

УДК 37. 034.5

**СТАНОВЛЕНИЕ ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА****Е.В.ЧЕКИНА***(Гродненский государственный университет им. Янки Купалы)*

*В историко-теоретическом плане раскрыта сущность и сформулированы исходные положения основных концептуальных направлений разработки вопросов нравственного воспитания в российской и белорусской педагогике второй половины XX – начала XXI века: отношенческо-деятельностного и личностно ориентированного, определено их историко-педагогическое значение и обозначены перспективные линии развития данной области педагогического знания. Отношенческо-деятельностная концепция, методологической основой которой является социальный подход к нравственному воспитанию, разрабатывается в основном российскими учеными. Нравственное воспитание рассматривается представителями данной концепции как процесс формирования у растущего человека нравственных отношений. Личностно ориентированная концепция, базирующаяся на личностном подходе, конструктивно разрабатывается белорусскими исследователями, в чьих трудах нравственное воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования нравственных качеств личности.*

**Введение.** Активно обозначившаяся в современной педагогической науке тенденция к расширению проблематики теоретических исследований в области нравственного воспитания актуализирует значимость историко-педагогического знания. Важным условием дальнейшего совершенствования теории нравственного воспитания является своевременное, глубокое и методологически правильное переосмысление сложившихся научных представлений о ее исходных основаниях. Особую актуальность в современных условиях приобретает опыт научной разработки проблем нравственного воспитания в трудах российских и белорусских ученых второй половины XX – начала XXI века, что обусловлено ключевым значением указанного периода для развития и становления научной теории нравственного воспитания, обозначившего переход от накопления эмпирических знаний в данной области педагогики к осмыслению их на теоретическом уровне. Именно на этом этапе проблемы нравственного воспитания стали широко освещаться в учебниках и учебных пособиях, появились работы, целиком посвященные исследованию теоретических и методических вопросов нравственного воспитания, в которых формировались и обосновывались исходные основания теории, выстраивалась логика науки, поступательно углублялась рефлексия над ее методологическими проблемами.

Целью данной статьи является историко-теоретическое освещение основных концептуальных подходов российских и белорусских ученых второй половины XX столетия к разработке вопросов нравственного воспитания. В рамках поставленной задачи автор концентрирует свое внимание на содержательном раскрытии того, что нового и актуального внесла педагогика по данной проблеме.

**Основная часть.** Следует отметить, что в советский период развитие педагогической науки осуществлялось на марксистско-ленинской методологической основе и под влиянием коммунистической идеологии Советского государства. основополагающие теоретические идеи и положения теории нравственного воспитания выводились из марксистско-ленинского учения о сущности коммунистической морали и путях нравственного прогресса общества, постановлений партийных пленумов и решений съездов Коммунистической партии Советского Союза.

Исследования советских ученых послевоенного периода были сосредоточены как на анализе отдельных сторон нравственного воспитания (взаимосвязь организационных методов и форм, роль классного руководителя в нравственном воспитании школьников, особенности нравственного формирования различных возрастных групп учащихся и др.), так и на раскрытии этого процесса в целом, его влиянии на формирование и развитие личности школьника.

Существенное влияние на разработку теоретических основ нравственного воспитания оказали решения XXI съезда Коммунистической партии Советского Союза (1961), значительно активизировавшие научные исследования в области нравственного воспитания и направившие в 60-е годы усилия ученых не только на разработку его отдельных практических проблем, но и на создание целостной научной концепции. Сформулированный в Программе партии Моральный кодекс строителя коммунизма заключал нормы нравственного поведения советского человека, которые охватывали все виды нравственных отношений (отношения человека к обществу и труду, взаимоотношения между людьми, отношения между народами, нравственные отношения в сфере быта, нормы личного, семейного и общественного поведения и т.д.) и представлял по своей сути конкретную программу нравственного воспитания молодежи,

