МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Л.Л. Редько, Н.И. Джегутанова

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

(интегративный подход)

МОНОГРАФИЯ

Ставрополь
2010

УДК 377
ББК 74.58
Р 17

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО Ставропольского государственного
педагогического института

Рецензенты:
член-корреспондент Российской Академии образования,
д-р пед. наук, профессор,
директор Центра Образования №109, г. Москва ***Е.А. Ямбург***

Редько Л.Л., Джегутанова Н.И.
Р 17 **Развитие духовно-нравственного потенциала будущего учителя** (интегративный подход): Монография. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 170 с.

ISBN 978-5-91090-076-3

В монографии исследуется проблема развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя. Анализируются психолого-педагогические основы, сущность, структура, факторы и условия развития духовно-нравственного потенциала личности.

Существенное место занимает обоснование теоретических предпосылок моделирования процесса развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя на основе интегративного подхода.

УДК 75.1
ББК 7А

ISBN 978-5-91090-076-3

© Редько Л.Л., Джегутанова Н.И., 2010
© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2010

ВВЕДЕНИЕ

Переход человечества в исторически новое состояние, обусловленное глубокими преобразованиями, происходящими практически во всех сферах общественной жизни, обострил внимание научного педагогического сообщества к проблемам подготовки к активной созидательной деятельности молодых россиян, способных не только обеспечить решение задачи прорыва России в мировое интеллектуальное пространство, но и полноценно жить в стремительно меняющемся современном информационном мире.

Решение этой проблемы возможно только при условии формирования человека с новыми социально и индивидуально-значимыми характеристиками, что выдвигает на первый план педагогическую составляющую профессиональной подготовки современного учителя, обладающего значительно более широким инновационным потенциалом, креативными способностями, прогрессивными ценностными ориентациями и высоконравственными человеческими качествами, в которых должны проявляться черты гражданина будущего общества. Переход в данной связи современного профессионального образования к ценностной парадигме (В.А. Сластенин) актуализирует необходимость теоретического осмысления процессов развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя, который, в силу собственной духовности, детерминирующей его профессионально-личностную позицию, способен создавать оптимальные условия для взращивания духовности в своем ученике – человеке, которому предстоит строить новое российское общество.

Исследуя процессы развития духовной и нравственной сфер личности, философы дохристианской эпохи – Аристотель, Платон, Сократ и др. – заложили основы традиционного понимания сущности рассматриваемых феноменов; в трудах ученых средневековья – Августина Блаженного, Фомы Аквинского и др. – указывается на необходимость целостного видения человеческой природы в единстве его телесной, душевной и духовной форм жизни. Г.В.Ф. Гегель, выдвигая тезис о тождественности духа и интеллекта, определял дух и духовное, свободу, развитие как продукты самопознания идеи. Понимание духовности как активного начала, связанного с самоактуализацией личности, получи-

ло развитие в трудах отечественных философов В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского и др. В исследованиях западных и отечественных психологов А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Б.Г. Ананьева, С.Б. Братуся, В.Н. Колесникова и др. духовность понимается как глубинная сила человеческой индивидуальности, активность которой устремляет душевный мир к предельному состоянию эволюции – к совершенству.

Проблемы причин кризиса духовности молодого поколения и связанного с этим снижения уровня общественной нравственности в современном российском социуме глубоко и всесторонне исследованы в работах ученых – педагогов, психологов, социологов: Б.Л. Вульфсона, Е.И. Исаева, В.А. Кольцовой, Н.Д. Никандрова, Д.И. Фельдштейна, А.В. Юревича и др.

Вопросы профессионального и духовно-нравственного становления учителя, его ведущей роли как воспитателя нравственных качеств ребенка рассматриваются в трудах Д.Ю. Ануфриевой, Е.И. Артамоновой, Е.В. Андриенко, В.Н. Борытко, О.Е. Галицких, Т.Б. Гребенюк, Е.И. Дворниковой, В.И. Загвязинской, И.Ф. Исаева, И.А. Колесниковой, В.Н. Пустовалова, Л.Л. Редько, Е.Г. Силяевой, В.В. Серикова, Е.Н. Шиянова, Н.Е. Щурковой и др. Эти ученые выделяют различные модели реализации личностно ориентированного образования как процесса, направленного, прежде всего, на удовлетворение в учебной деятельности личностных мотивов саморазвития, самостановления и духовного роста учащихся.

Возможности педагогической интеграции в личностном и профессиональном становлении будущих учителей раскрывают Т.К. Борозинец, Л.Д. Деулина, Е.О. Галицких, В.В. Левченко, Г.П. Максимова, Н.Л. Московская, С.И. Назарова, С.А. Самсиков, С.В. Щенникова, С.Г. Шпилевая, О.Г. Гилязова, В.С. Ильин, Т.А. Казакевич, Л.А. Сарнакова, О.В. Юсупова и др. Исследователи подчеркивают, что педагогическая интеграция предполагает соотнесение содержания и технологий обучения с некой центральной идеей. В нашем исследовании в качестве центральной идеи выдвигается идея интеграции индивидуально и социально значимых ценностей в духовно-нравственной позиции будущего учителя.

Вместе с тем, анализ психолого-педагогических исследований, посвященных вопросам профессионально-личностной подготовки будущего учителя, позволяет утверждать, что в теории и практике развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки имеет место ряд неразрешенных **противоречий между**:

· социальным заказом общества на учителя, являющего собой образец высоконравственной личности, способного взращивать духовность в своих учениках, и отсутствием четко сформулированных требований к развитию духовно-нравственного потенциала учителя как основной цели профессионального педагогического образования;

· необходимостью ориентации цели и содержания профессиональной подготовки будущего учителя на развитие его духовно-нравственного потенциала и неразработанностью педагогических условий, способных обеспечить ценностно-смысловую интеграцию духовно-нравственной и учебной деятельности в процессе обучения и воспитания в вузе;

· необходимостью обеспечения смысловой интеграции социально и индивидуально значимых духовно-нравственных ценностей личности в процессе развития ее духовно-нравственного потенциала и недостаточной разработанностью механизмов, обеспечивающих данную интеграцию в содержании педагогического образования;

· необходимостью обеспечения в развитии духовно-нравственного потенциала будущего учителя интегративной взаимосвязи между учебной и практической духовно-нравственной деятельностью и недостаточной разработанностью технологических алгоритмов, позволяющих осуществлять данную интеграцию в процессе профессиональной подготовки будущего учителя.

Методологическую основу исследования развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя составили: философское учение о целостности духовного облика человека (И.А. Ильин, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвили, В.С.Соловьев и др.) и идеи об его интегративной природе (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А.Зимняя, Е.И. Исаев, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков и др.), нашедшие свое выражение в антропологическом подходе (Б.М. Бим-Бад, JI.M. Лузина, Ю.С. Тюнников и др.); системный подход, который задает стратегию исследовательского поиска интегративного пути развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя в учебном процессе (Э.Г. Юдин, И.В. Блауберг и др.); положения авторов и последователей теории культурно-исторического развития о деятельностном подходе как методе развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Рубинштейн, А.Г. Асмолов и др.); аксиологический подход, в рамах которого человек рассматривается как высшая ценность, цель и субъект общественного развития (С.Л. Рубинштейн, В.П. Тугаринов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.).

