет такой, как я, и мне будет легко с ним разговаривать, но зачем мне с ним разговаривать, если он такой, как я? Он мне не нужен... Надо научиться говорить с другими людьми, которые совершенно иначе думают. Надо научиться ценить других людей за то, что они другие, совсем не требовать, чтобы они были похожи на нас. Боже мой, если бы мы все были одни и те же, одинаковые, мы бы просто не выжили как биологическая единица. Мы живём потому, что мы разные» (Ю.М. Лотман).

2. «Мы воспитаны на нетерпении к другому человеку, мы хотим только, чтобы нам было просто с ним общаться. Но ведь недаром говорят: простота хуже воровства. Надо уважать своеобразие, не пресекать его, начиная со школы. Ведь уже в школе люди уравниваются» (Ю.М. Лотман).

3. «Общество — это не набор солдат, это оркестр, где каждый инструмент ведёт свою, самостоятельную мелодию. Ну, представьте себе огромный оркестр, играющий одну и ту же ноту, — зачем он нужен?» (Ю.М. Лотман).

4. «Разница между культурным и некультурным человеком может определяться несколькими способами. Но есть один практический критерий — человек сталкивается с непонятым; он может заинтересо-

ваться или же обозлиться. Культурный человек заинтересуется, некультурный раздражится... Невежды пугливы, подозрительны, им кажется, что весь мир в заговоре против них. И особенно они боятся людей, которых не понимают, которые чем-то не похожи на них, которые почему-то что-то там на скрипке играют... А чёрт его знает, чего он там на скрипке играет?» (Ю.М. Лотман).

5. Мы нуждаемся в *непонимании* так же, как в *понимании*. Непонимание говорит (сигнализирует) о том, что необходимы соответствующие усилия для приятия «другого», может быть, даже по изменению устоявшихся собственных привычек и взглядов. Именно столкновение понимания и непонимания, иногда даже драматическое, создаёт бесконечную необходимость одного человека для другого.

6. Понимание не стремится «овладеть» другим, подстроить его под себя. Требуется особая установка сознания, при которой мы должны научиться внимать голосу и мысли другого. Это становится возможным только при том условии, что мы освобождаемся от одной из самых эгоистичных установок нашего сознания, заключающейся в нашей привычке слышать в словах другого лишь свои собственные мысли, видеть в другом только себя. Мы никогда не увидим в другом другого до тех пор, пока не осознаем, что он встречается нам только после того, когда мы сами готовы его встретить, когда в нашем собственном сознании для него есть *место* (и это место нужно освободить), когда мы просто внутренне готовы к встрече с новым, внутренне открыты всему новому.

7. Однако, к сожалению, приходится констатировать, что иногда именно хорошее понимание друг друга служит той основой, на которой вырастают побегии неуважения и пренебрежения. В этом случае становится актуальной поговорка: «Счастье — это когда тебя понимают. Несчастье — когда понимают слишком хорошо».

8. В конечном счёте, объединяет людей общечеловеческая культура, общая вера, общее дело, общий язык. Там, где этого нет, рассыпаются любые отношения, какими бы они крепкими ни были.

9. «Всякий истинно открытый, т.е. полифонический диалог сам по себе есть уже не двойное, а тройное событие: так сказать, *триалог*. Ибо... происходит ещё нечто очень важное, *третье со-бытие*, принадлежащее глубине сопричастных судеб, что вместе с явным диалогом образует *встречу* во всей, также и неявной правде их бытия. Это третье принципиально не может быть заранее полностью предусмотрено, им нельзя заранее овладеть, в нём есть также и то, что надолго остаётся сверх предусмотримого — таинственным для встречающихся до со-бытия. И оно тем богаче, чем более участники полифонирования открыты *вертикальной ценностной перспективе* своего восхождения» (Г.С. Батищев).

Современные этические занятия, с методической точки зрения, должны не дублировать учебные уроки, а строиться в особой развивающей логике, в соответствии с внутренним миром учащихся, в зоне их ближайшей эволюции. Навязывать что бы то ни было ребятам, включая даже высокие ценности, бесперспективно: дети должны обладать определённой свободой выбора, учиться делать верный, позитивный выбор. Поэтому гуманность, по нашему мнению, проявляется, в первую очередь, в чутком, пластичном и опосредованном движении педагога вместе с ребёнком по «хрупкой нити» нравственного самосовершенствования. □