

Нравственные представления в структуре профессиональной направленности педагога

Профессиональная направленность, являясь одним из основных качеств педагога, предполагает наличие устойчивой мотивации на формирование у обучающихся нравственных черт и свойств личности. Осуществление нравственного воспитания невозможно без соответствующего запаса психологических знаний о закономерностях процесса нравственного развития человека. Особую актуальность приобретает осмысление педагогом накопленного наукой опыта в области психологии морали.

Проблемы нравственности, будучи традиционно предметом изучения философских наук, в настоящее время приобретают междисциплинарный характер, актуализируясь в психологических, педагогических, социологических и литературоведческих исследованиях. Психологическое рассмотрение данной проблематики, при всей своей специфичности, базируется на выделенных в философии основных положениях, эксплицирующих представления о морали. В современной философии существует несколько точек зрения на соотношение понятий «мораль» и «нравственность». Согласно дефиниции Философского энциклопедического словаря, мораль и нравственность являются синонимами и представляют собой «один из основных способов активной регуляции действий человека в обществе; особую форму общественного сознания и вид общественных отношений». Мы придерживаемся точки зрения В. С. Библера, согласно которой «мораль – засохшая в догму нравственность», а нравственность, в свою очередь, представляет собой ориентацию на самостоятельно принятые принципы, включающие в себя высшие человеческие ценности» [2, 9].

Сущность психологического подхода к исследованию нравственности связана с изучением содержания процесса нравственного развития личности. Отечественными психологами *нравственное развитие личности* определяется как процесс усвоения нравственных знаний, в структуре которых значимая роль принадлежит нравственным представлениям, их осмысления, эмоционального и рассудочного принятия нравственных норм, развития нравственной самооценки, уровня нравственных притязаний, нравственных качеств личности, их превраще-

ния во внутренний регулятор поведения в соответствии с нравственными принципами.

Рассмотрение психологических аспектов нравственной проблематики требует обращения к конкретным теоретико-экспериментальным положениям. Согласно Л. С. Выготскому, отличительной чертой психического развития человека является то, что результат этого развития еще до его начала существует в окружающей социальной среде в виде некоторой идеальной формы. В соответствии с данным положением социальная среда понимается не только как условие психического развития субъекта, но и как его источник, а само развитие – как осуществляющееся в процессе усвоения социальных образов [4].

Развивая тезис Л. С. Выготского о социальном характере психики человека, отечественные психологи утверждают, что нравственное развитие основывается не только на требованиях, но и на знании нравственных образов, на процессе сопоставления своих действий и поступков с образцами, оценкой. Этот внутренний процесс приводит к образованию оценочных критериев поступков и переживаний индивида.

С точки зрения С. Л. Рубинштейна, критерием нравственности человека выступает его готовность к дальнейшему преобразению, когда человек выходит «за пределы самого себя». Рефлексия обеспечивает выход за пределы ситуации и осознание ее в контексте соотношения «ближнего» и «дальнего», ставит человека перед проблемой ответственности за все содеянное и все упущенное. С этого момента человек либо морально деградирует, либо движется к «построению нравственной человеческой жизни на новой сознательной основе» [8].

По данным А. Н. Леонтьева, усвоение моральных требований происходит на уровне значений и на уровне личностных смыслов: знаемая норма становится действенной лишь тогда, когда она входит в контекст ведущей деятельности и приобретает психологический смысл. В работах Л.И. Божович нравственное развитие личности понимается как последовательное формирование «внутренних инстанций» (моральных новообразований).

В дошкольном возрасте такой инстанцией выступает зачаточная форма чувства долга: возникшие чувства и привычки обобщаются, обозначаются словом «надо» и приобретают для ребенка нравственный смысл, представленный пока еще в диффузном эмоциональном переживании и отношении. Ребенок в большинстве случаев будет поступать «как надо», чтобы заслужить одобрение взрослых. Подростковый

возраст характеризуется появлением такого морального новообразования, как нравственные идеалы, связанные с личностью конкретного человека. Нравственные идеалы воплощают в себе непосредственные нравственные ценности и стремления подростка, придавая им предметный характер и делая их более осознанными. Формирование идеалов детерминирует появление таких нравственных чувств, как самоуважение и чувство собственного достоинства. Моральными новообразованиями старшего школьного возраста являются нравственные убеждения, которые становятся для старшеклассников специфичными мотивами поведения.

Таким образом, стадийность нравственного развития личности, согласно Л.И. Божович, связана с определенными ступенями образовательной системы. Ею же выделены два типа нравственной личности. Для первого характерно, что нравственный поступок выступает как результат более или менее острого конфликта нравственного мотива с другими побуждениями личности. В этом случае нравственный мотив побеждает, благодаря сознательно принятому намерению. Такое поведение, с точки зрения Л.И. Божович, является высоконравственным, хотя еще не свидетельствует о завершении нравственного формирования личности. Для второго этапа характерно превращение нравственного мотива в процессе воспитания в потребность.

