

Воспитание морального выбора у школьников

Марина Владиславовна Волкова,

доцент кафедры педагогики и яковлеведенья Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, директор НИИ педагогики и психологии (г. Чебоксары), доктор педагогических наук

- нравственная устойчивость личности • моральный выбор • технология морального выбора
- проблемная ситуация • конфликтная ситуация • младшие школьники • подростки •

Педагогические технологии, в основе которых лежит проблемность (для обучения) и конфликтообразующая составляющая (для воспитания), широко распространены в практике работы современной школы.

Идеи проблемного обучения являлись одними из ведущих педагогических идей последнего столетия. Они получили широкое распространение в образовательной практике и интенсивно развивались на теоретическом уровне. Исходными для проблемного обучения были идеи Дж. Дьюи, Дж. Брунера и др. В отечественной педагогике идеи проблемного обучения начинают развиваться со второй половины 60-х гг. XX в.

Теория проблемного обучения основывалась на положении о том, что умственное развитие характеризуется не только объёмом и качеством усвоения знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская и др.). Значительный вклад в разработку психологических основ проблемного обучения внёс А.М. Матюшкин¹. Проблемная ситуация возникает не произвольно или спонтанно, а при наличии внутренних условий мышления; она включает в себя наряду с предметно-содержательной мотивационную и личностную сферы.

Теория проблемного обучения разрабатывалась М.И. Махмутовым, Т.В. Кудрявцевым, И.Я. Лернером и др. Несмотря на от-

дельные различия и частные расхождения, основные положения теории проблемного обучения в общем схожи. В интерпретации М.И. Махмутова эти положения с достаточной полнотой изложены И.А. Сафиуллиной и Г.С. Закировым². Отметим, что теория проблемного обучения стала одной из основ педагогических технологий развития мышления учащихся, что позволило нам рассматривать её как важнейшую составляющую при проектировании технологии воспитания морального выбора в процессе формирования личности учащихся.

Обратим внимание на основные компоненты проблемного обучения, являющиеся базой воспитательных действий в формировании морального выбора у учащихся. Моральный выбор рассматривается нами как системообразующее основание нравственно устойчивой личности. Размытость понятия «моральный выбор» (В.И. Бакштановский, Г.И. Курган, Л.В. Рахматуллина) обязывает выделить его основные конструкты. Во-первых, моральный выбор — это деятельностно-поведенческий акт. Во-вторых, выбор предполагает автономность субъекта. В-третьих, выбор основывается на приоритете ценностей. В-четвёртых, результатом выбора является самоопределение личности в системе отношений и поведенческих ко-

¹ Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 168 с.

² Сафиуллина И.А., Закиров Г.С. Теория проблемного обучения М.И. Махмутова. Казань: Фэн, 2002. 152 с.

ординат. В-пятых, моральный выбор саморегулируется иерархией ценностей и регулируется моральными нормами. Не претендуя на универсальность, определим моральный выбор как акт деятельностно-поведенческой активности автономного субъекта, основанный на приоритете моральных ценностей и норм, смысл которого заключается в самоопределении личности в системе отношений и поведенческих координат и определении вектора (само)развития.

Решение проблемы осуществляется с помощью правил, алгоритмов (анализ, синтез, обобщение), т. е. посредством логического мышления с использованием ресурса эвристического вида мыслительной деятельности. Подключение к решению интуитивного мышления с его составляющими (способность представления — творческого воображения, ускоренного умозаключения, здравого смысла, обусловленного наличием опыта) осуществляется тогда, когда алгоритм решения проблемы неизвестен. В зависимости от ситуации возможны комбинации видов мыслительной деятельности или их сочетание. В практической деятельности необходимо знать их структуру.

Структура аналитической деятельности включает в себя:

- 1) осознание затруднения и анализ проблемной ситуации;
- 2) определение основного затруднения и формулировка проблемы;
- 3) поиск решения путём применения известных алгоритмов решения или поиск новых аналитических путей;
- 4) решение и проверка его правильности.

Структура эвристического вида мыслительной деятельности:

- 1) осознание затруднения и анализ проблемной ситуации;
- 2) определение основного затруднения и формулировка проблемы;

3) решение проблемы путём использования эвристических способов; поиск способов решения путём выдвижения ряда гипотез (как правило, с участием интуиции),

их логического развития до действий и сравнительной оценки; выдвижение гипотезы и нахождение решения индуктивным путём, в результате высказанной догадки;

4) проверка правильности гипотез путём применения добытого решения на практике. Различие между способами начинается с третьего этапа.

В основе проблемного обучения лежит управление процессом самостоятельного решения учеником проблемы. Процесс решения поставленной проблемы является наиболее сложным этапом познавательной деятельности человека³. При анализе процесса решения проблемы умственный поиск начинается с актуализации прежних знаний репродуктивного характера, затем возникает гипотеза о способах решения проблемы (разрешения противоречия) в силу невозможности действовать с помощью известных способов. Завершающий этап предполагает реализацию найденного решения.