Теоретическую основу составили: теории Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Асмолова и др. о развитии личности в деятельности; концепции формирования нравственного сознания и ценностных ориентаций М.С. Кагана, И.С. Кона, И.Б. Котовой, Д.А. Леонтьева, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и др.; концепции диалога в обучении как средства духовно-нравственного воспитания в классических работах М.М. Бахтина, В.С. Библера, М.С. Кагана, М.К. Мамардашвили, А.А. Ухтомского и современных исследованиях И.А. Колесниковой, Л.М. Лузиной и др.; концепции профессионально-личностного становления будущего учителя Е.В. Бондаревской, В.Н. Борытко, Л.М. Лузиной, В.В. Серикова и др.; идеи знаково-семиотического развития, представленные в трудах Л.С. Выготского, Ю.М. Лотмана, рассматривавших культуру и образование как семиосферу, механизмы которой обеспечивают интенсивную генерацию нового знания; идеи педагогической синергетики о саморазвитии сложноорганизованных систем, представленные в исследованиях И. Пригожина, И. Стенгерса, Н.М. Таланчука и др.; общетеоретические основы педагогической интеграции, представленные в исследованиях В.В. Краевского, Е.О. Галицких, А.Я. Данилюка, Н.К. Чапаева, М.Г. Чепикова, И.П. Яковлева и др.; концепции О.Е. Галицких, В.И. Загвязинского, В.Н. Максимовой, И.П. Раченко и др., раскрывающие дидактические основы интегративных типов связей.

В монографии представлены результаты анализа структуры, содержания, а также педагогических условий развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя; в качестве основной методологической ориентации избран интегративный подход, так как интегральная структура духовного облика человека требует соответствующего подхода к трактовке педагогических условий его развития.

ГЛАВА 1.

ФЕНОМЕНЫ «ДУХОВНОСТЬ» И «НРАВСТВЕННОСТЬ» В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Проблема развития духовно-нравственного потенциала (ДНП) молодого поколения подразумевает, прежде всего, необходимость осознания общекультурных и общефилософских процессов развития цивилизации, определяющих условия формирования нового гуманитарного мышления, обладающего всеобщностью и включающего в себя духовность, нравственность, понимание ценности собственной и иной жизни. Как подчеркивает А. Швейцер, мы не можем «довольствоваться констатацией исторической «изнашиваемости» разумных эстетических идеалов, на которых зиждется культура, и успокаивать себя при этом аналогией с развитием природы» [264, 57]. Не следует также упускать из внимания идеологические аспекты. Официально признанные общественностью и государством религиозные и гуманистические ценности для подавляющего большинства стали проявлением идеологии. Осознанными же ценностями современности являются собственность, положение в обществе, потребление. Именно они оказывают влияние на поведение человека, мотивируя его. Э. Фромм подчеркивал, что разрыв между осознанными ценностями и ценностями подлинно гуманистическими, но «неэффективными» опустошает и разрушает личность [257, 89].

Идеи осмысления педагогики как философской науки, раскрывающей фундаментальные законы становления Человека в специально организованном педагогическом процессе, находят свое подтверждение в разрабатываемых теориях образования, в основании которых лежит исследование фундаментальных взаимосвязей и взаимодействий науки, культуры и образования (М.Н. Берулава, Н.М. Борытко, А.Я. Данилюк, В.И. Слободчиков, В.Н. Сагатовский, А.П. Тряпицына, Н.К. Чапаев и др.). Вместе с тем данная проблема затрагивает не только общество в целом, но и каждого человека как индивида, личность, субъекта, ин-

дивидуальность, что подтверждает актуальность психологического знания как одного из источников обоснования педагогической практики и построения теоретических моделей в педагогике. Ученые подчеркивают, что взаимодействие философии, педагогики и психологии происходит на уровне основополагающих идей. Следовательно, рассматривая развитие ДНП будущего учителя в современном педагогическом вузе как междисциплинарную проблему, необходимо выстраивать результаты философского и психологического знания как систему педагогического обоснования данного процесса, ориентируясь на педагогическую теорию как систему обобщенных знаний, направленных на объяснение тех или иных сторон педагогической действительности и составляющих основу практических действий [133, 146]. В нашем исследовании объектами связи педагогического, философского и психологического знания будут термины (понятия), концепции, модели, эмпирические данные, критерии, методы развития ДНП в процессе профессиональной подготовки будущего учителя. Тип связи данных объектов – интеграция как процесс достижения целостности отдельных частей и функций элементов системы [55]. При этом следует учитывать, что непременным условием интеграции является дифференциация элементов системы, вступающих в связь, а уровень интегративности (целостности) системы зависит от уровня осмысления взаимосвязей между дифференцированными элементами внутри системы (на основании анализа понятия «интеграция»).

В данной главе мы рассмотрим философские и психолого-педагогические аспекты проблемы развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя, которые составят теоретико-методологическую основу разработки модели развития данного потенциала в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Реализация задачи развития ДНП будущего учителя в процессе профессиональной подготовки требует от нас глубокого анализа базовых категорий «духовность» и «нравственность». В современной педагогике нет однозначного представления о соотношении данных категорий. Выделяются следующие позиции: духовность и нравственность рассматриваются как феномены одного порядка; нравственность рассматривается как порождение духовности, нравственные качества выступают показателем уровня духовного развития воспитанников, духовность выступает высшей качественностью нравственного воспитания; делается акцент на качественную специфику в отношении данных феноменов друг к другу.

Логично предположить, что данное многообразие позиций продиктовано конкретными задачами, которые ставят перед собой исследователи. Каждая из вышеупомянутых позиций имеет под собой основательную доказательную базу в контексте поставленных задач. Однако для рассмотрения феномена духовно-нравственного воспитания как целостного явления ни одна из данных позиций не может рассматриваться как достаточная. Подтверждение тому мы находим в исследованиях Л.С. Выготского. Ученый подчеркивал, что структура всегда очень тесно связана с функцией, они едины и взаимообъясняют друг друга. Структура изменяется в направлении большей дифференциации частей. Более высокая структура отличается тем, что она дифференцированное целое, в котором отдельные части выполняют различные функции, а объединение частей в целостный процесс происходит на основе взаимоотношений функций [71, 594]. Следуя данной логике, мы предполагаем, что необходимо не только дифференцировать понятия «нравственность» и «духовность», одновременно определяя их специфические функции, но и выделить основания для установления взаимосвязей между данными феноменами как на понятийном, так и на функциональном уровнях.

Духовный мир человека являет собой нечто едино-цельное. Эта единоцельность испокон веков именуется душой. Можно утверждать, нисколько не отступая от истины, что отношением к понятиям души, духовного мира человека определялся общий характер любого философского учения. «Духовное», «дух», «душа» часто выступали как однозначные понятия, однако различия, в их качественном своеобразии, ощущаются уже на уровне языка. Когда речь идет о душевном человеке, то подразумеваются такие его качества, как открытость, сердечность, способность сопереживать другому, понимать и принимать другого в его самоценности. Когда говорят о духовности человека, прежде всего, имеется в виду способность руководствоваться в жизни высшими ценностями, следовать идеалам Истины, Добра и Красоты. В науке синонимами понятия «душа» до недавнего времени являлись слова «психика», «сознание». Понятие «духовность», образованное от слова «дух», изначально указывало на соотнесенность с супранатуралистическим «допускающим существование сверхприродного бытия» [224, 346], трансцендентным, выходящим за рамки возможного опыта, но не упускающим границы между «предметами возможного опыта» началом [там же, 597]. Утверждение первичности материи, производным от которой выступает дух, отражает материалистический

взгляд на действительность. Признание духа первоначалом мира является отражением идеалистического взгляда на действительность. Именно духовность, будучи неотъемлемой принадлежностью человека, подсказывает последнему алгоритм жизни.