Заслуживает внимания периодизация нравственного развития А. В. Зосимовского. Согласно ученому, весь процесс нравственного развития ребенка делится на три больших этапа, каждый из которых, в свою очередь, имеет по два качественно своеобразных периода. Первый этап характеризуется как приспособительно-реактивное поведение, охватывает возрастные периоды младенчества и раннего детства. Осознанный нравственный выбор, не представлен даже в зачаточном виде, однако данный этап является сензитивным для собственно нравственных действий. Внутри названного этапа существуют два периода: сенсорный и обобщенно-вербального реагирования на моральные требования. Новообразованием первого периода являются элементы простейшего самоограничения в поведении. Новообразованием второго периода (от 1 до 3–4 лет) – возникновение и развитие элементов внутренне стимулированного поведения.

Второй этап – этап репродуктивной моральной ответственности. У детей формируется первоначальная готовность добровольно, на основе элементарной осознанности смысла нравственных требований подчинять им свое поведение. В первом периоде этого этапа (дошколь-

ный возраст) впервые возникают случаи добровольного положительного поведения, связанные с проявлением чувства морального долга, имеющего малоустойчивый характер. Во втором периоде (младшем школьном возрасте) появляются установки морального поведения, носящие репродуктивный характер. Обогащается чувство долга.

А. В. Зосимовский считает, что только на третьем этапе нравственного развития, включающем два периода, соответствующих подростковому и юношескому возрасту, появляется собственная нравственная деятельность личности. Основным новообразованием первого периода является появление относительно автономных моральных взглядов и стремление применить их на практике, второго – нравственное мировоззрение. В юношеском возрасте завершается процесс возникновения кардинальных новообразований в нравственной сфере, юноши и девушки могут совершать зрелые в нравственном плане поступки.

Рассмотрение отсроченных периодизаций нравственного развития личности целесообразно соотнести с центральной проблемой нравственного воспитания: как добиться того, чтобы ребенок не только мог, но и хотел подчиниться моральным требованиям. Важным является изучение условий, критериев и механизмов нравственного поведения человека.

Необходимым условием подлинной нравственности человека является ее «не адаптивность, сверхнормативность» (В. А. Петровский), способность к самостроительству в себе человека» (Б. С. Братусь). Принципиально важным для рассмотрения нравственного развития личности является утверждение М. М. Бахтина о том, что всё в этом мире приобретает значение, смысл и ценность лишь в соотношении с человеком, как человеческое. Всё возможное бытие и весь возможный смысл располагаются вокруг человека как центра единственной ценности [6]. Опираясь на данное положение, считаем показателем нравственности поступка убеждение субъекта в том, что ценность норм является вторичной по отношению к ценности жизни каждого конкретного человека.

Представляет интерес в контексте рассматриваемой проблематики разграничение Е. В. Субботским «нравственного» и «прагматического действия». По данным исследователя, аналогичный по форме нравственный поступок по содержанию может быть прагматическим действием (если ведет к удовлетворению витальных потребностей) и нравственным действием (если ведет к неудовлетворению витальных потребностей субъекта, то есть самоограничению), которое является

бескорыстным. Нравственное действие, по утверждению автора, возможно только при отсутствии социального контроля, во всех других случаях нравственный поступок будет являться прагматическим действием.

Указанный вывод конкретизирует положение С. Л. Рубинштейна о том, что внешне результативно, один и тот же акт поведения субъекта — соблюдение или не соблюдение им определенного правила может, «если вскрыть его внутреннее содержание, оказаться по существу *совершенно различным поступком*». Несколько иную точку зрения на поступки имеют В. В. Слободчиков и Е. И. Исаев, рассматривая дефиницию всякого поступка как сознательного действия, акта нравственного самоопределения человека, в котором происходит утверждение его как личности в своем отношении к другому человеку, к себе самому, к обществу и миру в целом. Мы разделяем утверждение Д. С. Шимановского, считающего, что нравственность поступка определяется соответствием объективных результатов нравственной стороны деятельности субъективным намерениям личности.

Несмотря на своеобразие подходов к нравственной стороне поступков, являющихся основной формой проявления нравственной активности личности, в каждом подходе содержится указание на необходимость активизации нравственного сознания при осуществлении актов поведения. Так, Абульханова-Славская рассматривает ценностный аспект нравственного поведения через нравственную позицию личности. Активная либо пассивная нравственная позиция в свою очередь раскрывается не столько через меру реализации в поведении норм и ценностей, сколько через способность личности выступать активным инициатором создания нравственных отношений между людьми, определяющуюся особенностями ее сознания.

Анализ философских, психологических и педагогических работ по проблеме нравственного развития личности свидетельствует о важности изучения нравственного сознания. Согласно принятому в философии определению, *под нравственным сознанием* понимается процесс отражения индивидуальным сознанием нравственного аспекта событий и актов поведения, в результате которых осуществляется их нравственная оценка, производится выбор и регуляция деятельности и поведения в соответствии с общечеловеческими интересами, выраженными в моральных требованиях.