Проблемная ситуация несёт в себе новое знание и новый способ усвоения этого знания. Учебная проблема имеет следующие функции: определяет направление умственного поиска как способа нахождения учащимися решения проблемы; формирует способности, интересы и мотивы познавательной деятельности ученика. Проблема должна быть связана с деятельностью ученика в проблемной ситуации, отражая при этом противоречивость информации с точки зрения содержания; задавать направление познавательного поиска и быть посильной. Логика решения учебной проблемы имеет следующие этапы:

- 1) составление плана решения проблемы;
- 2) выдвижение предположения и обоснование гипотезы;
- 3) доказательство гипотезы;
- 4) проверка решения проблемы;
- 5) анализ процесса решения.

Таким образом, проблемное обучение представляется как дидактическая система развивающего обучения, которое активизирует общее и интеллектуальное развитие школьника.

На базе теории проблемного обучения сформировалась технология проблемно-развивающего обучения⁴, отличительными

³ Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 168 с.

⁴ Педагогические технологии развития мышления учащихся / Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Казань: ТГЖИ, 1983. 88 с.

особенностями которой являются как минимум две. Во-первых, проблемность дискурса, что выражается в обсуждении проблем в виде вопросов как логической формы выражения противоречий. Во-вторых, технологии проблемно-развивающего обучения обнаруживают тенденцию к интеграции обучения и воспитания на основе разрешения проблем (познавательных, нравственных и т. д.) и дифференциации по уровням готовности к разрешению противоречий с выходом на индивидуализацию, как важнейшего условия эффективности интеграционных возможностей технологий обучения и воспитания (проблемно-развивающая технология и технология морального выбора).

Технология воспитания морального выбора у учащихся интегрировала технологию проблемного обучения. Далее представим её с исчерпывающей полнотой.

Прежде всего, обратим внимание на специфику выбора:

- 1) выбор возможен при наличии определённой, но ограниченной свободы выбирающей системы от воздействий внешней среды;
- 2) выбор осуществляется в условиях противоречия между быстротой выбора и его адекватностью;
- 3) при выборе обнаруживается неоднозначная связь фактического следствия с вызвавшей его причиной;
- 4) главным объективным условием выбора поведения чаще других называются внутренние причины (ведущая мотивация, критерии выбора и т.д.);
- 5) исходная цель наполняет акт выбора внутренним смыслом.

Основу личности составляет её нравственная устойчивость. Нравственная устойчивость — это системообразующее основание, которое направляет активность личности, ограниченную моральными нормами и ответственностью за поступки, обеспечивая стабильность индивидуального развития. Базой воспитания нравственной устойчивости является мораль, в частности моральные нормы и, как частный случай, правила поведения. Нравственная устойчивость представляется результатом всей системы отношений, основанных на моральных принципах. Нравственная устойчивость формируется в течение школьного возраста.

Исследователями установлено, что до того как ребёнок знакомится с моральными нормами поведения, он уже располагает гаммой нравственных чувств, потребностей, которыми руководствуется в повседневной жизни. Ребёнок обладает целым набором элементарных нравственных качеств, полученных им в семье, в результате общения со взрослыми и другими детьми, под влиянием разнообразной информации и т.д. Взрослея, ребёнок ставит перед собой нравственные проблемы и пытается их решить⁵.

Существуют различные механизмы регуляции поведения личности, соотносимые с нравственной устойчивостью. Можно выделить пять уровней регуляции поведения с точки зрения влияния нравственной устойчивости на поведение школьника.

Первый уровень предполагает неустойчивость. Поведение обуславливается ситуативностью. Наблюдается определяющее влияние случайных факторов. В поведении преобладает негативизм, отсутствует нормативная регуляция. Поведение подчиняется индивидуальным представлениям самого ребёнка о необходимом и должном.

Второй уровень обеспечивается сформированностью нравственной устойчивости в степени, достаточной для того, чтобы появилась возможность увидеть элементы поведенческой ситуации. На поведение школьника большое влияние оказывает фактор случайности. Отмечается слабое регулирующее воздействие правил и установок. В ситуации нравственного выбора предпочтение отдаётся уходу от принятия решения, т.е. выходу из ситуации. Если возникает необходимость сделать выбор, появляются колебания, обусловленные различиями между групповыми и индивидуальными нормами.

Третий уровень. Нравственная устойчивость сформирована достаточно для более или менее целостного видения ситуации, её восприятия и осуществления попыток сделать выбор. Начинается обретение автономии от случайных факторов. В механизме регуляции преобладает мнение взрослого (учителя, родителей). Поведение

⁵ Вардомацкий А.П. Моральная регуляция поведения личности. Минск: Наука и техника, 1987. С. 23–27.