Традиция идеалистического и материалистического понимания сущности рассматриваемых феноменов заложена в античной философии. Анализируя генезис понятия «духовность», подчеркнем, что духом называли все нематериальное – и душу, и разум, и нечто надындивидуальное. Значительный вклад в развитие представлений о духовно-нравственной сфере личности внесли Сократ, Платон, Аристотель, рассматривавшие духовность с космологической точки зрения. Согласно объективному идеализму Платона и более древним установкам анимизма (от лат. anima – душа) и панпсихизма (одушевление всего сущего), душа есть и в самом космосе, и в каждой вещи. Душа, по Платону, – бессмертная, мыслящая сущность. Душа – это идея их сущности. Наряду с теорией мировой души, у Платона имеется концепция индивидуальной души. В процессе мышления душа активна. Мысля, она делает не что иное как рассуждает, сама себя спрашивая, утверждая и отрицая. [188, 588]. Переходя в своих философских размышлениях от Космоса к миру одушевленных существ, Аристотель считал, что душа, обладающая целеустремленностью, есть не что иное как неотделимый от тела его организующий принцип, источник и способ регуляции организма, его объективно наблюдаемого поведения. Именно душа придает смысл и цель жизни [17]. Грань между присущими человеку духовными процессами и материальным миром, которая уже была намечена предшествующим развитием греческой философии (в учении Пифагора, софистов и др.), более отчетливо была обозначена именно Сократом. Он подчеркнул своеобразие сознания в сравнении с материальным бытием и одним из первых глубоко раскрыл сферу духовного как самостоятельную реальность, провозгласив ее как нечто достоверное. В частности, Сократ связывал душу с умственной деятельностью, представляя ее как лоно разума и мышления [138, 29].

Важно отметить тот факт, что, несмотря на устойчивую тенденцию античного мышления добираться до сути всех вещей через их содержание и сущность, душа рассматривается философами через ее проявления, т.е. функционально: она активна, ее активность целенаправлена, она организует тело на основе собственных принципов, регулирует поведение, опосредуя умственную деятельность. Философы де-

лают разграничение между телом и душой, материальным и идеальным, и, в зависимости от того, каков был взгляд на человека, решается вопрос и о душе. Как показывает анализ античных источников, душа чаще всего отождествлялась с разумом.

Анализ феномена «духовность» не может считаться полным без учета религиозно-философской точки зрения. Сознательно опуская проблему религиозности в ее прикладном аспекте (так как наше исследование относится к области светского, секуляризированного образования), подчеркнем, что представители христианской антропологии стоят на идеалистических позициях. Дух – активная сила, он задает стратегию и цель развития человека по образу и подобию Бога, что по сути как раз и является подтверждением соотнесенности данного понятия с супранатуралистическим началом. Трансцендентная природа данного феномена анализируется в трудах Блаженного Августина, рассматривающего разум как очень важную функцию души: «Все, что мы созерцаем, мы схватываем мыслью или чувством и разумением. Душа угаснуть не может, если не будет отделена от разума» [6, 94]. Таким образом, отмечая, что в рамках философско-религиозного направления выделяется иной источник духовного начала в человеке, вместе с тем следует подчеркнуть, что мы имеем прямое указание на взаимосвязь с миром разума, что реализуется в функции души: мыслить, чувствовать, созерцать. В трактовке Фомы Аквинского индивидуальность человека – это личностное единство души и тела, именно душа обладает животворящей силой человеческого организма. Душа всегда носит уникально-личностный характер, а телесное начало органически соучаствует в духовно-душевной деятельности личности. Как античная философия, так и христианская антропология, таким образом, указывают на важность взаимосвязи души и тела. «Человек – это соединение души и тела. Душа – двигатель человеческого существа» [там же, 341]. Следовательно, душа «актуализирует» человека, делая его тем, кто он есть. Современные ученые (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) подчеркивают, что различие в составе человеческого существа трех реалий – тела, души, духа – принадлежит религиозной (христианской) антропологии. «Именно религиозная точка зрения на человека по преимуществу демонстрирует и настаивает на необходимости и способности целостного видения человеческой природы – в единстве его телесной, душевной и духовной форм жизни» [219, 332].

Неоценим вклад русских философов в раскрытие проблемы духовности («мировая душа» В.С. Соловьева, «духовная плоть» Д.С. Мереж-

ковского, «духовное обновление» И.А. Ильина, работы Н.А. Бердяева «Дух и реальность», «Царство духа и царство кесаря», «Духовный кризис интеллигенции»).

Дух, по В.С. Соловьеву, это «проявление любви». Одной из целей человеческого духа является установление истинного любовного отношения не только к его социальной, но и к его «природной и всемирной среде» [233]. Принцип развития духа является для В.С. Соловьева безусловным – дух человека «должен быть занят не собой, а своим безусловным содержанием» [там же]. По его убеждению, поддержание личностного духа в контролируемом состоянии – показатель духовности индивида.

Традиция понимания духовности как активного начала, связанного с самоактуализацией личности, получило глубокое развитие в отечественной философской мысли. И.А. Ильин в своем труде «Аксиомы религиозного опыта» утверждает: «Человек есть личный дух... Дух есть сила самоопределения к лучшему…», «Дух есть самое главное в человеке. Каждый из нас должен найти и утвердить в себе свое «самое главное» – и никто другой заменить его в этом нахождении и утверждении не может. Дух есть сила личного самоутверждения в человеке, но не в смысле инстинкта и не в смысле рационалистического «осознания» состояний своего тела и своей души, а в смысле верного восприятия своей личностной самосути, в ее предстоянии Богу и в ее достоинстве. Человек, не осознавший своего предстояния и своего достоинства, не нашел своего духа..., …дух есть живое чувство ответственности. Нашедший его в себе и утвердившийся в нем – ведет духовную жизнь» [104, 95].

И.А. Ильин акцентирует наше внимание на том, что можно лишь тогда говорить о духовности человека, когда он добровольно и самодеятельно стремится к объективному совершенству, нуждается в нем, отыскивает его и любит его. Ученый, рассматривая дихотомичность человеческой жизни, указывает на тот факт, что она наряду с добром имманентно включает и зло, что еще раз подтверждает тезис о том, что духовность дана человеку от рождения, и ее отсутствие указывает лишь на степень ее неразвитости, и низшая ступень неразвитости соответствует злу: «Зло начинается там, где начинается человек, и, притом, именно не человеческое тело, во всех его отношениях и проявлениях, как таковых, а человеческий душевно-духовный мир – это истинное местонахождение добра и зла» [там же, 18]. В работах ученого [104; 105; 106] мы находим и пути воспитания духовности, кото-

рые он видит в выявлении истоков живой духовности, соединении их в единой и совместной работе.

В учении Н.О. Лосского духовно «насыщенная» личность – это «существо, осознавшее абсолютные ценности и долженствование руководствоваться ими в своем поведении, откуда и идет интенсивный духовный рост личности». Он убежден, что «духовность проявляется в стремлении к добру, истине, красоте» [157, 234]. Философ рассматривал человеческое «Я» как духовное существо, которое способно, распространяя посредством сознания «лучи», освещать предметы и явления, попадающие в поле его внимания. Учение философа, именуемое иерархическим персонализмом, в отличие от современного экзистенциализма, не возводит в самый высший ранг человеческую свободу, а утверждает теономную (мораль, базирующаяся на религии), основывающуюся не на относительных, а на абсолютных ценностях Истины, Добра, Красоты. В этом, по мнению Н.О. Лосского, заключается механизм развития личности как духовного существа. Нравственная ответственность человека является абсолютной по отношению к поступкам и их последствиям.

Действительно, человеческая душа реально вплетена в межчеловеческие, общественные связи, пронизана общими ценностями жизни. «Эти ценности, – отмечал Э. Шпрангер, – возникшие в исторической жизни, которые по своему смыслу и значению выходят за пределы индивидуальной жизни, мы называем духом, духовной жизнью или объективной культурой» [270, 81].