Сущность нравственного сознания личности, прежде всего, составляют нравственные представления, являющиеся основой нравственных

чувств, нравственных суждений, нравственных идеалов, нравственных ценностей и нравственных смыслов человека. Нравственные представления выступают основными элементами нравственного сознания.

Начало конкретным, систематическим исследованиям нравственного сознания в отечественной науке положили работы О.Г. Дробницкого, В.А. Лефевра, А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. А.И. Титаренко рассматривает структуру нравственного сознания как ценностную матрицу культурных общностей. Ценностные ориентации составляют общую направленность сознания, а последняя определяет поведение личности в ситуации нравственного выбора. О. Г. Дробницкий, раскрывая специфику нравственного сознания, указывает на то, что оно аккумулирует в себе не только потребности сегодняшнего дня и требования, существующие в данном социуме, но и законы развития человечества: «человек может быть прав, поступая вопреки общепринятой норме, и оказаться виновным, даже если во всем следует заведенному порядку».

Большинство авторов, изучающих проблему соотношения нравственного сознания и нравственного поведения, указывают на имеющиеся расхождения в жизненных ситуациях между знаемыми или декларируемыми моральными нормами и реальными поступками индивида. Важным является утверждение Л. И. Анциферовой о том, что совершение человеком поступков, расходящихся с его моральными убеждениями, не может служить доказательством лицемерия, неискренности и слабоволия. Одной из важных причин, по мнению автора, является неадекватное опознание конкретных социальных ситуаций. Поэтому исключительное значение для психологических исследований приобретает изучение нравственных представлений личности как важнейших элементов нравственного сознания.

И. С. Кон отмечает, что нравственное сознание человека не является монолитной структурой, которая одинаково проявляет себя. Оно не только формируется стадийно, но и само является гибким и подвижным, на высших уровнях своего развития человеческое поведение регулируется комплексно: усвоенные и выработанные индивидом моральные принципы применяются им с учетом конкретной ситуации, в которой он находится.

По данным исследований К. А. Абульхановой-Славской, недостаток правовой социализации в современных условиях существования общества приводит к актуализации морально-ценностной компенсации на уровне индивидуального сознания. Репрезентация нравственных

проблем является взаимообусловленной работой трех подструктур сознания и включает в себя отношение человека к себе, к другим и ожидание отношения других к себе (атрибутивную проекцию). Отсутствие внутренние мотивированного, личностно обоснованного поведения по существу есть начало ценностно-нравственной беспринципности, порождающей и внутренние противоречия, и противоречия в общении [1].

Проблему соотношения социальных норм и мотивации поведения человека изучала М. И. Бобнева. Результаты ее исследования подтверждают влияние мотивационных систем на формирование нравственного поведения. Культурно-исторический анализ формирования психологических механизмов моральной регуляции поведения выявил значительную роль соотношения *страха, стыда и вины* в регуляции индивидуального и группового человеческого поведения. Каждое последующее звено в данной триаде возникает на основе предыдущего и означает дальнейшую функциональную дифференциацию механизмов социального контроля и мотивов индивидуального поведения. Однако, по данным ряда ученых, чувство вины все же представляет внешнюю детерминанту регуляции поведения, в то время как совесть является внутренним механизмом, обусловленным принципом самоконтроля [5, 6].

Значительный вклад в изучение нравственного сознания внес Б. С. Братусь, впервые предложивший выделить нравственную психологию в самостоятельную отрасль психологической науки. Ссылаясь на многочисленные исследования (собственные и других ученых), он сделал вывод, о том, что нравственная ориентация человека является критерием и отражением личностного здоровья, в то время как эгоцентрическая ориентация ведет к невротическому развитию личности. Развитие нравственного сознания Б. С. Братусь связывает с уровнями смысловой сферы личности (эгоцентрическим, группоцентрическим, просоциальным). Смысловой уровень регуляции не предписывает «готовые рецепты» поступкам, но дает общие принципы, которые в различных ситуациях могут быть реализованы разными внешними, но едиными по своей внутренней сути действиями. Принципиально важным для нас является утверждение ученого о том, что моральная шкала включает в себя не только положительные, но и отрицательные с общепринятой точки зрения характеристики. Когда речь идет об аморальности, имеется в виду не отрицание морали, а «извращенная, чуждая нам моральная позиция».

Основателем экспериментального изучения нравственного развития в зарубежной психологии является Ж. Пиаже, открывший когнитивно ориентированное направление в исследовании психологии морали. Изучая нравственные суждения детей до 12 лет, Ж. Пиаже пришел к выводу, что между интеллектом и нравственным сознанием ребенка существует определенное соответствие, объясняемое тем, что в основе развития познавательной и аффективной сфер лежит изменение одних и тех же фундаментальных образований. Нравственное сознание, согласно исследователю, проходит в своем формировании две стадии: моральный реализм и моральный релятивизм.