ние выходит из пространства групповых норм, но ещё не определяется требованиями нормативной нравственности. Предпринимаются попытки сделать нравственный выбор, но они не всегда удачны. Появляется возможность использовать воспитывающий потенциал выбора.

Четвёртый уровень. Нравственная устойчивость обеспечивает не только видение, но и предполагает элементарный анализ поведенческих ситуаций. Появляется вероятность принять правильное решение в ситуациях нравственного выбора. Представления о правилах поведения уже достаточно сложились для эмансипации от внешних факторов и обстоятельств. Авторитет взрослого настолько велик, что ребёнок ориентируется на его поведение и стремится ему следовать. Школьник оказывается способным принимать решения, но выбор осуществляет под влиянием взрослого. Сделанный выбор адекватно воспринимается и усваивается ребёнком. Воспитательный потенциал выбора используется частично.

Пятый уровень. Нравственная устойчивость обеспечивает необходимый и достаточный анализ смыслообразующих и структурообразующих компонентов ситуации. Основные нормы нравственного поведения (или правила поведения) усвоены относительно прочно. Вырабатываются устойчивые побуждения следовать требованиям нормативной нравственности в условиях выбора стиля поведения. Принятие решения обуславливается авторитетом взрослого и правилами поведения. Принимаемое решение становится осознанным. Вероятность правильного выбора достаточно высока. Воспитывающие возможности выбора реализуются наиболее полно и продуктивно⁶.

В настоящей статье анализируются проявления нравственной устойчивости в ситуациях общения. Общение — это самостоятельная форма активности субъекта. В основе общения лежит поступок. В процессе общения оформляются взаимоотно-

шения. Результатом общения являются отношения человека с другим человеком. Общение, таким образом, является межсубъектным взаимоотношением.

Процесс общения — это ряд последовательных поступков, осуществляемых партнёрами по общению. Поступки участников общения взаимосвязаны между собой и выступают как сопряжённые. Поступки качественно своеобразны и обратимы, т. е. каждый поступок рассматривается с двух позиций: с позиции того, кто его совершил и с позиций партнёров. Независимо от позиций, компоненты структуры поступка оказываются едиными, а функции различными. Объединяет поступки партнёров общение. Процесс общения имеет собственный результат, который предполагает изменения, происходящие в сознании, поведении, свойствах и качествах общающихся. Результат общения выражается в изменении личностных качеств, которые обуславливают содержательную характеристику отдельного поступка и личности в целом.

Отметим как минимум четыре значимых положения в парадигме общение — поступок — нравственная устойчивость. Во-первых, специфический результат или продукт общения выражается в изменении качеств и взаимоотношений общающихся. Во-вторых, ассиметричность общения обуславливает противоречия, разрешаемые актом поступления. В-третьих, общение выполняет функцию регуляции и саморегуляции поведения. В-четвёртых, в процессе общения формируются личностные нормы и правила поведения⁷.

Нравственная устойчивость личности выражается в способности следовать нормам и правилам в ситуациях морального выбора.

Анализ психолого-педагогической литературы и собственного педагогического опыта позволяет нам говорить о том, что в школьном возрасте оформляется предрасположенность и возникает способность делать моральный выбор в противоречивых, в том числе конфликтообразующих, ситуациях. Под ситуациями, названными конфликтообразующими, нами понимается сочетание совокупности условий и обстоятельств деятельности и общения, в которых субъект оказывается перед необходимостью осу-

⁶ **Рахматуллина Л.В.** Формирование основ нравственно устойчивой личности младших школьников в процессе морального выбора. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001. С. 21–22.

⁷ **Волкова М.В.** Моральный выбор как системообразующая основа воспитания нравственно устойчивой личности: опыт экспериментального доказательства. Чебоксары: НИИ педагогики, 2007. 136 с.

ществления морального выбора, с целью разрешения конфликтообразующего противоречия. Готовность к осуществлению морального выбора обеспечивается возрастными особенностями школьников.

Так, в работе с младшими школьниками необходимо учитывать следующее:

1. В процессе воспитания у младших школьников формируются первоначальные понятия о моральных качествах и нравственных образцах поведения (О.С. Богданова, О.Н. Сороцкая, А.В. Тихонова и др.). Происходят изменения в осознании детьми нравственных сторон деятельности и общения, рост понимания себя как субъекта нравственности, а также изменения в характере нравственных отношений к себе, взрослым и сверстникам. Эти изменения проявляются в моральных суждениях и поступках.

2. Интенсивно развиваются нравственные представления, и формируется нравственное сознание. Начинается усвоение нравственных понятий. Возникает рефлексия в виде размышлений о собственном поведении, что является основой сознательного усвоения нравственных требований.