В персоналистской философии Н.А. Бердяева проблема духовности всегда была в центре внимания. Он также считал, что «завоевание духовности есть главная задача человеческой жизни», и сам дух раскрывается, прежде всего, в субъекте. «Он укоренен в телесном и душевном состояниях человеческого бытия. Дух – начало свободное, активное, творческое» [32, 321].

Духовность, по Н.А. Бердяеву, «означает переживаемую и осознаваемую причастность к человеческой общности, приобщение к родовой сущности человека» [33, 84]. Человек-индивид может быть включен в различные «миры» человеческой жизнедеятельности: религиозный, научный, художественный, политический, хозяйственный, мир обыденной жизни и т.д. Вступая во взаимодействие с этими «мирами», индивид «выкристаллизовывает» свое «глубинное» «Я» [там же, 86]. Таким образом, Н.А. Бердяев указывает на роль «глубинного»

«Я» личности, значение ценностей тех сфер, где человек проявляет свою активность для формирования личностной духовности. Духовность в «Живой этике» определяется Н.А. Бердяевым как «совокупность нравственных качеств и этических ценностей, как синтез высших гуманистических качеств личности, реализуемый в единстве материального и духовного: чувств, помыслов, деяний» [там же, 16]. Итак, Н.А.Бердяев делает следующие акценты: дух человека – свободен; свобода человеческого духа заключается в творческом раскрепощении человеческих сил; имманентность духовности может быть достигнута и прочувствована посредством волевого акта.

Данные трактовки указывают на имманентную связь духовности с интеллектуальной потребностью познания себя; духовность понимается как способ самоутверждения, саморазвития, самоактуализации личности. Вместе с тем обращает внимание на себя тезис о том, что «дух есть живое чувство ответственности», что позволяет предположить, что духовность связана не только с идеальной потребностью познания, но и с социальной потребностью «для других». Важным является тот факт, что русская философская традиция непосредственно связана с постановкой вопроса о смысле жизни, путем обретения которого является духовный рост, самосовершенствование. Идеи русских философов как никогда актуальны для современной реальности, т.к. раскрывают духовность как имманентно присущее качество человека, способ его существования, которому соответствует внутренняя направленность на высшие ценности, придающие человеческой жизни и всей человеческой культуре высшее измерение, высшее значение и смысл.

Духовное у Г. Гегеля понимается, во-первых, как первичная субстанция, во-вторых, как активное порождающее начало, и, в-третьих, как субъект всех последующих изменений. У Г. Гегеля, как подчеркивает В.Ж. Келле, дух и духовное, свобода, развитие – продукты самопознания идеи. Его духовность также интеллектуальна, «ибо не только наука, но и нравственность, искусство, религия суть проявления идеи» [118, 47]. Разделяя позицию ученых Д. Андреева, В.Ж. Келле, мы не склонны соглашаться с утверждением о тождественности духа и интеллекта. Анализируя идеи Ч. Сноу о двух культурах (гуманистической и естественнонаучной), В.Ж. Келле подчеркивает, что «если интеллект направлен на познание и преобразование мира в соответствии с добытым знанием и общественными интересами, то духовность воплощает осознание человеком себя как мыслящего и действующего субъекта, живу-

щего в обществе, но имеющего свой внутренний мир, обладающего свободой воли и потому ответственного перед собой и перед людьми (для людей религиозных – и перед Богом)» [там же, 49]. Д. Андреев предупреждал: «Подмена понятия духовного понятием интеллектуальным» приводит к тому, что человеческая психика оказывается выведена из «области высших ценностей в область утилитарных» [14, 209].

Очевидно, что ответственность перед собой и людьми заключается в выборе, который делает человек. Этот выбор человека задается его духовностью, что еще раз подтверждает активное начало духовности, но это не прямой посыл, такой выбор всегда сопровождается балансом между самостью и социумностью. По В. Франклу и Д. Андрееву, этот выбор задается духовным началом в человеке, «подсознательным Богом», так как «духовность – истинное естество человека, дремлющее в глубинах «бессознательного»: сила подсознательной духовности содержит источники и корни всего сознаваемого» [266, 96]. Подтверждение активного начала духовности мы находим также в трудах психологов гуманистов. Духовность, по А. Адлеру, – главная сущностная сила, которая отбирает и питает эволюционно молодые силы «бессознательного»: Веру, Честь, Пользу, Любовь, Красоту, Истину, Справедливость, которые, в свою очередь, питают и поддерживают «личностный идеал» [259, 182].

Анализируя концепции А. Адлера, А. Маслоу, Д. Андреева, В.Н. Колесникова, мы в полной мере разделяем точку зрения ученых о том, что духовность является глубинной Силой человеческой индивидуальности, активность которой устремляет душевный мир к предельному состоянию эволюции – к Совершенству и объединяет индивида со всем живым окружением. Функционально духовность решает следующие задачи: задает стратегию активности субсистемным духовным Силам, в том числе «Личностному идеалу», «Целевому образу» (А. Адлер); создает предпосылки для эволюции человека разумного в человека совершенного (духовного) [14, 210]; является непременным условием сохранения здоровья человека. Наиболее ярко биологические основы Духовности выражены основателем гуманистической психологии А. Маслоу. Он настаивает на том, что Духовность – это жизненно необходимая потребность каждого человека. А. Маслоу поставил в центре изучения личности вопросы ее ценностных ориентаций и смысла жизни. Возвышая потребности, на пятое место ученый поставил потребности в самоактуализации, реализации собственных возможностей,

потребность в сознании истины. Поиск себя, открытие себя – прелюдия самоактуализации. Подлинный момент самоактуализации – это момент обретения опыта – действия, чувствования. Подавление Духовности он рассматривает как личностную смерть человека [167]. Однако каковы перспективы становления духовности человека, если он замкнут только на себе? Баланс между самостью и социумностью в гуманистической традиции также рассматривается как залог развития личности – процесс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах, характеризующих уровень гармонии ее самости и социумности. И здесь следует сделать акцент: отсутствие условий для объединения духовности с Иным, «со всем живым окружением» должно рассматриваться как препятствие на пути ее становления и развития [165, 265].

Аналогичные идеи мы находим в философии Сартра, центральным понятием которой является «для-себя-бытие». Важно, что философ связывает его с понятием «для-другого-бытие». «Для-себя-бытие» – высшая реальность для человека, приоритетность для него, прежде всего, его собственного внутреннего мира. Однако полностью осознать себя человек может только через «для-другого-бытие» [259, 483]. Следовательно, и в сартровской философии мы находим подтверждение того, что осмысление феномена «духовность» возможно лишь во взаимной связи социумности и самости личности.

Несомненный интерес в данном контексте представляет позиция Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова в трактовке понятий «самость», «личность», «индивидуальность», «индивидуальный дух», которая прямо указывает на интегративную взаимосвязь анализируемых феноменов и раскрывающиеся посредством этих понятий ступени духовного роста человека. Ученые утверждают, что «всякая теория и всякая педагогика», игнорирующие личную определенность, самодеятельность и самоценность, вступают на ложный путь. Ложность этого пути становится очевидной при происходящем снижении качества жизни: «снижается уровень внешне-телесной жизни, снижается уровень душевной дифференцированности, падает качество всей жизни (труда, творчества, нравственности). Именно с культивированием индивидуального, личного духа связано творение и возрастание качества жизни» [108, 338]. Ученые дают следующее определение духовности субъекта: «…духовность субъекта, индивидуальный дух представляет собой естественное принятие и следование высшим образцам человеческой культуры, переживание нравственных норм общежития как внутрен-

него «категорического императива», принятие высших ценностей бытия человека как своих собственных. Человек духовен в той мере, в какой объективный и абсолютный дух стали его субъективным (индивидуальным) духом» [там же].