Стадия морального реализма соответствует дооперациональной стадии развития интеллекта, характеризуется возникновением моральных чувств. Моральное суждение в данный период характеризуется отсутствием обобщенности, скованностью внешней стороной вещей, соблюдением, скорее «буквы», чем «духа» законов. Ж. Пиаже характеризует этот уровень морали, как мораль авторитарности и подчинения, основанную на одностороннем уважении ребенком взрослого. Стадия морального релятивизма подразделяется на «мораль кооперации» и «мораль равенства» и соотносится со стадиями конкретных и формальных операций теории интеллекта. На этой стадии дети считают, что правила создаются людьми на основе взаимной договоренности и что люди при необходимости могут их изменять, заключив между собой новое соглашение.

Концепция Ж. Пиаже была положена в основу многочисленных экспериментов, среди которых выделяется исследование Л. Кольберга, приведшее к возникновению самостоятельной теории нравственного развития. Для экспериментального изучения нравственного сознания Л. Кольберг создал девять дилемм, в содержании которых сталкивались правовые и моральные нормы, высшие и менее высокие человеческие ценности. Производя анализ высказываемых респондентами умозаключений, он пришел к выводу о том, что, чем выше уровень развития интеллекта человека, тем более согласованной становится его моральная система.

Выделяя основные характеристики системы нравственности в соответствии с принципом когнитивизма, Л. Кольберг считал ведущей функцией морального суждения рациональность или познавательную оценку ситуации, представляющую собой дескриптивную особенность суждения. Следующая особенность – предписательная, нацеливающая на выполнение определенных действий. При внутренней согласован-

ности моральных суждений потенциал предписательности растет. Теория нравственного развития Л. Кольберга имеет следующую структуру:

Уровень 1. Предконвенциональный (основанный на наказаниях и вознаграждениях), включает в себя две стадии:

Стадия 1. Ориентация на избежание наказаний и послушание.

Стадия 2. Наивный инструментальный гедонизм, характеризующий подчинение правилам ради вознаграждения и личных выгод.

Уровень 2. Конвенциональный (основанный на социальном контроле), имеет следующие стадии:

Стадия 3. Ориентация на поддержание хороших отношений и одобрение со стороны других людей.

Стадия 4. Мораль, поддерживающая власть и закон.

Уровень 3. Постконвенциональный (основанный на моральных принципах), состоит из:

Стадии 5. Мораль, основанная на соблюдении общественного договора, индивидуальных прав и демократически принятого закона.

Стадии 6. Мораль, ориентированная на законы свободной совести, согласно которой человек следует универсальным этическим принципам.

Основной трудностью, с которой сталкивались психологи, развивающие данную теорию, была задача разграничения людей по стадиям развития: в большинстве случаев у респондентов были выявлены черты, характерные для двух или даже трех стадий. Кроме того, сам Л. Кольберг обнаружил, что многие из тех, кто по результатам предыдущего опроса был причислен к стадии 4, в последующих интервью давали ответы, характерные для второй стадии, что свидетельствует об отсутствии строгой поступательной последовательности стадий развития морального сознания. Наша точка зрения на применение в экспериментальных исследованиях теорий Ж. Пиаже и Л. Кольберга совпадает с точкой зрения К. А. Абульхановой-Славской и М. И. Воловиковой, проводивших кросскультурное исследование уровней нравственного сознания на российской выборке. В исследовании подтверждено, что одна та же задача Ж. Пиаже или Л. Кольберга одними субъектами решается как подлинно нравственная, другими – как умозрительная, интеллектуальная. В одних случаях моральная задача вообще не находит своего решения в сфере интеллекта, в других – определенный уровень развития интеллекта оказывается важной предпосылкой решения моральной задачи. Однако при всех типологических различиях М. И. Во-

ловиковой опровергается общий вывод и Ж. Пиаже и Л. Кольберга об опережении когнитивной сферой морального развития. Следовательно, решение нравственных проблем осуществляется на уровне всей личности, а не на уровне отдельных сфер (когнитивной и моральной). Кросскультурное сравнение было продолжено по методу американского психолога Р. Тапп и вскрыло важные различия в соотношении индивидуального и общественного сознания: то, что в одном обществе закреплено в правовых нормах и общественном сознании, в других, в силу отсутствия этих структур, становится моральной проблемой [3].

В экспериментах А. Блази, разделявшего концепцию Л. Кольберга, ответственность являлась предметом специального изучения и рассматривалась как главная моральная инстанция в развитии представлений субъекта о собственном «Я». В формировании ответственности были выделены четыре стадии:

1. Стадия самозащиты.
2. Стадия конформизма.
3. Стадия самосознания.
4. Стадия ответственности.