3. В младшем школьном возрасте идёт постоянный процесс осознания детьми нравственных норм и правил поведения. Этот процесс служит главной предпосылкой формирующейся потребности следовать усвоенным моральным нормам и правилам.

4. В младшем школьном возрасте происходит: а) развитие потребности следовать в поведении усвоенным нравственным нормам; б) переориентация с поведения, направленного на получение одобрения со стороны взрослых, на поведение, связанное с выполнением нравственных норм и правил поведения.

5. Появляются мотивы, способные побуждать поведение младших школьников через сознательно поставленные цели, т.е. начинается постепенное овладение умением подчинять свои действия мотивам, связанным с выполнением моральных норм.

6. Оценка и самооценка выступают у младших школьников регулятором поведения. Оценка (самооценка) всегда предполагает

эталон. В качестве нравственного эталона для детей этого возраста выступает норма или правило поведения, носителем нормы (правила) является учитель.

7. В организации и разрешении конфликтообразующих ситуаций с участием младших школьников учитель играет ведущую роль⁸.

В качестве иллюстрации приведём пример работы учителя по формированию нравственных понятий при изучении рассказа Д. Н. Мамина-Сибиряка «Серая Шейка». После прочтения детьми истории об оставшейся в замерзшей полынье одинокой Серой Шейке и встрече её с лисой, учитель приглашает учеников к обсуждению прочитанного: какие чувства вызывала у нас судьба маленькой Серой Шейки? «Мне её очень жалко!» (Таня Ш.); «Так хочется ей помочь» (Артём П.); «Я очень переживала» (Алиса Ш.) Как вы думаете, а какие чувства испытывала сама Серая Шейка?» «Думаю, что ей было очень страшно» (Саша Ч.).

Анализируя поступки героев, их эмоциональное состояние, ученики подбирают им характеристики. Серая Шейка — «слабая», «беззащитная», «отважная». Заяц — «смелый», «добрый», «надёжный друг». Лиса — «злая», «плохая», «коварная». Свои ответы школьники подтверждают отрывками из текста. Работа с текстом рассказа даётся ученикам легко, т. к. автор и сам выказывает своё отношение к героям.

Некоторые затруднения испытывают школьники при разборе произведений, в которых герой переживает разные эмоции, или идёт повествование о развитии отношений двух героев, когда они попадают в ситуацию морального выбора. В таких случаях учитель использует приёмы выразительного чтения диалогов, раскрывающих внутренние переживания героев в ситуации выбора, как например, в рассказе Н. Носова «Огурцы». Ученики наблюдают за изменением настроения героя: сначала он радуется огурцам, не осознавая своей вины, затем плачет и в конце рассказа вновь переживает радость от того, что сумел исправить ошибку и загладить свою вину. Детям задаются вопросы со-

⁸ Волкова М.В. Интеграция технологий обучения и воспитания в формировании личности школьников. М.: Изд-во МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007. 618 с.

ставленные таким образом, чтобы в ответах и высказываниях третьеклассников проявлялись отношения, знания о способах поведения и о самой нравственной норме: «А был ли в вашей жизни подобный случай?», «Окажись вы в подобной ситуации, как бы вы поступили?».

Подчеркнём, что применительно к младшим школьникам речь идёт об основах устойчивого морального выбора как базового компонента структуры нравственной устойчивости личности.

У подростков готовность к осуществлению морального выбора обеспечивается следующими психолого-педагогическими характеристиками:

1. Основной характеристикой подросткового возраста является освоение социальных отношений и норм социальной жизни. И это несмотря на повышенную конфликтность в сфере отношений и переживания, которые сопровождают негативную фазу подросткового кризиса. В этом возрасте происходит замена детских норм поведения на взрослые.
2. Потребность в общении способствует усвоению подростком устойчивых форм поведения и переходу к использованию сложных механизмов внутреннего управления собственным поведением (Л.Б. Фролов).
3. Стремление обрести индивидуальный стиль поведения на основе усвоения умений принимать решения в ситуациях неопределённости.
4. Потребность в самоопределении, самоутверждении, обретении социального статуса среди взрослых.
5. Уровень этических знаний подростков позволяет им стать предпосылкой для становления нравственных убеждений.
6. Реализуемая потребность в самовоспитании обеспечивает достаточный уровень рефлексии, предметом которой являются моральные ценности, нормы, образцы и т.д.
7. Эмоционально-смысловой доминантой подросткового стиля общения является сам подросток (А.В. Мудрик).

Таким образом, стремление подростков усвоить нравственные понятия и моральные нормы приобретает личностный смысл и переживается как удовлетворение потребности в самоутверждении. Нравственное

сознание вырабатывает индивидуально значимые оценочные критерии. Поэтому организация нравственного воспитания подростков ориентирована на оценочную деятельность.