Раскрывая интегральную сущность человека, эти авторы представляют следующие облики человеческого духа: личностное (целостное), индивидуальное (единично-уникальное) и универсальное (родовое) бытие человека. Ученые связывают становление индивидуального духа с освоением норм и способов человеческой деятельности, правил и максим общежития, основных смыслов и ценностей совместной жизни людей, что отражает социумный аспект личности. Однако «освоение норм и способов человеческой деятельности» зачастую приводит к кризису идентичности. Ученые разделяют в данном контексте точку зрения С.Л. Франка: «Самость (субъективность) человека стоит на пороге между душевным и духовным бытием». На этом основана таинственная способность человека – «соблюдать дистанцию в отношении самого себя, привлекать свою непосредственную самость на суд высшей инстанции, оценивать и судить ее и все ее цели» [255, 409]. «Личность, – пишет С.Л. Франк, – есть самость, как она стоит перед лицом высших, духовных, объективно-значимых сил» [там же]. Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков подчеркивают, что способность «рефлексировать самому себе» выводит человека на следующую ступень духовного бытия – на ступень индивидуальности. «Человек как индивидуальность раскрывается в самобытном авторском «прочтении» социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения, собственного («необщего») лица, в следовании голосу собственной совести» [108, 340]. Следующую ступень духовного роста человека ученые связывают с освобождением (речь идет не о свободе чистой непосредственности, знакомой физически и животным, и не о свободе самоопределения, которая всегда предполагает борьбу и преодоление в личности, а значит, и несвободу), где даже предельная индивидуальность «жертвует» своею уникальной единичностью и становится причастной к бесконечному универсальному бытию. «Именно здесь впервые открывается потенциальная эквивалентность человека Миру, вся полнота человеческой реальности как духовного микрокосма» [там же].

Различные облики человеческого духа, которые, как показывает анализ, находятся во взаимосвязи, подтверждают целостность активности

данного феномена; взаимосвязь, в которой они находятся, должна рассматриваться как условие достижения данной целостности.

М.С. Каган, определяя духовность как «понятие, обозначающее целостную активность человеческой психики в ее социокультурной детерминированности и содержательности» [113, 93], делает иной акцент в анализе духовности как целостного феномена: сознание и духовное не синонимы, духовное – продукт не только интеллектуальной деятельности, но и других видов психической деятельности, включает в себя рефлексию, самосознание, ценностное отношение к реальности. И вместе с тем он приходит к следующему выводу, делая акцент на том обстоятельстве, что феномен «духовность» невозможно раскрыть вне собственной системы ценностей: в процессе познания реальности решающим условием для превращения интеллекта в дух является двунаправленность человеческого мышления – не только вовне, на окружающий мир, но и вовнутрь, на самого себя. Но и этого мало, необходимо превращение самоосознания в самосознание, а это возможно лишь при объединении познания с ценностным осмыслением того, что познается. Важное место ученый отводит идеалу – духовному продукту, форме духовности. Идеал – это результат целеполагания действий, направленный как вовне, так и внутрь человека в виде самопроектирования, идеального самосознания, потребности усовершенствования. Еще одной характеристикой духовности является, по мнению М.С. Кагана, общение. И не просто общение, а именно отношение субъекта к другому человеку как к субъекту же, а не как к объекту своих практических нужд или познавательно-теоретических отношений. Эта «диалогика» есть не только форма творческой активности духовности, и не только закономерность протекания мышления и речи, но и форма существования духовности, высшее конечное проявление человеческого духа [112].

Безусловно, духовный рост личности связан с поиском смысла собственной жизни: «Понять свою самость в истинном, полном значении этого слова – значит… не просто волевым напором утвердить ее в мире людей и вещей, а, прежде всего, усмотреть ее идеальную, самоценную, очевидно *осмысленную* необходимость бытия» [219, 339] (выделено нами. – Н.Д.). Однако, как подчеркивает А.Г. Асмолов, и на эту особую деятельность, продуктом которой является смысл, полностью распространяются высказанные А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном положения, согласно которым перевороты в жизни личности опосредуются, а не производятся сознанием. Производятся они

действиями и поступками индивидуальности личности: «Выход за пределы самого себя есть не отрицание сущности индивидуальности, а становление и вместе с тем реализации сущности в мире, в других людях, в себе самом [21, 399].

Подтверждение данной позиции мы находим также в исследованиях С.Б. Братуся, В.Н. Колесникова, Д.А. Леонтьева. С.Б. Братусь подчеркивает: духовное – это «смысловое поле» человека, вместе с тем указывая на взаимосвязь с преобразовательной деятельностью: «именно духовное является источником преобразовательной деятельности» [60, 108]. Исследования Б.С. Братуся выявляют психологические основы духовности через создание образа будущего, перспективы развития личности и смысловую оценку деятельности со стороны ее целесообразности и нравственных норм. Б.С. Братусь раскрывает ценностно-смысловую концепцию личности человека, определяя сущность человека через его отношение к другому человеку как самоценности.

В.Н. Колесников, доказывая развитие духовности как необходимой потребности человека, отмечает, что «духовность обозначает потребность постижения смысла и назначения своей жизни» [124, 224]. Вместе с тем в авторской концепции личности («Концепция семи Святостей») В.Н. Колесников подчеркивает: «Сила, образующая Духовность, задает *главную цель развития человека* и проявляется в чувстве духовного родства (эмпатии) ко всему живому во Вселенной» [там же, 125] (курсив наш. – Н.Д.).

Таким образом, в понятии «духовность» обобщенно отражены ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположный эмпирическому («материальному», «природному») существованию человека или, по меньшей мере, отличный от него. Духовность обнаруживается в обращенности к высшим ценностям, к идеалу. Общими для большинства подходов к духовности является признание ее трансцендентной природы, связи с надындивидуальными смыслами и ценностями, божественными или космическими силами. «Духовность – это не структура, а, наряду со свободой и ответственностью, способ существования человека, достигшего личной зрелости» [146, 115]. В современной психологии «духовность» рассматривается как понятие, обозначающее целостную активность, но уже собственно психики, т.е. оно включает как рациональное, так и иррациональное начало. Через понятие «духовность» объясняются феномены совести и чувства вины. Подавление Духовности сопровождается угрызением совести. Совесть как субъек-

тивное сознание соответствия и несоответствия собственного поведения нравственным ценностям [197, 366] – это сигнал о нарушении духовной эволюции, требование найти смысл собственной жизни. Вместе с тем и психологи, и философы подчеркивают, что поиск смысла собственной жизни не должен замыкать субъекта исключительно на себе. Это еще раз подтверждает актуальность анализа феномена «духовность» в контексте проблемы морали и нравственности.

Духовная жизнь человека всегда обращена к другому, к обществу, к роду человеческому. Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними. В этой связи мы склонны рассматривать нравственность не просто как одно из измерений духовности человека, но и как феномен, имеющий самостоятельное смысловое и функциональное наполнение, и вместе с тем как феномен, находящийся во взаимной связи с понятием духовность, как феномен, позволяющий более глубоко раскрыть бытийный аспект духовности.