Экспериментальное исследование А. Блази (так же, как и исследование Л. Кольберга) не позволило обнаружить четких закономерностей перехода от стадии к стадии и установить конкретные способы организации такого перехода. Эксперимент оставался сугубо кратковременным (по 10 дней), лабораторным, модели ситуаций не затрагивали реальных взаимоотношений детей и их практической деятельности. Вместе с тем положительными моментами в исследовании являлись: акцент на необходимость использовать специальные меры воздействия для развития ответственности у детей дошкольного и младшего школьного возраста (создание игровых ситуаций, обеспечение согласованности, указание четких перспектив морального роста) и выделение ряда условий применения данных мер (знание особенностей исходного уровня ответственности, постепенность регулирующих действий с учетом индивидуальных особенностей ребенка, интенсификация его активности и самостоятельности).

Исследование К. Хелкамы также основывалось на анализе суждений детей об ответственности, без проверки полученных данных в реальном поведении. Признаки выделенных им стадий базируются на основаниях респондентов своего выбора решений в конфликтных ситуациях и по своей сути повторяют стадии Л. Кольберга. Важным для нас является утверждения А. Блази и К. Хелкамы о том, что внутренняя от-

ветственность является главным критерием моральной зрелости человека.

Перейдем к анализу проблем нравственного развития представителями психоаналитического, бихевиористического и гуманистического направлений. В русле названных направлений проблема изучения нравственного сознания не вычленилась в качестве самостоятельной, тем не менее, рассмотрение данного вопроса имело место в контексте исследования других проблем.

По данным основателя психоанализа З. Фрейда, в основе поведения индивида лежит принцип удовольствия (стремление к максимально быстрому и полному удовлетворению потребностей); однако на пути такого удовлетворения стоят всевозможные социальные ограничения, с которыми человек вынужден считаться. Одной из форм «требований реальности» и являются нравственные нормы поведения. Соответственно, развитие нравственного сознания в психоанализе рассматривается как постепенная замена принципа удовольствия принципом реальности.

Так, на оральной стадии удовлетворение носит целиком непосредственный характер, связанный с сосанием материнской груди. На анальной стадии функция удовлетворения переходит к выделительным процессам, и ребенок впервые встречается с ограничениями реальности в виде требований опрятности. Генитальная стадия характеризуется фиксированием сексуальных влечений на родителе противоположного пола. На этой стадии требования реальности пронизывают все сферы жизни ребенка. У него посредством интроекции моральных норм родителей формируется система внутренних моральных критериев, или «Сверх - Я». Движущей силой интроекции является Эдипов комплекс у мальчиков и комплекс Электры у девочек, идентификация ребенка с родителем своего пола решает проблему торможения влечений и направления их в русло социально приемлемого поведения, что свидетельствует об осуществлении процесса нравственного развития личности.

А. Фрейд указывала на то, что в подростковом возрасте нарушается равновесие между *Оно*, с одной стороны, и *Я* и *Сверх-Я* – с другой, достигнутое в латентный период, и если данный конфликт не разрешается на протяжении юношеского возраста, то его последствия могут быть разрушительными для личностной сферы индивида.

Сторонники бихевиористического направления рассматривают нравственное развитие как условный рефлекс, вызывающий у субъекта

тревожность в ответ на определенные типы ситуаций и действий. Непроизвольный характер рефлексивного страха, детерминирующего выполнение моральных законов, объясняет то, как субъект ведет себя даже при отсутствии угрозы наказания. Р. Уолтерс считает, что в основе формирования морального поведения ребенка лежит социальное научение, а степень имитации морального поведения «модели» зависит от подкрепления, полученного «моделью», а также от отношения детей к «модели». Таким образом, наблюдается определенное сходство во взглядах на нравственное развитие в психоанализе и бихевиоризме. Отличительной же чертой бихевиористического подхода к данной проблематике является «парциальность» морального развития ребенка. Действительно, если не существует интегрирующего «морального образования» («Сверх-Я», «схемы» и т.д.), то степень нравственного человека целиком зависит от конкретных ситуаций. Сторонники этого направления делают акцент на приобретении ребенком моральных ценностей не только через процессы идентификации, но также интернализации и подкрепления. Д. Креч, Р. Крачфилд, Н. Ливсон, раскрывая особенности нравственного поведения, считают, что оно связано с проявлением интернализованного контроля, характеризующегося тем, что индивид постоянно ведет себя нравственно в ситуации, когда ему не грозит наказание за отступление от моральных норм. Указанная точка зрения, на наш взгляд, совпадает с точкой зрения Л. С. Выготского (1926) на проблему: «Не делать чего-нибудь из-за боязни дурных последствий так же безнравственно, как и делать» [4].

Интересным является утверждение представителя социально-когнитивного направления А. Бандуры о важном значении замещающего подкрепления и самоподкрепления в формировании поведения, в том числе и нравственного. Замещающее подкрепление представляет собой положительные или отрицательные последствия чужих поступков, наблюдаемых индивидом. Вероятность совершения моральных поступков человека, согласно автору, возрастает, если он наблюдал, как другие люди вознаграждены за подобное поведение. После того, как желательная модель реакции приобретает положительную ценность, роль самоподкрепления начинают играть позитивные ощущения, чувства, испытываемые человеком. Совершив моральный поступок, субъект ощущает внутреннее удовлетворение, и все меньше нуждается в подкреплении со стороны других.