явившись основой для создания в последующие годы теории нравственного воспитания. При научном анализе и освещении различных сторон нравственного воспитания ученые отдавали предпочтение вопросам создания и изучения нравственных отношений, которые отражают совокупность связей и зависимостей, складывающихся в процессе деятельности и общения школьников. На основании этого Б.Т. Лихачев выделил две группы социальных отношений, возникающих в процессе жизнедеятельности детей. К первой группе, условно названной отношения-общения, он относил отношения, которые возникают между ребенком и взрослыми людьми, между детьми в коллективе, между отдельным ребенком и коллективом, между ребенком и коллективом, с одной стороны, и государственными и общественными организациями – с другой. Однако овладение детьми общественной моралью не ограничивается только общением. Усвоение ими социальных норм и правил осуществляется также и в деятельности. Взаимодействуя друг с другом, деятельность и общение обеспечивают усвоение ребенком основ человеческой жизни. Причем деятельность, так же как и общение, всегда выступает как какое-то определенное отношение. Исходя из данных рассуждений Б.Т. Лихачев делает вывод, что деятельность ребенка, возникающая в ходе его отношений с людьми, явлениями и предметами действительности, является одним из главных, определяющих путей познания им реального мира. В этой связи вторую группу отношений ученый назвал отношения-деятельность.

Деятельность и общение, по мнению Б.Т. Лихачева, развивают физические и духовные силы детей, а общественные отношения, в которые вступает ребенок, способствуют формированию нравственных взглядов и убеждений. Нравственные взгляды и убеждения ученый рассматривал как конечный результат нравственного воспитания, отражения системы общественных отношений в сознании учащихся, в которые они включаются в процессе своей жизнедеятельности. Деятельность детей имеет не только воспитательное значение, но и является основой формирования воспитательных отношений, нравственных взглядов и убеждений. В этой связи методы педагогического воздействия должны быть направлены не только на личность, но и на регулирование тех связей и отношений, которые возникают в детском коллективе на базе педагогически правильно организованной деятельности. «Деятельность детей, ее содержание и организация, – утверждал Б.Т.Лихачев, – не только основа формирования отношений, но и форма выражения или проявления уровня этих отношений. Чем социально ценнее содержание деятельности и выше уровень ее педагогической организации, тем более высокие нравственные отношения она порождает» [1, с. 141]. Нравственные отношения, в которые включаются школьники, опосредуются не только их жизнедеятельностью, но и могут специально создаваться в процессе организации их деятельности и общения взрослыми – родителями и педагогами. «Поэтому любое жизненное отношение, – подчеркивал Б.Т. Лихачев, – независимо от того, осознается это им (школьником – Е. Ч.) или нет, есть вместе с тем отношение воспитательное, приводящее к определенному влиянию на формирующуюся личность, изменению ее физических и духовных сил, нравственных качеств» [2, с. 350]. Положение о нравственных отношениях и их влиянии на нравственное формирование личности ребенка были углублены И.С. Марьенко. Нравственные отношения, по его мнению, могут быть объективными и субъективными. «Объективные нравственные отношения, – отмечал ученый, – складываются и существуют в условиях общественной и семейной жизни, в условиях деятельности школьного коллектива. Ученик, вступая в эти отношения, вырабатывает свои взгляды и убеждения на окружающую его действительность...» [3, с. 93].

Субъективные же отношения находятся в прямой зависимости от объективных. Они составляют систему избирательных связей личности с различными сторонами окружающей действительности, выражают ее внутреннюю позицию, включены в отношения коллектива класса и школы, и проявляются в учении, труде, общественно полезной деятельности, в общении со сверстниками и взрослыми людьми. «Если объективные отношения, в которые включаются учащиеся, можно назвать решающим условием их нравственного формирования, то проявление субъективных отношений к окружающей действительности следует считать важнейшим критерием их нравственной воспитанности» [3, с. 95].

Так, благодаря исследованиям Б.Т. Лихачева и И.С. Марьенко в педагогической науке утвердилось понятие «воспитательное отношение» и упрочивается мнение ученых о том, что данное понятие является основополагающим и концентрированным выражением теории нравственного воспитания.