Моделирование конфликтообразующих ситуаций в воспитательном процессе, их актуализация рассматривается нами как психолого-педагогический тренинг.

Проиллюстрируем это на примере урока русского языка, где происходит работа над правописанием, смысловым и семантическим содержанием нравственных понятий, их синонимами и антонимами, детализирующими нравственные признаки-характеристики слова. Например, при изучении темы «Признаки глагола у причастий» в 7 классе учитель для проведения диктанта выбирает текст, широко используемый в педагогической практике: «Сколько стоит хлеб? Копейки? Рязанскому жителю Анатолию Мерзлову, спасшему от огня хлебные поля, он стоил жизни. Широко известны имена школьников, пренебрегающих опасностью и вступавших в борьбу за хлеб со стихией. Пал на обуглившейся ниве калининский школьник Гена Воронов. Газета, рассказывавшая о делах ребят, писала об отважном поступке школьника из Смоленской области Васи Богомолова, поднявшем на борьбу с огнём за хлеб всё село. Нет ничего горше и обиднее, чем боль, нанесённая хлебу. Нельзя уважать человека, не ценящего хлеб. К каждому колоску, подобранному в поле, к булке в школьной столовой должно быть бережное отношение».

После чтения текста учитель проводит беседу:

1. Какова главная мысль текста?
2. Какое название можно дать этому тексту?
3. Почему в народе сложилось такое трепетное отношение к хлебу?
3. Как вы понимаете выражение «берегите хлеб»?
4. Как городской житель может беречь хлеб?
5. Всегда ли бережно вы относитесь к хлебу?

Доверительные отношения между учителем и учениками позволяют создать необходимую атмосферу на уроке. Подростки активно обсуждают предложенный текст:

«Я предлагаю назвать текст «Самое дорогое» (Олег А.). «Беречь хлеб — это значит уважать чужой труд» (Ирина П.). «Хлеб — это главная еда, а без еды человек не может работать и жить» (Денис А.). «Сегодня мы привыкли к хлебу, потому что его всегда можно купить, но хлеб — больше чем просто продукт! Запах свежего хлеба — это запах тепла» (Татьяна Ш.). «Беречь хлеб — значит покупать столько, сколько можешь съесть, чтобы потом не выбрасывать засохшую булку» (Артём П.). «В нашей семье хлеб никогда не выбрасывают. Даже самый маленький кусочек! Бабушка рассказывала, как они вместе с сестрой по очереди долго стояли в очереди за хлебом, когда им было столько же лет, сколько мне сейчас» (Настя С.). «Теперь я всегда буду вспоминать этот рассказ, когда буду кушать хлеб. Больше никогда не выброшу ни кусочка» (Евгения Г.).

Оказавшись включённым в ситуацию, субъект (школьник) должен попытаться самостоятельно или с помощью воспитателя: а) диагностировать ситуацию (определить её характер, направленность и т. д.); б) сформулировать требования, которые предъявляет к нему ситуация; в) сделать моральный выбор. При организации воспитательной работы предусматривается, что ученик будет испытывать соответствующие чувства (растерянность, страх), до того как он попадёт в заданную учителем (воспитателем) ситуацию. Подобное состояние вызывается с помощью моделирования ситуации. Задаваемая модель ситуации создаёт соответствующий психологический настрой. Воображение воспроизводит реальную ситуацию, в которой может оказаться другой, и идентифицирует себя с ним.

При решении смоделированных воспитывающих конфликтообразующих ситуаций совершенствуются адаптационные механизмы и накапливается опыт ориентировки в схожих ситуациях. Схема приобретения опыта разрешения конфликтных ситуаций выражается следующим образом. Субъект усваивает структуру и составляющие конструкции ситуаций данного вида, уясняет формы связи между ситуацией и поступком (собственно выбором), фиксирует сознанием результаты выбора и прогнозирует его возможные последствия для партнёров и окружающих. Попав в аналогичную ситуацию, субъект разрешает проблему на осно-

ве усвоенных нравственных принципов и норм, то есть делает адекватный ситуации поведенческий выбор. В итоге происходит формирование нравственной привычки и её закрепление в усвоенных поведенческих формах.

Осуществление морального выбора обусловлено корректным анализом отношений, сложившихся в конфликтной ситуации. Выделяются три фазы (стадии или этапа), которые определяют развитие отношения в конфликтной ситуации⁹. На первой фазе происходит определение, осознание участниками ситуации как конфликтной. На второй фазе выбирается «стратегия», структурирующая ход взаимодействия в конфликтной ситуации. На третьей фазе осуществляется выбор действия в рамках общей «стратегии» взаимодействия.