Широкое освещение теоретических вопросов нравственной проблематики находит отражение в работах представителей гуманистичес-

кого направления (А.Г. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм), истоки концепций которых берут свое начало в многочисленных философских теориях. Для нас представляет интерес рассмотрение и психологами-гуманистами нравственного развития как реализации человеком своего подлинного Я, «стребующего жить плодотворно, развиваться полно и гармонически, то есть стать тем, кем мы потенциально являемся» [10]. Нравственное отношение к другому человеку с позиций гуманистической психологии означает отношение к нему как к самоценной и независимой личности.

Как считает А. Г. Маслоу, самоактуализирующиеся люди, представляющие собой образцы высокой нравственности, сочетают в себе здоровый эгоизм и сострадательный альтруизм. Раскрытию нравственного потенциала личности, согласно ученому, способствует удовлетворение потребностей в безопасности, принадлежности и любви. Нам представляется, что данное положение не всегда применимо к жизненным ситуациям. Проявление подлинной нравственности, как показывают многочисленные примеры нравственных поступков реальных людей и персонажей литературных произведений, зачастую осуществляется в условиях неудовлетворения перечисленных потребностей. В качестве критерия нравственности личности представители гуманистического направления выделяют готовность человека к нравственному совершенствованию.

Таким образом, анализ результатов теоретических и экспериментальных психологических исследований нравственного развития личности выявил наличие как целостного подхода к изучаемому феномену, так и элементного, позволяющего изучить отдельные составляющие данного процесса: изучение нравственного сознания, развитие нравственных суждений, формирование нравственной ответственности, формирование нравственных понятий, изучение нравственных идеалов, изучение решения моральных задач. Важную роль в нравственном развитии личности играют нравственные представления. В реализации конкретных нравственных норм они могут выполнять функции мотивов действий субъекта, служить предпосылкой осознанного выбора и принятия решения, быть критерием оценки поступка, выступать базой для возникновения нравственных ценностей. Нравственные представления являются важным и определяющим условием в развитии личности в целом. Специфика нравственных представлений заключается в том, что они составляют содержательную и функциональную основу структуры нравственного сознания, являются фундаментом его цен-

ностно-смысловой направленности. Учет нравственных представлений чрезвычайно важен для прогнозирования реального поведения индивидов. Воплощаясь в моральных суждениях, моральных чувствах и ценностных ориентациях, нравственные представления могут либо стимулировать, либо тормозить осуществление определенных поступков.

Наряду с отсутствием специальных систематических исследований нравственных представлений личности в Республике Беларусь в последнее десятилетие возрос психологический интерес к изучению названной проблематики в различных регионах постсоветского пространства. Предметом изучения М. И. Воловиковой и Л. М. Сосниной стали представления молдаван и цыган о справедливом человеке, в исследовании Е. Дубова и А. А. Хвостова освещены представления о моральной детерминации поведения различных групп населения Карачаево-Черкесии. М.Т. Исакова изучает влияние национальных традиций на формирование нравственных представлений у узбекских старшеклассников.

Е. О. Голынчик и О. А. Гулевич, изучавшие обыденные представления о справедливости у россиян, выявили существование трех разных пониманий о справедливости. В основе первого лежит представление о справедливости как о законе, которому необходимо следовать; второе понимание справедливости характеризуется большей «теплотой» и связано с представлением о ней как о милосердии и надежде; в основе третьего представления лежит понимание справедливости как объективного знания.

Интересным является исследование И. А. Джидарьян, в котором находят свое отражение представления москвичей о нравственно-психологических основах счастья. Исследование показало, что образ несчастливой человека у испытуемых связан с высокой нравственностью и социально-этической зрелостью.

Этот факт, на наш взгляд, может являться иллюстрацией проблемы, поднятой К.А. Абульхановой-Славской в одной из ее работ: «Парадоксальным образом оказывается, что легко жить тому, у кого нет совести и невыносимо тому, у кого она есть». Суть проблемы, по мнению автора, заключается не в том, чтобы удерживать нравственную позицию своего самосознания, даже не в том, чтобы, благодаря совести, удержаться от безнравственных действий, но в том, чтобы найти такое место в социальном пространстве, где можно жить в соответствии с совестью [1].

Руководствуясь утверждением К. А. Абульхановой-Славской, мы полагаем, что нравственные представления, лежащие в основе мораль-

но-оценочных критериев личности, оказывают влияние на развитие самосознания человека, формирования образа Я. Наша точка зрения на роль нравственных представлений совпадает с точкой зрения В.А. Крутецкого, утверждавшего, что сами по себе нравственные представления, как и вообще все знания субъекта, еще не определяют нравственного поведения, но существенно влияют на него. Неопределенность или ошибочность нравственных представлений оказывает отрицательное влияние на нравственное развитие личности.