Нравственность – термин, употребляющийся, как правило, в качестве синонима термину «мораль», реже – «этика». Так же, как понятия «этика» в греческом, «мораль» в латинском, русское слово «нравственность» этимологически восходит к слову «нрав» (характер) и лексически закреплено в Словаре Академии Российской (1793). Нравственность представлена как завершающий этап развития объективного духа в отличие от абстрактного права и морали. Нравственность – это сфера практической свободы, возвышающейся над субъективным мнением и желанием [185, 171]. В советской этической литературе предпринимались попытки смыслового разделения понятий, во многом близкие гегелевскому. Так, под нравственностью понимались: а) нравы как практикуемые формы поведения; б) мораль, закрепленная традицией и вековой привычкой; в) мораль на уровне ее общественных проявлений – в отличие от морали как феномена культуры, формы мотивации индивидуального поведения, личностной установки, совокупности объективных и безусловных норм. Анализ статей о нравственности в современных энциклопедических справочниках [185; 224] позволяет нам сделать вывод о том, что данное понятие трактуется как общая тенденция вести себя таким образом, который соответствует моральному кодексу общества, а также в соответствии с моделями поведения, которые являются проявлением принципов и норм, оцениваемых с точки зрения их правильности или неправильности.

В историко-этической традиции нравственность рассматривалась как момент практически-духовного освоения мира и отождествлялась с практическим разумом. Осмысление нравственности как практически-ориентированного сознания было плодотворной попыткой. Еще Аристотель отметил, что нравственность говорит нам не о том, что представляют собой предметы, а о том, что следует человеку добиваться и чего избегать [17]. Концепция нравственности Аристотеля, своеобразие этого социального феномена была воспринята всей последующей этической мыслью. В частности, поставив разум в виде верховного начала, просветители пытались доказать, что если человек безрассудно отдается своим чувствам, пренебрегая доводами разума, он становится рабом своих собственных страстей, т.е. уподобляется животному. Просветительская традиция рассматривает нравственность как естественное проявление человеческой природы.

В.С. Библер рассматривает нравственность как феномены культуры, ее грань, как «полный объем личной ответственности за судьбы и смыслы жизни людей иных культур, иных смысловых спектров» [39, 228]. Нравственность, по мнению В.С. Библера, – это одно из определений разума. Она складывается и развивается в замкнутых, накладывающихся друг на друга, как годовые кольца на стволе дуба, «перипетиях». Нравственность фокусируется не в моральных заповедях, предписывающих, «как надо поступить», но в неких образах. «Жизнь в этих образах, включенных в нравственные перипетии, не может дать образец истинно доброго поведения. Эти перипетии – не «ценности», вне человека существующие и направляющие его путь, но это и не «эталоны», внутри моего сознания засевшие. Это – моя определенность как личности, это – узлы, в которых сгущается и развивается моя способность ответственно самодетерминировать мою судьбу» [там же, 316]. Рассмотрение В.С. Библером нравственности как сопряжения, нравственной исторической памятливости (диалог, беседа) различных нравственных переплетений, взаимосвязей, «перипетий», сосредоточенных в разных образах культуры, имеет важное значение для нашего исследования, так как во многом от практической деятельности самого учителя зависит, насколько диалог культур в отдельном коллективе детей будет успешен, да и зачастую, именно от учителя зависит, состоится подобный диалог или нет: «это нравственность включения в мою совесть предельных вопросов бытия других людей, их ответной вести в моей собственной судьбе» [там же, 285].

В.С. Библер разделяет понятия «нравственность» и «мораль». Он пишет, что нравственность в XX веке «ссыхается» в мораль, в кодексы однозначных норм и предписаний, обычно легко входящие в плоть и кровь, мгновенно подсказывающие, как следует поступать, как следует жить [там же, 368].

Б.С. Братусь считает понятия «этика» и «нравственность» практически эквивалентными. При этом подходе этика ближе к морали. Ссылаясь на С. Кьеркегора, ученый соотносит этику с моралью и нравственностью, называя этический выбор нравственным [195, 75]. Это позволяет рассматривать понятия «мораль», «этика» как близкие понятию «нравственность». В.П. Зинченко подчеркивает, что по законам языка слово «этика» скорее характеризует сознание, поведение, поступки человека, а слово «нравственность» больше приложимо к личности, к человеку, к душе [98].

В.И. Мурашов так определяет нравственность: «Нравственность – это единство свободного содержания и добровольно самоопределяющейся по логике свободы творческой формы духа» [175, 157]. Ученый подчеркивает, что нравственность – это вся совокупность человеческих отношений в сфере общества, планеты и мирового пространства [там же, 137].

Следует подчеркнуть, что определение нравственности, так же, как и определение духовности, происходит в контексте ценностного осмысления действительности, выраженной в норме морали. Мораль, по определению М.С. Вишнякова, является составной частью индивидуального микрокосмоса, одним из моментов, определяющих для личности картину мира. К господствующей морали у всех народов и во все времена, кроме социальных ценностей, принадлежат также и те ценности, которые рассматриваются религией как благое поведение (любовь к ближнему, благотворительность, гостеприимность, почитание предков, отправление религиозных культов). Сущность морали воплощена в одной из самых древних моральных заповедей, получивших название «золотого правила» нравственности: «поступай по отношению к другим так, как ты хотел бы, чтобы поступали по отношению к тебе» [63, 174]. Нарушение норм морали переживается в эмоции стыда, которая является «социально обусловленной эмоцией, формирующейся в онтогенезе в ходе сознательного усвоения этических норм и правил поведения конкретного общественного строя, конкретной культуры» [56, 31].

Нравственность является одним из основных типов социальной регуляции. Объективные потребности общества, фиксируясь в нравствен-

ности, принимают форму оценок и общих правил. Фиксируя те требования, которые «общественное бытие предъявляет к сознательно действующим индивидам», нравственность выступает как способ практического ориентирования людей в общественной жизни [16].

Анализ различных точек зрения показал, что понятие «нравственность» обладает сложным многозначным содержанием. В рамках данного исследования понятие «нравственность» раскрывается в следующих определениях: совокупность норм и принципов поведения людей по отношению к обществу и другим людям; личная форма этического сознания; область свободных и ответственных поступков личности, ее внутренних мотивов и побуждений творить добро.

В своих логических построениях мы приходим к следующим выводам: духовность как воплощение духа является систематизирующим качеством человека, способом его существования. Как **качество личности** духовность имманентно включает ориентацию на высшие общечеловеческие ценности (Истина, Добро, Красота), следовательно, Духовность – **феномен сохранения преемственности поколений**, позитивных тенденций в развитии человека, поддержания человеческого способа жизни. Представители различных мировоззренческих позиций единодушно рассматривают духовность **как внутреннюю направленность на высшие ценности,** придающие жизни человека особое бытийное значение и смысл. Духовность **как активное начало** приобретает определенную направленность именно в контексте Высших ценностей. Духовность **как целостное начало** вместе с тем имеет различные облики (индивидуальный дух, личностный дух, универсальный дух).

Стадии развития духовности связаны с ее функциями. Функция «мыслить», соответствуя стадии «человека разумного», может рассматриваться как прелюдия, необходимое, но недостаточное условие развития духовности. Характеристики достаточного условия данная функция приобретет лишь в том случае, если она найдет свое продолжение не только в области самопознания, но и в социальной потребности «для других», в потребности осмысления и осознания иного, того, что окружает человека и частью чего он одновременно является. Достижение статуса достаточного условия обеспечивает выход на следующую ступень, которая связана с приобретением опыта «действования и чувствования». Таким образом, лишь человек мыслящий и приобретающий опыт «действования и чувствования» не только в области самопознания, но и в области познания иного может достигать в своем развитии стадии «че-

ловека духовного». Использование модальности «возможности» при описании стадий развития духовности свидетельствует о том, что мы, с одной стороны, осознаем невозможность поставить точку в столь глобальной проблеме в рамках одного исследования, а с другой стороны, это свидетельствует о том, что остаются открытыми вопросы, связанные с осмыслением духовности в ценностном аспекте. Это в свою очередь актуализирует вопросы взаимосвязи духовного воспитания и нравственного воспитания, взаимосвязи индивидуальных ценностей и социальных ценностей, которые фиксируются в моральных устоях общества и непосредственно ставят нас перед вопросом, как должен быть организован процесс интериоризации социальных ценностей в индивидуальные ценности личности, так как этот процесс является условием развития ДНП будущего учителя.

