

УДК 37.034–053.5

Власова Т.И.

ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К ДУХОВНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВОСПИТАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: духовность, экзистенциальные ценности, экзистенциальные этапы воспитания, экзистенциальное отношение к жизни, самочувствие, самосознание.

© Власова Т.И., 2010

Современный взгляд на теорию воспитания актуализирует рассмотрение ценностей в качестве методологического основания в построении целостного процесса духовно-нравственного развития личности детей и подростков. В настоящей статье речь пойдет о сущности и содержании ценностей как основы в процессе духовно ориентированного воспитания школьников, выстроенного в соответствии с экзистенциальными периодами жизнедеятельности. При этом уже в начале XXI в. проблема воспитания обострилась настолько, что стала актуальной для всего российского общества и образования. Итак, воспитание духовности школьников – это педагогически организованный процесс становления системы экзистенциальных ценностей.

Экзистенциальные ценности – это восприятие жизни как блага, которое «дадено» человеку свыше (в светской системе миропонимания – актом рождения, от родителей; в религиозной – актом сотворения, от Бога). Экзистенциальное благо – полнота существования вне зависимости от конкретной (человеческие страдания различного происхождения) жизненной ситуации. Содержание этого восприятия отражено в дихотомии «жизнь – смерть», а с точки зрения педагогического сопровождения сосредоточено в отношении к любой жизни как к ценности.

Нами определены этапы функционирования экзистенциальных ценностей: младших школьников – эмоционально-чувственный когнитивный (от 5,5 до 11 лет), во время которого доминирование ощущения жизни как блага оформляется в чувственной сфере жизнедеятельности; подростков и старшеклассников – чувственно-когнитивный сексуальный (от 11 до 17 лет), во время которого доминирование ощущения жизни как блага

оформляется в когнитивной сфере жизнедеятельности. При этом школьный период тем более важен, что в нем происходит становление основ экзистенциальных ценностей. Доминирующие в нем физиологические, субъектные, личностные, индивидуальные процессы определены нами на основе сопоставления возрастных особенностей развития школьников и внутренних параметров ценностного отношения, отражающего функционирование ценностей.

Что такое ценности? В чем их сущность? Рассмотрим их функционирование. Содержательной стороной любой ценности выступает осмысливающее отношение субъекта к объекту, которое отражает реальное, жизненно-практическое отношение. Иными словами, речь идет о системе взглядов, т.е. о мировоззрении.

Ценность – термин, широко используемый в философской и социологической литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности. По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве «предметных ценностей» или объектов ценностного отношения, т.е. оцениваться в плане добра или зла, истины или неистины, красоты или безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого и т.д.; подобные оценки иногда могут быть шкалированными (отмечающими различные уровни соответствующего качества). Способы и критерии, на основании которых производятся сами процедуры оценивания соответствующих явлений, закрепляются в общественном сознании и культуре как «субъектные ценности» (установки

и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в форме нормативных представлений), выступая ориентирами деятельности человека. «Предметные» и «субъектные» ценности являются, таким образом, как бы двумя полюсами ценностного отношения человека к миру [1].

Ценностное отношение включает два уровня: переживаемый, т.е. эмоционально-чувственный, и осознаваемый, т.е. когнитивно-личностный. Именно последний и делает оценивающее переживание оценивающим осмыслением. Мы придерживаемся точки зрения, что осмысленное – это *содержание*, а эмоционально-чувственная структура – *форма* ценностного отношения.

Духовное содержание обретает психическую реальность в рамках мироощущения и мироосмысления. Практически речь идет о мировоззрении, которое, в свою очередь, по своей природе субъективно, так как представляет формы ценностного сознания субъекта. С другой стороны, мы не ставим своей задачей рассмотрение идеологии (социальная основа мировоззрения), потому что она располагается на уровне определенной общности, группы.