Как доказано в докторской диссертации Л. Э. Орбан, процесс нравственного становления личности, представляет собой сложное психологическое системное образование, обладающее структурой иерархически связанных компонентов, значимость которых в равной мере определяет уровень сформированности нравственной активности личности. «Выпадение» одного из компонентов нарушает иерархичность названного процесса, а следовательно, отрицательно влияет на конечный результат. Данные выводы свидетельствуют о важности изучения и обогащения нравственных представлений.

В контексте проведенного нами исследования по развитию нравственного сознания у студентов в процессе преподавания психологических дисциплин *нравственные представления* рассматривались как неполные знания о нравственных характеристиках собственной личности и личности другого человека. Согласно Л. С. Выготскому, смысл слова никогда не является полным, в конечном счете он упирается во внутреннее строение мира.

Актуальность исследования была продиктована тем, что проблема нравственного совершенствования личности является центральной в юношеском возрасте, сензитивном для развития нравственного сознания. Особую важность приобретает изучение нравственных представлений в студенческом возрасте, так как студенчество составляет достаточно многочисленную часть юношей и девушек, характеризующуюся активным включением в социальную жизнь общества. Развитие нравственного сознания студентов происходит на основе и вследствие анализа реальных жизненных отношений и в силу присущих им возрастных особенностей, в первую очередь максимализма, повышенной чувствительности к правде и справедливости. Необходимо отметить также, что нравственное сознание личности студента развивается на базе уже достаточно сформированной познавательной сферы.

Наиболее продуктивной технологией обучения, обеспечивающей решение поставленных задач, является авторская концепция Л. Н. Ро-

жиной, основанная на идее междисциплинарной интеграции преподавания психологии. Согласно названной концепции, усвоение психологических знаний стимулируется посредством «вхождения» обучающихся в художественную реальность, что значительно повышает качество преподавания. Эта технология легла в основу экспериментального обучения, имевшего своей целью развитие нравственных представлений студентов в процессе преподавания психологии на факультетах русской филологии, естествознания, психологии БГПУ им. М. Танка.

Экспериментальное исследование проходило в четыре этапа. На *этапе апробации* выявлялась эффективность приемов включенности в контекст изучения соответствующих тем по психологическим дисциплинам элементов анализа театральных постановок и телефильмов по нравственной проблематике, а также соответствующих фрагментов философских и литературно-художественных произведений. Названный этап включал актуализацию и стимулирование механизмов рефлексии, атрибуции, идентификации, эмпатии. Студенты обучались умениям фиксировать в вербализованной форме представления о нравственном человеке, нравственных качествах личности, своем нравственном Я. Этап позволил внести соответствующие дополнения, изменения, уточнения в программу обучающего эксперимента, охватывал студентов тех же факультетов и специальностей, на базе которых проводилось в дальнейшем экспериментальное обучение (факультет русской филологии, факультет естествознания БГПУ имени М. Танка) в количестве 290 человек.

Целью исследования на *констатирующем этапе* было изучение представлений студентов о нравственном человеке, нравственных качествах личности, нравственном Я. Исследование было направлено на выявление специфики представлений студентов о нравственных характеристиках другого человека и своих собственных. На третьем, *обучающем, этапе* исследования нами была реализована экспериментальная программа по развитию нравственных представлений студентов посредством художественной перцепции и реализации идеи междисциплинарной интеграции: психология – философия – искусство. Фиксация изменений, произошедших в ходе обучающего эксперимента, осуществлялась на *контрольном этапе* путем анализа результатов специальных методик, сравнения их с результатами контрольной выборки. Проведенные психодиагностические процедуры позволили сделать вывод о существенном обогащении и расширении нравственных представле-

ний студентов, о высоком уровне усвоения психологических понятий. Экспериментально подтверждено, что использование модели междисциплинарной интеграции (психология-искусство) в формировании нравственных представлений в процессе преподавания психологических дисциплин способствует развитию нравственного сознания обучающихся и стимулирует качественное усвоение теоретических знаний.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Психология личности в условиях социальных изменений. М., 1993.
2. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность. М., 1990.
3. Воловикова М. И. Моральное развитие и отношение, взрослые – дети // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений в шести томах. Т. 2. М., 1991.
5. Месникович С. А. Нравственное развитие как фактор психологического здоровья личности // Психическое здоровье в контексте развития личности: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Брест, 3–4 февр. 2005 г. Брест, 2005.
6. Месникович С. А. Развитие нравственной сферы личности в процессе обучения // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 13–16 дек. 2005 г. В 2 ч. Ч. 1. Минск, 2005.
7. Рожина Л. Н., Месникович С. А. Развитие представлений о нравственном человеке в процессе преподавания психологических дисциплин // Адукацыя і выхаванне. 2005. № 10.
8. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1998.
9. Философский энциклопедический словарь. М., 1993.
10. Фромм Э. Человек для себя. М., 1995.