В 60-е годы в педагогической науке складывается и другая точка зрения на сущность процесса нравственного воспитания и его влияние на формирование и развитие личности. В соответствии с этой точкой зрения в процессе нравственного воспитания формируются не отношения, а нравственные качества личности.

На наш взгляд, данная точка зрения формировалась у отдельных представителей педагогической науки под влиянием психологических исследований Л.И. Божович, проведенных в 60-е годы, в которых было обосновано положение о том, что психологические изменения в содержании и структуре личности, происходящие в процессе воспитания, обусловлены внешними условиями и педагогическими влияниями. В результате этих изменений во внутренней сфере личности формируются ее качества, которые в дальнейшем и определяют поведение и деятельность ребенка, его нравственные отношения. «Возникнув

как усвоение определенных форм поведения в деятельности, – отмечала Л.И. Божович, – устойчивые качества личности в свою очередь, в порядке обратного влияния, начинают определять поведение ребенка, его деятельность, характер его взаимоотношений с окружающими людьми» [4, с. 346 – 347]. Безусловно, данные научные идеи Л.И. Божович не могли быть незамечены учеными-педагогами. В частности, Н.И. Болдырев указывал, что нравственное формирование школьников осуществляется под влиянием различных факторов: воздействием людей и жизненных явлений, материальной и духовной среды, организованного школьного и семейного воспитания, общественных организаций. Эти факторы могут оказывать различное влияние на формирование личности школьника: как положительное, так и отрицательное. В этой связи он рассматривал нравственное воспитание как целенаправленный процесс формирования моральных качеств школьников, которые образуются в результате усвоения ими норм общественного поведения. «Моральные качества, – отмечал Н.И. Болдырев, – представляют собой как бы сплав, органическое единство сознания, чувств и поведения» [5, с. 29]. Подобной точки зрения придерживалась также Л.А. Высотина. Она рассматривала нравственное воспитание как педагогическую деятельность, обеспечивающую «формирование коммунистического сознания, чувств и привычного стиля поведения в их единстве, становление и упрочение моральных качеств личности...» [6, с. 70].

Результаты проведенных в 60-е – 70-е годы научных исследований по проблемам нравственного воспитания школьников были изложены в ряде докторских диссертаций. Теоретические основы нравственного воспитания учащихся в процессе обучения и организации учебно-познавательной деятельности учащихся были освещены в докторских диссертациях З.И. Васильевой и А.И. Дулова; вопросы формирования нравственного сознания старших школьников – Е.В. Бондаревской. В диссертационном исследовании Д.И. Водзинского раскрывались педагогические основы системы нравственного воспитания старшеклассников; Л.Ю. Гордина – вопросы теории и практики педагогического стимулирования в процессе нравственного воспитания учащихся; Д.М. Гришина – взаимодействие объективных и субъективных факторов в процессе нравственного воспитания школьников; А.В. Киричука – влияние общения на нравственное формирование личности школьника; Л.И. Новиковой – проблема коллектива и личности. В докторской диссертации И.С. Марьенко были раскрыты структура, сущность и механизмы процесса нравственного воспитания.

В 70-е годы были опубликованы также результаты фундаментальных и прикладных исследований в области нравственного воспитания, проведенных Н.И. Болдыревым, В.М. Коротовым, Б.Т. Лихачевым, Э.И. Моносоном, И.Ф. Свядковским, В.А. Сухомлинским, И.Ф. Харламовым и другими учеными.

Указанные исследования позволили заложить основу для формирования в педагогической науке отношенческо-деятельностной и личностно ориентированной концепций нравственного воспитания учащихся. Методологической основой отношенческо-деятельностной концепции нравственного воспитания выступал *социальный подход*, который базировался на марксистско-ленинском понимании сущности личности человека как совокупности общественных отношений.