Ценностное отношение, а в нашем исследовании – экзистенциальное *отношение к жизни как к ценности*, также имеет определенное содержание и форму проявления. Специфичность мировоззрения в данном контексте заключается в том, что оно может быть направлено не только на мир, окружающий личность, но и на самое себя, отличая тем самым себя как субъекта от внеположенной ей объективной реальности. Таким образом, следует выделить оппозиционное дополнение к мировоззрению в виде *самосознания*, которое также имеет два уровня:

- самочувствие – ощущение собственных чувств, зафиксированных в образах;
- самоосмысление – осознание ценностного смысла собственной жизни.

С другой стороны, как в отечественной, так и в мировой педагогике ученые неоднократно обращались к проблеме формирования мировоззрения школьников. Теоретически это находилось в парадигме воспитания должностования и внешнего детерминизма.

Безусловно, сам процесс формирования мировоззрения очень важен для становления личности, иначе ребенок не сможет встроиться в окружающий мир. Одновременно с выработкой мировоззрения происходит и развитие самосознания, т.е. осознания своего места, себя в окружающем мире. Однако отечественная практика воспитания и образования свидетельствует, что последнее не только не выдвигалось в качестве самостоятельной цели, но, как правило, считалось побочным и даже вредным результатом в рамках материализма, утверждавшего, что сознание есть продукт отражения объективной реальности. Человек должен был в лучшем случае «соотносить» себя с объективной реальностью, отстраняясь от субъективности, что вступало в противоречие с функциональной нагрузкой самого феномена самосознания. Таким образом, и сознание, и самосознание сводились исключительно к процессам познания, т.е. гносеологии. И «субъективное» было исключено из педагогики.

Другая точка зрения относительно самосознания базируется на психофизиологическом подходе, который частично решал проблему изучения рефлексии в том виде, как «оно постоянно сравнивает наше поведение с неким внутренним эталоном, образцом и т.д.» [2]. По мнению В.П. Сазонова,

автора указанного подхода, источником активности человека являются потребности, среди которых есть и потребность в «смысле жизни». Ученый предлагает следующую структуру потребностей школьника:

- в творческой деятельности;
- в защищенности (в младшем школьном возрасте);
- в признании (в подростковом);
- в самоутверждении (в подростковом);
- в смысле жизни (в юношеском);
- быть личностью (в юношеском);
- в самореализации (в более зрелом);
- в удовольствии, наслаждении.

По его мнению, в течение жизни ведущие потребности меняются. Логику в этой концепции можно представить следующим образом:

- цели развития – самоутверждение, самореализация;
- средство развития – деятельность, врожденная активность;
- условия развития – социальная защищенность, любовь, уважение;
- внутренние стимулы – удовольствие, радость и, как апогей, счастье.

Мы не можем согласиться с данной структурой, в которой ориентация в развитии личности заключается в получении удовольствия, наслаждения, что противоречит нашему аксиологическому подходу.

Другой причиной рассмотрения проблем самосознания как качества личности, зависящего от объективной реальности, является, на наш взгляд, ориентация Человеческого Разума на преобразование окружающего мира техногенным способом. Мы неоднократно приводили доводы в пользу гуманитарного знания, которое, по сути, есть не просто «знание», но знание ценности бытия для человека. В то же время в XX в. особенно интенсивно противопоставлялось сциен-

тистски ориентированное мышление гуманитарному, что отразилось в негативных последствиях НТР. Несмотря на то, что гуманитарность и научность представляют собой поистине разные способы освоения человеком действительности, именно потому, что один открывает законы, а другой наделяет жизнь смыслом, они оба необходимо дополняют друг друга и определяются с позиции их дополнительности в культуре. Объяснение и понимание реальности диктует необходимость взаимодействия естественно-научного и герменевтического, логического и диалогического (В.С. Библер), дискурсивно-теоретического и образно-метафорического механизмов познания. С точки зрения данного подхода актуальным представляется «возвращение» ценностного подхода к развитию самоосмысления школьников.