Задания для студентов

Обсудите предложенные дилеммы.

1. На вступительном экзамене Людмила не знала вопроса и попросила свою знакомую Нину подсказать. Нина хорошо знала вопрос билета Людмилы и несколько хуже вопросы своего билета. *Как должна поступить Нина? Почему? Если бы Людмила была близкой подругой Нины, то как тогда должна была поступить Нина? Если бы экзамен был не вступительный, а семестровый, как должна была бы поступить Нина?*

2. Во время посещения библиотеки студентка (Алла) увидела, что ее знакомый (Руслан) вырывает листы из книги и прячет их себе в карман. Руслан, заметив, что Алла за ним наблюдает, подошел к ней и попросил никому не рассказывать о случившемся. *Как должна поступить Алла? Если бы Алле очень нравился Руслан, то как ей надо было бы посту-*

пить? Если бы Руслан прятал в карман не листы из книги, а чужой кошелек, то как в этом случае должна была бы поступить девушка?

3. Студенты 202-й группы заработали в стройотряде N-е количество денег. Кто-то из ребят предложил, чтобы каждый из студентов половину заработанной суммы отдал студентке (Марине), у которой тяжело болела мать. Студентка Ольга собиралась приобрести на заработанные деньги долгожданную вещь для собственной матери. Как должна поступить Ольга? Почему?

4. Староста группы (Наталья) узнала, что студентка (Валентина) подделала в направлении на пересдачу экзамена и в зачетке подпись преподавателя Иванова И. И. В деканате у старосты (Натальи) уточнили, действительно ли Валентина пересдала экзамен Иванову И. И. Что должна ответить Наталья? Как она должна поступить? Если бы Наталья поговорила с Валентиной и выяснила, что та подделала подпись, чтобы не расстраивать родителей, будет ли нравственным сокрытие обмана старостой? Если бы преподаватель Иванов И. И. уволился из университета, т.к. переехал в другой город, что должна бы была сказать Наталья работникам деканата? Если бы Наталья солгала, чувствовала бы она, по вашему мнению, угрызения совести?

5. Студент Дмитрий не пользуется авторитетом среди однокурсников: заносчивый, высокомерный, любит злобно подшучивать над ребятами. Объектом насмешек Дмитрия несколько раз становился Юрий. Обстоятельства сложились так, что Дмитрия обвинили в проступке, которого тот не совершал, и ему грозит отчисление из университета. Юрий был свидетелем того, что Дмитрий действительно не совершал данный проступок. Как должен поступить Юрий? Почему?

6. Студентка (Надежда) чтобы не присутствовать на коллоквиуме, к которому она не подготовилась, сказала преподавателю, что у нее умерла бабушка. Преподаватель посочувствовал девушке и отпустил домой. Некоторые студенты группы стали стыдить Надежду, на что она сказала: «Не ваше дело. Каждый «выкручивается» как может». Должны ли студенты рассказать преподавателю о том, что Надежда солгала? Почему? Как должны поступить студенты, если преподаватель во время занятия сказал: «Ребята, мне показалось, что Надежда солгала. Хотя я не уверен в этом и поэтому отпустил ее. Знаете ли вы правду?»

7. На экзамене у молодого преподавателя студент Максим списал по шпаргалке и получил «отлично». А студент Петр (отличник, присутствовавший при списывании) отвечал на сложный билет и получил «хо-

рошо». В конце экзамена преподаватель объявил лучшие ответы в группе, среди которых был отмечен ответ Максима. *Как должен поступить Петр? Почему? Если бы Петр так же получил «5», изменилось бы что-то в его решении? Если бы преподаватель попросил Петра подтвердить либо отвергнуть предположение о том, что Максим списал, как должен поступить Петр? Почему?*

8. Студенческий профком выделил одну экскурсионную путевку в Грецию. Группа должна была определить, кому из студентов достанется путевка. В результате голосования (с одинаковым количеством голосов) определились два кандидата:

Студент Игорь – отличник, помогает товарищам в усвоении домашнего задания, активно участвует в общественной жизни группы.

Студентка Инна – учится на «хорошо». Участия в общественной жизни группы не принимает, т.к. работает по вечерам и посылает деньги больной матери и младшим сестрам, при этом оставаясь самой малообеспеченной студенткой в группе.

От жребия кандидаты отказались. *Кому должна достаться путевка? Кто должен принимать решение в данном случае?*

9. Студентка Ирина заканчивает университет. Ей надо ехать по распределению в сельскую местность. Ехать туда Ирина не хочет. За девушкой ухаживает молодой человек (Виктор), которого она не любит. В том случае, если Ирина выйдет замуж за Виктора, она останется в городе. *Как должна поступить Ирина? Что лучше: выйти замуж за любимого человека и остаться в городе или поехать на 3 года по распределению? Почему?*