Основные положения отношенческо-деятельностной концепции нравственного воспитания заключаются в следующем:

**1. Нравственное воспитание есть процесс формирования у учащихся нравственных отношений.** «Педагогика воспитательных отношений, – пишет Г.Ю. Ксензова, – в качестве базовых процессов определяет воспитательную деятельность и воспитательное общение, объектом которых являются педагогически ценные отношения учащихся к социальной среде» [7, с. 25]. Этой же точки зрения придерживаются и другие представители рассматриваемой концепции нравственного воспитания (О.С. Богданова, А.И. Дулов, И.С. Марьенко, Л.И. Маленкова, Э.И. Монозон, Г.Н. Филонов, Н.Е. Щуркова). Более того, они считают, что формирование нравственных отношений является стержнем воспитания и не зависит от целей, форм и методов воспитательной работы.

**2. В процессе формирования нравственных отношений происходит развитие учащихся.** В русле рассматриваемой концепции одной из ведущих сторон всестороннего развития человека признается формирование его нравственных отношений. Вступая в жизнь, дети застают определенную систему общественных и в том числе нравственных отношений. В процессе воспитания они овладевают заданными средой, материальным и человеческим окружением отношениями, усваивают опыт общественных нравственных отношений старших поколений (Л.Р. Болотина, Л.И. Маленкова, И.С. Марьенко, Н.Е. Щуркова).

**3. Нравственные отношения определяют социальную сущность личности школьника.** В этой связи при анализе реального процесса воспитания следует обращать внимание на изучение нравственных отношений, так как, по убеждению ученых, социальная сущность школьника определяется теми отношениями, в которые учащийся вступает в процессе деятельности и общения (А.Ф. Ахматов, Т.А. Ильина, И.А. Каиров, И.С. Марьенко, Ф.Н. Петров, Г.Н. Филонов, В.А. Яковлев).

**4. Источником формирования нравственных отношений выступают объективные отношения, которые складываются между учащимися в процессе деятельности и общения.** Поэтому, по мнению представителей отношенческо-деятельностной концепции нравственного воспитания, задача

состоит в том, чтобы в процессе деятельности и общения включить учащихся в соответствующие нравственные отношения и создать условия для осознания и переживания их как значимых для личности, что подготовит условия для перехода этих отношений в личностные (субъективные) отношения школьников (И.С. Марьенко, Н.Я. Скоморохов, В.А. Яковлев).

**5. В процессе воспитания нравственные отношения переходят в нравственные качества личности.** В исследованиях российских ученых – представителей отношенческо-деятельностной концепции – нравственные отношения рассматриваются как связи, которые личность устанавливает избирательно. Они считают отношение стержневым свойством личности. В данной концепции не все ясно и до конца определено, но можно вполне согласиться с исследователями в том, что нравственные отношения в реальной действительности проявляются в поведении.

Однако следует констатировать, что до настоящего времени у исследователей, разрабатывающих отношенческо-деятельностную концепцию нравственного воспитания, нет единого подхода к определению сущности понятия «нравственное отношение». Одни из них считают, что нравственные отношения – это практически складывающиеся отношения между отдельными людьми на основе моральных взглядов, норм, принципов (Л.Р. Болотина), вторые – рассматривают нравственные отношения как избирательно устанавливаемые объективные связи между человеком и различными сторонами реальной действительности (И.С. Марьенко, Н.Е. Щуркова), третьи – отождествляют их с категорией, покрывающей собой ряд психических образований, определяя отношения как «живое трепетное чувство» (Н.Г. Огурцов) либо как форму проявления единства знаний, эмоций и действий личности (Г.Ю. Ксензова) и т.п.

По убеждению сторонников отношенческо-деятельностной концепции, некоторое отношение человека – к другому, к обществу, собственности, науке, процессу познания, к другим реальностям окружающего мира – закрепляясь во внутренней сфере личности, ложится в основу соответствующего личностного качества. Но для того, чтобы оно сложилось и закрепилось, отношение должно достаточно длительное время функционировать, определяя своеобразный характер связи данного человека и его окружения. В этой связи любое нравственное качество личности – это ни что иное, как стабилизированное отношение (Л.Р. Болотина, И.З. Гликман, Г.Ю. Ксензова, М.И. Смирнов, В.А. Яковлев).