В истории научного знания еще меньше «повезло» первому уровню самосознания – самочувствию. Самосознание изучалось с различных сторон, однако непременно сводилось либо к рефлексии, либо к самоосмыслению в форме самооценки. Самочувствие же в том виде, как оно «отвечает» за развитие душевных структур, включая развитую систему образов мира человека и умение пользоваться этой системой, на наш взгляд, не нашло должного места в отечественной психологии. В последние годы XX в. появились серьезные исследования в области теории эмоций – работы Ф. Василюка, Л. Веккера, Л. Гозмана, К. Изарда, А. Лука, Р. Немова, С. Раппопорта, Т. Скрипкиной, Г. Шингарева, В. Шкуратова. Они во многом изменили наше представление о переживании (Ф. Василюк), об образах (В. Шкуратов), о психологии доверия (Т. Скрипкина), хотя общее осмысление проблем самочувствия остается дискуссионным.

Что собой представляют чувства? Чувства – высшая форма эмоций, порождающихся переживанием человеком-субъектом того значения, которое имеет для него объект.

Поскольку содержательным ядром чувства является образ или система образов, то самочувствие – это духовно-психическая структура человека, функционирование которой осуществляется за счет приведения духовных переживаний в адекватное состояние с виртуальной или реальной ситуацией, по-другому, за счет саморегуляции. Саморегуляция, ориентируясь на душевные структуры, осуществляется все же за счет самоосмысления, что является как бы пограничным местом (пространством), соединяющим эмоции и сознание человека. В реальных процессах функционирования данных структур их трудно развести между собой, этим никто и не занимается. Однако в целях изучения, а также опоры на них в педагогической практике необходим пристальный взгляд и структурно-функциональный анализ.

Итак, в процесс саморегуляции включается образно-метафорическое мышление. Образование же, к сожалению, постепенно отказалось от опоры на образно-метафорическое мышление, практически «отрешившись» от самой сущности этого феномена – *образование*.

В традиционной системе образования основными методами обучения выступают вербальные методы, основанные на законах рационального мышления. Логизация учебной деятельности, с одной стороны, укорачивает для учащихся образовательный путь, с другой – обедняет его, так как без душевного развития, без развития образно-метафорического мышления невозможно и овладение ценностями той культуры, современником кото-

рой является ребенок. В связи с этим настораживает тенденция к полному теоретизированию содержания начальной школы в системе Д.Б. Элькони и В.В. Давыдова. Почему?

Относительно этого можно привести выводы исследований Ж. Пиаже и других психологов, сторонников теории когнитивного развития ребенка, которые свидетельствуют, что излишняя поспешность и внешнее давление на процесс умственного развития не приводят к эволюционным скачкам в интеллектуальном становлении детей. К тому же такое форсирование не может изменить закономерности этапов, последовательность которых определена учеными с достаточной долей методологической валидности; например, в младшем школьном возрасте происходит развитие образного мышления, а начиная с младшего подросткового – логического.

Со своей стороны добавим, что столь ревностное пристрастие к логизации приносит вред развитию чувств, эмоций и душевности учащихся. Знания в такой системе не становятся значимыми для ребенка, несмотря на то, что в них включены объективные смыслы. Это происходит потому, что смысл, или значимая ценность, может стать субъективным смыслом только тогда, когда знание не минует стадию личностного переживания, чувств и перейдет на уровень понимания. Особенно это важно для младших школьников, когда существует реальная возможность для развития эмоциональной сферы детей.

Таким образом, психической формой проявления ценностного отношения является *переживание*. Это есть особый тип эмоционального процесса, который зарождается в процессе обыденно-практического или образно-метафорического познания

и восходит до осознаваемого чувства. Для человека переживание ценности является духовным переживанием, точнее сказать, душевным переживанием, поэтому можно указать на его психологический характер, ибо оно определяется не витальными, а духовными потребностями.

На уровне группового, совокупного субъекта тоже имеет место данный феномен, определяемый социокультурными потребностями. Это проявляется в национальной психологии, религиозных чувствах, экстазе пассивных участников спортивных или музыкальных зрелищ. Примеры таких форм переживаний совокупных субъектов можно перечислять до бесконечности, что является дополнительным аргументом в пользу важности этапа переживания для овладения системой экзистенциальных ценностей.

Следует указать, что именно этот уровень функционирования ценностей (самочувствие как часть самосознания) делает человека морально устойчивым в части выполнения культурных нормативов. Почему? Чем отличается норма от ценности? Норма – исключительно рациональный и формализованный регулятор поведения людей. Она выступает как имперсональный, надличностный, отчужденный от человека закон жизни. Ценность – субъективные установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, в которых зафиксированы нормы.