Конфликтообразующая ситуация выступает как реальное проявление объективных факторов в конкретных условиях взаимодействия. При этом чрезвычайно важен момент осознания ситуации как конфликтной хотя бы одним из участников взаимодействия. Конфликтная ситуация уже сама по себе несёт угрозу для того или иного участника взаимодействия и требует мобилизации имеющихся в его распоряжении ресурсов, чтобы либо добиться желаемой цели (если речь идёт о стороне, выступающей как активное начало), либо обеспечить максимально возможную защиту (если речь идёт о пассивном участнике взаимодействия).

Действия, которые побуждаются состоянием объективных и субъективных факторов, определяющих конфликтную ситуацию, служат для достижения определённой цели, и потому каждый из участников взаимодействия обычно соотносит свои действия с тем, насколько они приближают его к желаемой цели. В этой фазе взаимодействия каждый из участников намечает определённую линию поведения, сводимую в самой общей форме к трём упомянутым выше направлениям. Данная линия несколько позже оформляется как общая «стратегия». Именно здесь принимается решение относительно того, в каком на-

⁹ **Бородин Д.И.** Педагогические условия формирования единства нравственного сознания подростков нетрадиционными средствами воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 1998. 16 с.

правлении будут структурироваться действия каждой из сторон. Иначе говоря, устанавливается предел допустимого действия. Третья фаза взаимодействия характеризуется столкновением стратегий и тактик индивидуального поведения. На этой фазе выясняется, какая из сторон достигнет цели.

Сложность конфликтообразующей ситуации создаёт затруднения в прогнозировании поступков субъекта выбора. Возникающие трудности связаны, во-первых, со сложностью поиска универсального нравственного образца, в соответствии с которым даётся оценка тому или иному поступку. Во-вторых, затруднительно установить, какие именно мотивы или их комплекс выполняют функцию целепобуждения в каждом конкретном случае. Мотивационные установки различны не только у разных субъектов в одинаковых ситуациях, но и у одного и того же субъекта в зависимости от содержательной стороны оцениваемого выбора.

Всё это обуславливает определённые трудности на пути экспериментального прогнозирования модели поведения, но в то же время создаёт предпосылки изучения возможностей моделируемых ситуаций для адекватной оценки вариантов поведения (выбора). Тем не менее, отмеченные и непредвиденно возникающие (а значит, и трудно поддающиеся учёту), но преодолимые сложности не умаляют воспитательной значимости конфликтообразующей ситуации. Напротив, они стимулируют поиск, направленный на их преодоление, и свидетельствуют о потенциале конфликтообразующих ситуаций.

Участнику конфликтообразующей ситуации приходится постоянно решать проблемы, связанные с поиском новых путей и манёвров, ведущих к достижению цели. Постоянная проблемность конфликтной ситуации является важной объективной детерминантой индивидуального поведения, которое в данном случае рассматривается как реакция партнёров по общению на конкретную ситуацию.

Проведённый анализ воспитательных возможностей конфликтообразующей ситуации позволяет сделать следующее обобщение: необходимо добиваться, чтобы воспи-

танники воспринимали конфликтообразующую ситуацию как ситуацию морального выбора. Отсутствие ответственности за свой выбор снижает влияние регулирующих факторов (норм и правил поведения).

Нравственная устойчивость гармонизирует ситуацию, в которой оказывается личность. В силу определённых установок, которыми руководствуется субъект при принятии решений, в его сознании конфликтная ситуация теряет проблемность. Адекватный выбор в конфликтообразующей ситуации способствует приобретению личностью состояния устойчивого нравственного равновесия.

В воспитывающих конфликтообразующих ситуациях школьник выступает как субъект, ориентируемый извне. Столкнувшись со сложной и во многом противоречивой ситуацией, воспитанник не в состоянии в ней разобраться и выбрать адекватную форму поведения. Поэтому школьники нуждаются в руководстве со стороны воспитателей, которое должно быть предельно тактичным, иначе оно может породить негативную реакцию со стороны воспитанников и будет отвергнуто.

При моделировании воспитывающих конфликтообразующих ситуаций необходимо помнить, что неразрешимость проблемы (невозможность выхода из ситуации конфликта), с которой сталкивается школьник, сводит к нулю воспитательный потенциал ситуации. Это обстоятельство предполагает необходимость учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся при конструировании таких проблемных ситуаций, которые, будучи конфликтообразующими, были бы разрешимыми.

Главная цель воспитательной работы учителя в направлении нравственного развития личности заключается в том, чтобы научить школьников делать моральный выбор в конфликтообразующих ситуациях. Воспитательные ситуации рассматриваются как взаимодействие учителя и учащихся, в котором поведение одних обуславливает определённые поступки других. Включённость в ситуацию школьника обеспечивается: а) обоснованной постановкой проблемы; б) стремлением к осознанию её воспитанником. Совместный разбор ситуации, ана-

лиз поступка позволяют своевременно скорректировать программу воспитательных воздействий.