Сложившиеся стереотипы отношенческо-деятельностной концепции нравственного воспитания не позволяют определить сущность и структуру нравственных качеств личности, раскрыть источники и психолого-педагогические механизмы их формирования. Однако до настоящего времени некоторые российские ученые считают, что «деятельностно-отношенческий подход является центральным и определяющим в процессе воспитания. Глубинная его сущность заключается в том, что внутренние психические изменения в личностных характеристиках человека (как позитивные, так и негативные) могут происходить только в процессе его деятельности и возникающих при этом отношениях» [7, с. 8]. Безусловно, деятельность оказывает непосредственное воспитательное воздействие на формирующуюся личность, она объективно, хотим мы того или не хотим, порождает определенные отношения в детской среде. Каждому виду деятельности присущи те или иные отношения, которые могут складываться стихийно или под влиянием педагогических требований и воздействий. Естественно, что характер сложившихся в деятельности отношений влияет на формирование личности школьника. Однако в этом случае у учащихся происходит не формирование субъективных отношений, а усвоение норм и правил поведения, регулирующих эти отношения, переживание определенных эмоций и чувств, связанных с содержательной и результативной сторонами деятельности, вырабатываются умения, навыки и привычки поведения, т.е. у детей формируются *компоненты качеств личности*, которые в свою очередь проявляясь в деятельности, совершенствуют систему сложившихся в ней отношений.

В этой связи необходимо детально осветить сущность и основные положения личностно ориентированной концепции нравственного воспитания, разрабатываемой преимущественно белорусскими учеными (К.В. Гавриловец, В.Т. Кабуш, Ф.В. Кадол, М.А. Станчиц, И.Ф. Харламов, В.Т. Чепиков, В.В. Четет, Т.А. Шингирей) и некоторыми российскими исследователями (Н.И. Болдырев, Л.А. Высотина, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, В.А. Синицкая).

Личностно ориентированная концепция базируется на *личностном подходе*, в соответствии с которым нравственное воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования у учащихся нравственных качеств. Представление о нравственных качествах как психологических образованиях внутренней сферы школьника позволяет определить главный общетеоретический подход к научной разработке теоретических основ концепции личностно ориентированного воспитания и решению его практических проблем. «Данный подход, – отмечает В.Т. Чепиков, – показывает, что личностные качества выступают как цель и результат воспитания, а те индивидуально-психологические изменения, которые происходят во внутренней психологической сфере личности школьника, являются главными показателями его воспитанности, определяют характер его социальных отношений, направленность поведения и деятельности» [8, с. 40 – 41].

В рамках лично ориентированной концепции нравственного воспитания ее представителями были сформулированы следующие положения:

**1. Нравственное воспитание есть процесс формирования нравственных качеств личности.**

Хотя понятие «личностное качество» в педагогике употреблялось довольно часто, однако его сущность до этого не раскрывалась. В первом издании учебного пособия по педагогике И.Ф. Харламов при определении понятия «качество» использовал его психологическую трактовку, в соответствии с которой оно раскрывалось как единство устойчиво проявляющихся потребностей и привычных способов их реализации, которые формируются у учащихся в процессе коллективной и индивидуальной деятельности. Поэтому в человеке различают его интеллектуальные качества (гибкость ума, особая сообразительность, хорошая память и т.д.), нравственные (принципиальность, настойчивость, честность, правдивости, патриотизм, трудолюбие и т.д.), эстетические (особая эмоциональная восприимчивость того или иного вида искусства и т.д.), физические качества (сила, ловкость, выносливость и т.д.). Эти качества, как устойчивые психологические свойства личности, характеризуют постоянство ее поведения в любых изменяющихся условиях (Б.Т. Лихачев, Ф.В. Кадол, И.Ф. Харламов, В.Т. Чепиков).