Нравственность, являясь способом практического ориентирования людей в общественной жизни, связана с ценностным отношением к миру – она выражает духовную активность человека. В этом смысле она является одним из измерений духовности человека, одновременно она черпает из индивидуальной духовности человека силы и мужество поступать в соответствии с моральными и этическими нормами того или иного социума или нарушать их, если это не соответствует его внутреннему представлению о должном. Именно дух дает силы поступать по совести, дает внутреннюю уверенность в правильности поступка, создает предпосылки для того, чтобы поступок был совершен не под давлением внешних авторитетов, общества, государства, а именно по внутренней убежденности в его справедливости. Именно такой поступок имеет право называться нравственным. Рассматривая нравственность как одно из измерений духовности, мы создаем основания для интеграции понятий «духовное» и «нравственное». Данная интеграция смыслов непосредственно связана с теорией самосовершенствования личности. Самосовершенствование понимается нами не как простое прибавление нравственных качеств личности. Духовно-нравственное самосовершенствование выражается «в поиске человеком совершенного вне себя, притяжении его к абсолютному идеалу (ценности), признание, принятие данного идеала своим (интериоризация на основе своей ценностной базы). Этот процесс приобретает особенное значение в период обучения в вузе как этап воспитания – становления молодежи, будущих учителей» [198, 120].

Духовность в таком смысле не является следствием каких-то процессов в человеческой жизни, она представляет, в сущности, причину всего того, что происходит с человеком. Следовательно, поиск ответа на вопрос об условиях развития ДНП будущего учителя связан с определением проявлений духовно-нравственного идеала на уровне конкретной личности, а также с выявлением подходов, способствующих созданию условий, которые позволяли бы учитывать не только универсальные, но и уникальные характеристики духовного облика субъекта учебно-воспитательного процесса.

ГЛАВА 2.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Осуществляя профессиональную подготовку будущих учителей, мы понимаем, что учитель является проводником не только знаний, но и духовно-нравственных ценностей, которыми будет руководствоваться в жизни его воспитанник. Педагогика последних десятилетий все чаще задается вопросом о том, как расширить возможности опосредованного частнонаучным знанием педагогического воздействия на духовную сферу личности. В данном контексте становится актуальным анализ теоретических оснований формирования целостной личности, способной не только к научному постижению окружающего мира, но и к поиску духовных и нравственных опор, которые помогли бы найти будущему специалисту смысл своей деятельности, своей жизни, самого себя.

Соответственно, воспитание духовности и нравственности будущего учителя имеет определенный культурный контекст, детерминированный научной, философской или религиозной традицией. Для педагогической науки на современном этапе развития характерно разнообразие содержательного наполнения терминов духовное и нравственное воспитание. Следует подчеркнуть, что накопившийся опыт понимания духовного и нравственного воспитания оказывает непосредственное влияние на выбор стратегии и тактики развития ДНП субъекта учебно-воспитательного процесса.

В данной связи возникает необходимость научной рефлексии в отношении накопленного опыта, результатом которой должен стать осознанный выбор теоретических оснований для развития ДНП будущего учителя. Как было указано ранее, несмотря на глубокую взаимосвязь феноменов «духовность» и «нравственность», они обладают качественной и функциональной спецификой: духовность распространяется на высшие бытийные проявления жизни, нравственность – на повседнев-

ную, социальную жизнь. Для решения задачи определения психолого-педагогических основ духовно-нравственного воспитания как целостного феномена необходимо осуществить следующие логически взаимосвязанные исследовательские операции: 1) проанализировать сущность и пути воспитания духовности и нравственности как самостоятельных явлений; 2) на основе полученных данных осмыслить рассматриваемый феномен как целостность; 3) осуществить проекцию полученных выводов на процесс развития ДНП будущего учителя с учетом специфики его профессиональной подготовки. Представленная логика исследования определяется, с одной стороны, сложившейся традицией в рамках педагогического знания (до последнего времени понятие «духовное воспитание» относилось прежде всего к сфере религиозного воспитания), с другой стороны, существующим традиционным для светских подходов наполнением понятия «нравственное воспитание». В трактовке же понятия «духовно-нравственное воспитание» сегодня отсутствует единый подход, что в целом приводит к терминологической неупорядоченности.

Важное место в практическом решении вопроса об условиях воспитания духовности и нравственности в процессе профессиональной подготовки должно занимать смысловое наполнение образного выражения «человеческое в человеке».

В религиозной парадигме с православной точки зрения любовь к ближнему и воля к совершенству (будьте совершенны, как Отец ваш Небесный) раскрывают сущность становления «человеческого в человеке». Следует подчеркнуть, что возрождение религиозной традиции воспитания в светском обществе сталкивается с прямым переносом форм религиозной и светской деятельности из одной сферы в другую, зачастую смысловое наполнение не соответствует функциональным особенностям процесса, игнорируются ценностно-смысловые различия религиозного и научного пути постижения бытия.

В гуманитарных трактовках речь идет о «восхождении» к духовному идеалу путем приобщения человека к лучшим достижениям культуры и к идеалам людей, сильных духом. Духовное развитие человека определяется нравственным потенциалом личности и его позицией как субъекта жизнедеятельности, способного к творчеству, ответственному выбору.

В гуманистической парадигме человеческий (humanus) – это значит гуманный, «людской; свойственный человеку, истинно просвещенно-

му; человеколюбивый, милостивый, милосердный» [83, 408]. Гуманизм как исторически сменяющаяся система воззрений, признающая «ценность человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки деятельности социальных институтов, а принцип равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми» [259, 120], также демонстрирует нам определенный акцент в понимании воспитательного идеала.

Как подчеркивается современными учеными (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, Л.Л. Редько, Н.М. Таланчук, Е.Н. Шиянов и др.), уровень развития гуманистического мировоззрения всецело зависит от накопленного человеческого опыта по реализации транскультурных норм совместной жизни: сотрудничества, благожелательности, честности, лояльности к другим, следования закону и др. Гуманизация образования продиктована целым рядом объективных факторов: объективными условиями развития общества и его вхождением в мировое пространство; необходимостью преодоления технократического подхода к решению социальных проблем, к развитию духовной культуры и личности; изменением экономической структуры общества [50; 53; 136]. Именно эти факторы обусловливают востребованность в обществе таких человеческих качеств, как образованность, компетентность, интеллигентность, диалогичность и культурность, способность к высшему проявлению нравственно-гуманных чувств, духовности.

Данная позиция основывается на серьезном историческом фундаменте, который был заложен поколениями российских педагогов (М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, Н.А. Добролюбов и др.).

Традиционно в качестве составной части нравственного воспитания рассматривается эмоциональное воспитание – процесс формирования «внутренних чувств души». Нравственное воспитание, как подчеркивает М.И. Демков, воспринимается как процесс, обусловленный социально-экономическими факторами, религией, уровнем культурного развития общества, духовностью народа [88]. Нравственное воспитание включает воспитание воли, характера. В воспитании, подчеркивал П.Ф. Каптерев, верх должно брать нравственное над умственным [116].