На этапе моделирования воспитательной конфликтообразующей ситуации учителю необходимо самому решить моделируемое противоречие. Решение учителем нравственных противоречий, составляющих содержание ситуаций выбора, предполагает:

- определение им цели своих действий, то есть того, чем должна закончиться ситуация и какие последствия вызвать;
- выбор содержания и способа (варианта) своих действий;
- осуществление действий;
- анализ хода и результатов сделанного, то есть сравнение того, что получилось, с тем, что планировалось¹⁰.

Анализируя ситуацию, учитель обязан продумать и оценить позиции, поступки и возможные мотивы всех её участников и только после этого принимать решение о целесообразности введения в воспитательный процесс конфликтообразующей ситуации. Основные воспитательные задачи, решаемые учителем таковы:

- 1) создать условия для максимального усвоения учащимися моральных знаний, принципов и норм;
- 2) способствовать приобретению устойчивых навыков и умений решения конфликтообразующих ситуаций;
- 3) сформировать у школьников привычку осуществлять моральный выбор;
- 4) содействовать присвоению воспитанниками соответствующих стереотипов поведения;
- 5) способствовать приобретению учащимися опыта нравственного поведения;
- 6) оптимизировать процесс воспитания нравственной устойчивости школьников.

С целью решения поставленных задач учителю необходимо направить педагогические усилия на воспитание у школьников:

- а) умения адекватно воспринимать проблемную ситуацию;
- б) личностного отношения к ситуациям морального выбора, которые вычленены из реальной жизни, представлены в литературе, либо изображены на рисунке;

в) умений давать содержательную оценку и включаться в ситуацию;

г) умений соотносить компоненты поступка (побуждения, потребности) с моральными установками;

д) способности сопереживать партнёру по общению;

е) навыков вычленения конфликтообразующих противоречий и готовности к обсуждению их с учителем;

ж) установок на сопереживание последствий выбора и того воздействия, которое он может оказать на окружающих.

Комплексное решение поставленных задач и осуществление намеченных мер будет содействовать постепенному развитию у школьников способности к самостоятельному моральному выбору и оптимизирует процесс воспитания их нравственной устойчивости.

В ходе проведённого нами исследования были выявлены особенности развития, затрудняющие (либо блокирующие) осуществление школьниками самостоятельного морального выбора:

- у школьников отсутствует прямая связь между усвоением нравственных представлений и понятий, с одной стороны и поведением — с другой, что выражается в несоответствии между нравственными знаниями и поступками;
- недостаточный уровень развития у школьников нравственно-волевой сферы;
- относительно низкий уровень развития нравственных мотивов;
- отсутствие нравственных убеждений;
- эмоциональный настрой у школьников не всегда сочетается с рациональной практикой морального выбора;
- осуществлённый выбор чаще всего делается в свою пользу, что влечёт за собой негативную реакцию окружающих;
- неготовность до конца совершить сделанный моральный выбор;
- стремление выйти из ситуации и игнорировать необходимость выбора;
- школьник осуществляет выбор в аналогичных ситуациях лишь накопив значительный опыт решения ситуаций данного типа;
- осуждая неправильные действия, учащийся не всегда может предложить вариант положительного выбора;

¹⁰ Всё об этике: Кн. о нормах поведения в любых жизненных ситуациях. Ростов н/Д.: Феникс, 1995. С. 8.

- оказавшись в ситуации выбора, школьник часто не в состоянии правильно разрешить её по причине отсутствия нравственного опыта деятельности в подобных ситуациях.

Для эффективной организации процесса воспитания морального выбора как средства формирования нравственной устойчивости школьников нами предложена типология учащихся по уровню готовности к осуществлению морального выбора в ситуациях проблемно-конфликтного характера. Выделенные уровни соотнесены с уровнями воспитанности нравственной устойчивости школьников и свидетельствуют о взаимообусловленности морального выбора и нравственной устойчивости как личностных (ново)образований детей школьного возраста.

Для младших школьников характеристика уровней готовности выглядит так:

Низкий уровень готовности к осуществлению морального выбора. Школьники, отнесённые к этому уровню, оказываются готовыми к осуществлению морального выбора. Однако, поведение этой группы учащихся неустойчиво. Практическое осуществление выбора возможно под воздействием взрослых (учителя) и из боязни осуждения или наказания с их стороны. Регулирующее воздействие норм (правил) носит императивный характер и осуществляется на уровне установки: «можно — нельзя». Выделяется своей действенностью запретительная функция норм. Осуществлению морального выбора препятствует импульсивность и ситуативность. Элементы анализа ситуации отсутствуют. Учащиеся, отнесённые к низкому уровню готовности к осуществлению морального выбора, оказываются неспособными к самооценке собственных поступков и затрудняются в оценке поступков партнёров по общению.