Особенно важно это учитывать при воспитании детей, которые зачастую вынуждены подчиняться правилам, даже если не понимают их смысла. Свод норм приходит к ребенку извне: из традиции, из нравственного кодекса, тогда как ценность – внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его жизни – воспринимается им как собственная духовная интенция.

Итак, ценности – это внутренний регулятор жизни человека.

Нами определены экзистенциальные этапы функционирования ценностей в школьной жизни. Это сделано на основе сопоставления внутренних параметров ценностного отношения субъекта, которые отражают сущность возникновения, проявления и присвоения им ценностей, с онтогенетическими возрастными особенностями развития.

Сформулируем сущность экзистенциальных этапов. Позитивное содержание реальной экзистенции зависит от ориентира на «привлекательность» самого возрастного этапа с позиции его потенциальных возможностей и будущих перспектив.

Исходя из сущности экзистенциальных этапов (эмоционально-чувственный когнитивный – от 5,5 до 11 лет), в первом периоде школьной жизни доминирующей тенденцией в воспитании должна стать опора на образно-метафорический способ освоения мира с постепенным привлечением дискурсивно-теоретического мышления. Особенно важно это учитывать при воспитании духовности младших школьников. Когнитивный, т.е. сознательный, предполагает в этот период больший уклон в сторону осознания детьми своих чувств, эмоций, т.е. направленность на овладение способами рефлексии по поводу своих чувств. Это не снимает с повестки дня развитие логического мышления детей. В то же время опора на чувственную сферу психической структуры ребенка именно в данном аспекте сделает более привлекательным сам проживаемый возраст. Следовательно, мы сможем сформировать «образ» жизни у ребенка как жизни реального блага с перспективой дальнейшего совершенствования и, самое главное,

с внутренней установкой на возможность актуализации своих потенций.

Таким образом, задачами первого этапа школьной жизни в процессе воспитания духовности являются: 1) развитие душевности ребенка. Душевность подразумевает оформление чувств, умений определять свое самочувствие в любой обстановке; 2) развитие способности к сопереживанию и содействию другим людям; 3) развитие основ самооценки учащихся; 4) становление системы образов Абсолютных ценностей.

Второй этап школьной жизни определен нами как чувственно-когнитивный сексуальный (от 11 до 17 лет) экзистенциальный этап. Доминирующая роль в этот период принадлежит процессам умственного развития ребенка. Постепенность в познании окружающего мира приводит к качественному изменению мышления, включая разнообразный спектр логических операций (анализ, синтез, обобщение и др.). Это не просто удивляет ребенка: «Как я этого раньше не понимал?», но и гуманитарно наполняет реальную экзистенцию. Позитивное проживание предыдущего этапа делает возможным познание окружающего мира с опорой на самоосознание. Это выражается в процессах осмысления себя и своего места в мире, овладения конкретным смыслом жизни.

Таким образом, задачами второго этапа школьной жизни в процессе воспитания духовности являются: 1) развитие самосознания учащихся; 2) становление основы экзистенциальных ценностей.

Разумеется, выявленные структурные доминанты экзистенциальных возрастных этапов школьной жизни – только инварианты, «идеальные типы», которые имеют многофакторные преломления у каждого конкретного

ребенка. В то же время конкретизация задач по воспитанию духовности способствует организации взаимодействия педагогов и учащихся, в результате чего происходит продвижение к конкретному смыслу жизни, адекватному Абсолютным ценностям.

Итак, ценностный подход позволил нам сформулировать сущность воспитания современных школьников, которая заключается в процессе ста-

новления системы экзистенциальных ценностей, выражающейся во взаимосвязи уровня чувственного переживания (самочувствие) и рационального осмысления (самоосмысление) ребенком своей реальной экзистенции.

Литература

1. Большая Российская энциклопедия. М., 1969–1978.
2. Сазонов В.П. Воспитание на основе потребности человека // Педагогика. 1993. № 2.