И.Ф. Харламовым была определена структура нравственных качеств. «Любое качество как динамическое личностное образование, – писал он, – в психологическом отношении включает в себя следующие структурные компоненты: *во-первых*, сформировавшиеся и ставшие устойчивыми потребности в той или иной деятельности или сфере поведения; *во-вторых*, понимание нравственного значения той или иной деятельности или поведения (сознание, мотивы, убеждения); *в-третьих*, закрепленные навыки, умения и привычки поведения; *в-четвертых*, волевою стойкость, помогающую преодолевать встречающиеся препятствия и обеспечивающую постоянство поведения в различных условиях» [9, с. 146].

Рассмотрение нравственного качества как психологического образования личности позволило В.Т. Чепикову раскрыть его сущность и определить как научное понятие. По определению ученого, «*нравственное качество есть динамичная интегративная совокупность психических процессов, состояний и свойств, характеризующих потребностно-мотивационную, интеллектуально-чувственную и поведенческо-волевою сферы личности, содержание и структура которых определяют ее субъективные отношения к окружающей действительности и соответствующим образом проявляются в поведении и деятельности*» [10, с. 55].

**2. Нравственные качества проявляются в поведении и деятельности человека, определяют его отношения с окружающим миром и другими людьми.** Любое нравственное качество личности, возникающее в результате взаимодействия ребенка с миром, выступает как неразрывное (взаимосвязанное) единство двух ее сторон: внутренней и внешней, которые выражаются в его структурной и содержательной характеристиках. Оно устойчиво проявляется ребенком в системе общественных отношений, в привычных формах поведения; и если о нравственности ученика, как правило, судят по ее внешним проявлениям, то их предпосылкой выступают внутренние (психологические) образования моральной сферы его личности (В.Т. Кабуш, Ф.В. Кадол, Б.Т. Лихачев, В.А. Синицкая, М.А. Станциц, В.Т. Чепиков).

**3. Источником формирования нравственных качеств выступает социальный моральный опыт, заключенный в общественных нормах, правилах и принципах поведения человека в обществе.** Социальный моральный опыт воплощает в себе не только опыт современного человечества, но и обобщенный опыт многих поколений людей. Содержание социального морального опыта определяется общественной моралью, которая представляет собой совокупность нравственных норм и принципов, регулирующих отношения людей в обществе (Д.И. Водзинский, Б.Т. Лихачев, В.Т. Чепиков).

**4. Нравственность личности выступает как ее индивидуальность, обусловленная интегративной совокупностью нравственных качеств** (Д.И. Водзинский, И.Ф. Харламов, В.Т. Чепиков). Личностно ориентированный концептуальный подход позволил белорусским ученым охарактеризовать те внутренние индивидуальные изменения в содержании и структуре нравственной сферы личности, которые происходят под влиянием усвоения растущим человеком социального морального опыта. Эта сторона формирования и развития личности в психологии определяется как ее индивидуализация (Б.Ф. Ломов). Феномен индивидуализации выражает не только сущность лично ориентированного подхода к нравственному воспитанию, но и раскрывает психолого-педагогические механизмы превращения воспитательных влияний и воздействий в фактор индивидуального формирования личности школьника. «*Результатом процесса индивидуализации выступают нравственные качества, которые, являясь внутренними предпосылками индивидуальности личности, обуславливают своеобразие внешних ее проявлений*» [10, с. 11 – 12]. Белорусскими исследователями выявлены содержательные характеристики отдельных нравственных качеств и показана взаимосвязь друг с другом (К.В. Гавриловец, Ф.В. Кадол, Т.А. Шингирей и др.).

**5. Нравственное воспитание осуществляется в различных видах деятельности, которая является основным средством формирования нравственных качеств.** Объективная связь между нравственным воспитанием и деятельностью представителями лично ориентированной концепции нрав-

ственного воспитания признается как закономерность, суть которой состоит в зависимости воспитания от вовлечения воспитанников в разнообразную деятельность, выступающей главным средством и необходимым условием формирования нравственных качеств личности (Н.И. Болдырев, К.В. Гавриловец, И.Ф. Харламов, В.Т. Чепиков).