Средний уровень готовности к осуществлению морального выбора. Учащиеся не только потенциально готовы к осуществлению выбора, но и совершают выбор под воздействием взрослых, ожидая одобрения или поощрения с их стороны. Хотя школьник приучен соблюдать моральные нормы, в большинстве случаев они не являются осознанными. На поведение продолжает

оказывать влияние ситуативность, но в меньшей степени. Появляются попытки рационального анализа ситуации, и предпринимаются достаточно активные действия по осуществлению выбора. Однако эти попытки не всегда продуманы, а действия удачны. Учащиеся, отнесённые к этому уровню, проявляют способности к частичной самооценке результатов выбора и более или менее адекватно оценивают поступки партнёров по общению.

Высокий уровень готовности к осуществлению морального выбора. Школьники совершают нравственные поступки по внутреннему побуждению. Поведение учащихся данной группы в большинстве ситуаций соответствует нравственным нормам. Поощрение со стороны учителя не является побуждением для совершения поступка. Однако, его целесообразность очевидна, так как стимулирует моральный выбор. Поведение школьников регулируется нравственными нормами и правилами, которые являются более или менее осознанными. Моральный выбор ориентируется требованиями нормативной нравственности и правилами поведения. Ситуативности не оказывает заметного влияния на принятие решения. Влияние импульсивности также не очевидно. Школьники, отнесённые к высокому уровню готовности к осуществлению морального выбора, способны к более или менее полной самооценке собственного выбора и его результатов. Способность к оценке поступков партнёров также проявляется в её относительной адекватности.

Для подросткового возраста характеристика уровней выглядит следующим образом:

Низкий уровень готовности к осуществлению морального выбора: отсутствуют представления о нормотворчестве; механизмы самовоспитания, ориентирующие на развитие способности к осуществлению морального выбора выражены слабо. Предрасположенность к восприятию обучающих и воспитывающих воздействий, осуществляющихся как результат интеграции педагогических технологий, невысока. Целостное представление о моральном выборе, развиваемое через усвоение его компонентов, не выражено. Педагог слабо воспринимается как партнёр по диалогу, содержанием которого является анализ ситуации; мо-

ральный выбор не является предметом рефлексии. Подросток не в состоянии обнаружить взаимосвязь между когнитивной и поведенческой составляющей морального выбора.

Средний уровень готовности к осуществлению морального выбора характеризуется следующими признаками: проявляется стремление к развитию способности применять нормы в качестве регуляторов поведения в ситуациях выбора; в моральном выборе фиксируется результат самовоспитания, что является свидетельством попыток обретения индивидуального стиля поведения. Прослеживается результативность воздействий обучающих и воспитывающих технологий на моральный выбор; обнаруживается стремление к целостному представлению о моральном выборе на основе усвоения (присвоения) его отдельных компонентов; отдельные компоненты морального выбора становятся предметом рефлексии. Приходит осознание единства когнитивной и поведенческой составляющей морального выбора.

Высокий уровень готовности подростков к осуществлению морального выбора предполагает относительно развитую способность применять нормы морали в качестве саморегуляторов морального выбора; чёткое осознание возможности самовоспитания морального выбора через саморазвитие его компонентов; достаточную predisposedность к восприятию обучающих и воспитывающих воздействий, осуществляемых на основе интеграции педагогических технологий и направленных на воспитание морального выбора; осознанность необходимости участия взрослых для поиска оптимального выбора в сложных ситуациях; восприятие морального выбора как ценности и предмета рефлексии; осознанное единство когнитивной и поведенческой составляющих морального выбора.

В качестве заключения отметим, что эффективности технологии воспитания морального выбора у разновозрастных групп учащихся способствует соблюдение ряда общих и частных условий. К общим условиям относятся:

- организация этического просвещения учащихся;

- осуществление педагогической деятельности по выявлению готовности младших школьников и подростков к разрешению нравственных противоречий на основе морального выбора;
- приобретение школьниками умений и навыков анализировать проблемные ситуации с нравственным содержанием;
- овладение учащимися процедурой принятия решений.

К частным условиям относятся те, которые учитывают возрастную специфику учащихся младшего школьного и подросткового возрастов:

- учёт индивидуальных особенностей учащихся;
- использование организационных и содержательных возможностей различных видов общественно и лично значимой деятельности подростков с целью включения их в ситуации выбора;
- использование потенциала самовоспитания подростков для эффективного осуществления морального выбора в педагогических ситуациях, проигрываемых в сознании, виртуальном пространстве и др.;
- организация игровых ситуаций с нравственным содержанием для развития способностей младших школьников к моральному выбору. □