**6. В процессе нравственного воспитания необходимо стимулировать активность школьников** (Н.И. Болдырев, Л.А. Высотина, А.В. Иващенко, Ф.В. Кадол, В.В. Чечет). Представители личностно ориентированной концепции подчеркивают, что между активностью воспитанников и результатами их воспитания существует прямая связь и взаимозависимость. Чем выше активность личности, участвующей в воспитательном процессе, тем больше его эффективность.

Таким образом, благодаря исследованиям белорусских ученых в области личностно ориентированной концепции нравственного воспитания, его теория пополнилась рядом новых продуктивных идей и положений, свидетельствующих об определенном прогрессе в ее развитии, о позитивных тенденциях и особенностях, дальнейшее развитие которых существенно важно для решения назревших проблем нравственного воспитания.

В последние годы сторонники социального подхода к нравственному воспитанию не могли оставить без внимания личностный подход и разрабатываемую на его основе концепцию личностно ориентированного воспитания. Однако в их работах содержание понятия «личностно ориентированное воспитание» и сущность личностного подхода как методологического ориентира, на котором должна основываться технология личностно ориентированного воспитания, совершенно неоднозначно и упрощенно трактуются как инновация, связанная, прежде всего, с изменением отношения к воспитаннику, отказом от авторитарного руководства, уважением его как личности, сотрудничеством с ним и т.д., затрагивая лишь сферу взаимодействия педагога и ребенка и практически не отражаясь на других компонентах педагогического процесса. Так, например, по мнению Н.Е. Щурковой, сущность личностного подхода, на котором должна строиться воспитательная деятельность, базируется на следующих позициях: отношение к школьнику как к личности, а не к объекту, находящемуся в полной воле учителя; поддержание активности и инициативности ребенка в организации собственной жизнедеятельности; право на свободное проявление школьником своего «Я», вне зависимости от его внешнего облика, отметок, поведения на уроке или отношения к учителю [11]. С точки зрения А.В. Мудрика, личностный подход в воспитании предполагает, что «независимо от каких-либо особенностей педагог в каждом своем воспитаннике видит уникальную личность. Мало того, он последовательно добивается того, чтобы каждый его питомец в самом себе видел личность, считал ее таковой. И наконец, он стремится к тому, чтобы каждый воспитанник видел личность в каждом из окружающих его людей» [12, с. 66 – 67].

Аналогичная по содержанию трактовка сущности данного концепта фиксируется в справочной педагогической литературе, где можно выяснить, что личностный подход – это «индивидуальный подход педагога к каждому воспитаннику, помогающий ему в осознании себя личностью, в выявлении возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение, самореализацию» [13, с. 73].

Общей сущностью приведенных определений является обозначение смены авторитарного стиля педагогического руководства на стиль демократический и гуманистический, признание личности самодовлеющей ценностью и утверждение этой гуманистической нормы как основного регулятора профессиональной деятельности. Заявленная позиция имеет, разумеется, лишь положительную сторону, но означает ли она применение нового подхода к воспитанию, претендующего на название «личностный»? И прежде уважение к личности ребенка, признание ее своеобразия и отказ от жесткого руководства укладывались в систему педагогических принципов и действий, пусть даже такая позиция порой лишь декларировалась. При этом для обозначения сущности воспитания, предполагающего приведенные характеристики, педагогика оперирует вполне содержательно сформировавшимся понятием «гуманистическое воспитание». Российско-белорусским научно-педагогическим сообществом с определенностью установлено, что «гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса... При этом человек мыслится не как ведомый и управляемый, а как автор, творец своей субъектности и своей жизни» [14, с. 47]. Ученые сходятся в мысли о том, что «в центре системы гуманистического воспитания не прием, не метод, не способ, а ребенок. При этом функционирующая система должна быть сориентирована на бережное отношение к личности» [15, с. 21].

Очевидно, если считать, что личностно ориентированное воспитание – это только «организация воспитательного процесса на основе глубокого уважения личности ребенка, ... формирование целостной, свободной, раскрепощенной личности, осознающей свое достоинство и уважающей достоинство и свободу других людей» [16, с. 298], и этим его сущность исчерпывается, то данный термин выглядит лишним, перегружая понятийный аппарат педагогики, так как смешение смыслов гуманистического и личностно ориентированного воспитания в педагогической науке и практике порождает многие недоразумения, как концептуального, так и терминологического порядка.

**Заключение.** Безусловно, личностно ориентированное и гуманистическое воспитание являются пересекающимися понятиями, но отнюдь не предполагают обозначение одной и той же педагогической реальности. Второе понятие шире первого и вбирает в себя целый комплекс философских, этических, социально-психологических и идейно-политических установок, основываясь на своеобразном идеале мироустройства, своими корнями уходящем к эпохе Возрождения и его человекоцентристской философии. При этом любое гуманистически задуманное воспитание может не обрести личностной ориентированности, если его цель имеет абстрактную, внеличностную форму существования, как это нередко и происходит в современной педагогической теории и практике.

Личностно ориентированное воспитание, разумеется, не исключает, а скорее предполагает организацию педагогического процесса на основе гуманистических принципов, однако его глубинная суть заключается *в целенаправленном формировании социально-психологических свойств и качеств личности. Происходящие при этом индивидуально-психологические изменения во внутренней сфере личности определяют характер ее социальных отношений, направленность поведения и деятельности.*

С сожалением следует констатировать, что, несмотря на обилие научных и методических работ, в современной теории и практике воспитания остается еще много нерешенных и спорных вопросов. Источником многих из них служит отсутствие единого контекста исследования проблем нравственного воспитания, узость и односторонность освещения изучаемых явлений без учета всех положительных сторон и недостатков, которыми характеризовалось исследование той или иной проблемы в прошлом. И лишь умелое использование научно-педагогического опыта минувшего пятидесятилетия, учет его позитивных и негативных сторон способны обеспечить решение задач нравственного воспитания в современных условиях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лихачев, Б.Т. Общественные отношения – основа нравственного воспитания и развития детей / Б.Т. Лихачев // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 137 – 141.
2. Лихачев, Б.Т. Теория коммунистического воспитания / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1974. – 469 с.
3. Марьенко, И.С. К вопросу о процессе нравственного воспитания / И.С. Марьенко // Советская педагогика. – 1967. – № 7. – С. 91 – 97.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Болдырев, Н.И. О качественном своеобразии процесса нравственного воспитания / Н.И. Болдырев // Советская педагогика. – 1965. – № 8. – С. 70 – 79.
6. Высотина, Л.А. Система и процесс нравственного воспитания / Л.А. Высотина // Советская педагогика. – 1966. – № 11. – С. 28 – 36.
7. Ксензова, Г.Ю. Психолого-педагогические основы воспитательной деятельности учителя / Г.Ю. Ксензова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 224 с.
8. Чепиков, В.Т. Личностные качества школьников, механизмы их формирования и интеграции / В.Т. Чепиков // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 2. – С. 33 – 41.
9. Харламов, И.Ф. Нравственное воспитание школьников / И.Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
10. Чепиков, В.Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников / В.Т. Чепиков. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 189 с.
11. Щуркова, Н.Е. Что же такое воспитание? / Н.Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 1989. – № 6. – С. 33 – 45.
12. Мудрик, А.В. Социализация и «смутное время» / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
13. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Д. Коджаспиров. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 176 с.
14. Шиянов, Е.Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева. – М.: Народное образование, Илекса, 2003. – 336 с.
15. Кабуш, В.Т. Гуманистическое воспитание школьников: теория и методика: пособие для педагогов / В.Т. Кабуш. – 4-е изд. – Минск: АПО, 2005. – 200 с.
16. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие для студ. пед. колледжей / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 400 с.

Поступила 24.10.2008