Н.А. Добролюбовым были обозначены основные черты гуманистической педагогики как качественно нового пути во взаимоотношениях учителя и ребенка: уважение человеческого достоинства ребенка, знание ребенка, ориентация на активное усвоение социального опыта ре-

бенком. Н.А. Добролюбов настаивал на том, чтобы воспитатели с большим вниманием относились к человеческой природе и заботились о развитии, а не о подавлении внутреннего мира человека, и чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным не по привычке, а по сознанию и убеждению [91]. По мнению Н.А. Добролюбова, знания и высокие качества личности учителя обеспечивают любовь и уважение к нему учащихся, но учитель пользуется своим авторитетом только для того, чтобы в процессе воспитания и обучения предоставлять максимальную свободу самостоятельному развитию детей, проявлению их способностей и индивидуальных качеств. Неавторитетный педагог противопоставляет себя детям и добивается дисциплинированного поведения и выполнения заданий с помощью наказаний [там же, 91].

М.И. Демков считал вопрос о нравственности центральным вопросом во всей русской педагогике. Под идеалом воспитания педагог понимал высший совершенный образец, формирующий личность, воплощающий в себе определенное понимание цели жизни [88].

В основе педагогической системы П.Ф. Каптерева лежит утверждение о том, что «основа школы и источник ее успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование» [116, 164]. Будучи представителем психологического течения, к основным идеям обновления образования ученый относил освобождение личности – женской и детской, мягкость в отношении к детям, предоставление им возможной свободы, требование общественной правды и справедливости как высших идеалов нравственного: «Цель практического общественного воспитания есть пробуждение симпатии к людям, приобретение навыка жить с людьми, работать совместно, входить в их горести и радости» [116, 222]. В трудах П.Ф. Каптерева раскрываются такие средства нравственного воспитания, как общение, трудовая деятельность, художественная литература, игра, искусство, физическое образование.

П.Ф. Каптерев показал, что школа призвана не только обеспечить подготовку подрастающего поколения к трудовой деятельности, но и развить в процессе этой подготовки нравственные качества, воспитать у него осознанное отношение к свободному труду. При этом учитель также должен обладать «нравственными чертами», к которым ученый относил: отсутствие неряшливости и лени в рассуждениях, тщательное взвешивание всех доводов за и против, устранение в рассуждении собствен-

ного самолюбия, пристрастий, слепой покорности авторитетам и принятым господствующим мнениям; стремление учиться, расширять свои знания, совершенствовать свой ум, смело высказывать свое мнение [24, 50]. П.Ф. Каптерев указывал еще на одно важное нравственное качество учителя – это любовь к детям. Он подчеркивал, что следует отличать любовь к детям и юношеству от любви к учительской профессии. В его понятии учитель – человек с сильным характером, человек слова и чести. Он писал, что учитель, вступая во взаимоотношения со своими учениками, во многом успехом обязан «своим знаниям, своему педагогическому таланту, но не менее своей личности, своим общечеловеческим и нравственным качествам» [там же, 52].

Нравственные черты, раскрытые учеными, как компоненты нравственного облика учителя, как ориентиры, на которые мы должны равняться, организуя воспитательный процесс, не потеряли актуальности для современного воспитательного процесса. Под идеалом воспитания будущего учителя педагоги понимают высший совершенный образец, формирующий его личность, воплощающийся в образе учителя-профессионала, несущего в себе определенное понимание цели жизни.

Образ как целое является контекстом для своих элементов, определяя их смысл и значение. В проблемном поле моделирования целостного образа будущего учителя интегрируются следующие качественные характеристики: профессионализм, духовность, нравственность. Данные характеристики дают целостное представление о человеке образованном, имеющем свой «образ», свой путь профессионально-личностного становления на основе своего ДНП.

Обоснованием для данной позиции послужили результаты анализа подходов к пониманию профессионализма. Современные ученые (Е.О. Галицких, Л.К. Гребенюк, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Л.Л. Редько, В.А. Сластенин) считают, что профессионализм учителя состоит из трех компонентов: общекультурного, психолого-педагогического, предметно-технологического, и рассматривают педагогический профессионализм как высшую ступень выражения ценностного отношения педагога к своей деятельности в условиях непрерывного образования.

Е.О. Галицких в интегративном подходе к исследованию профессионализма выделяет следующие компоненты: профессиональную компетентность, профессиональное творчество, профессиональные умения, профессиональное мастерство [74, 45]. Гребенюк акцентирует наше внимание на том, что профессиональная компетентность педагога раскры-

вается как главная характеристика его профессионализма, как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Ученый приходит к выводу о том, что профессионализм учителя представляет собой целостное интеллектуальное, эмоциональное, действенно-волевое образование в структуре личности, определяющее все направления деятельности педагога, его профессиональный рост и мастерство [78].

Л.Л. Редько в концепции непрерывного уровневого педагогического образования в модели выпускника на ступени получения высшего профессионального образования раскрывает характеристики базисных ценностей личности педагога, личного и профессионального имиджа, индивидуального стиля деятельности. Ученым выделяются черты характера (желание и умение работать вместе с другими, тактичность, терпимость и терпеливость в отношениях с детьми…), нравственно-волевые качества (потребности и способности к активной и разносторонней социально-культурной деятельности, эмпатия, рефлексия…), ценностные ориентации (гражданская ответственность, любовь к детям, потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему, психическое и физическое здоровье, понимание своеобразия и относительной автономности саморазвития личности, эстетический вкус, интуиция), «обладание которыми и постоянные упражнения в их развитии являются залогом успешного создания личностного имиджа будущего учителя» [202, 175]. Данная позиция должна быть дополнена теоретическим анализом компетентности с точки зрения воспитания. Л.Л. Редько подчеркивает, что профессиональный имидж выражен через способности. Особый класс специальных педагогических способностей составляют способности к воспитанию детей, к которым автор относит: способность правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, быть примером и образцом для подражания, вызывать у ребенка благородные чувства, желания и стремления, приспосабливать воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям, вселять в человека уверенность, находить нужный стиль общения, вызывать к себе уважение [там же, 177].

И.А. Колесникова акцентирует наше внимание на том, что педагог-профессионал должен обладать устойчивой нравственной позицией по отношению к возможности преобразовывать человеческую сущность [127, 29].

Содержание нравственной позиции будущего учителя раскрывается в исследованиях таких авторов, как В.И. Андреев (уважительное отношение к честному труду), Б. Басе, А. Маслоу (социальная направлен-

ность личности), В.В. Бойко (развитое чувство эмпатии), Рене Жиль (умение выстраивать взаимоотношения с людьми), В.А. Казанский, В. Стефансон (адекватность самооценки, положительное мировосприятие), Ю. Куль (развитое чувство самоконтроля), М. Рокич (наличие субъективной системы нравственных ценностных восприятий).

Среди множества сущностных характеристик, отмечаемых психологами и педагогами и расширяющих философский и психолого-педагогический аспект понимания характеристик учителя-профессионала, выделим ряд наиболее важных способностей и стремлений, свидетельствующих о духовном и нравственном состоянии будущего учителя: способность определить цель своей жизни с учетом ценностных ориентаций; стремление к развитию личных способностей; стремление к реализации индивидуальности; способность объективной оценки; свобода воли как свобода взять на себя ответственность за свою судьбу; креативность мышления; способность к контролю. Как сказал Сартр: «Человек не что иное, как то, чем он делает себя сам. Таков первый принцип экзистенциализма» [цит. по 259, 483]. Однако все названные выше качества позволят будущему учителю не только взять на себя ответственность за то, кто ты, чем становишься, сделать свою жизнь осмысленной, они также позволят будущему учителю создавать условия для произрастания духовности в своих учениках. Характеристика содержания значимых для развития ДНП будущего учителя способностей, качеств и знаний представлена в таблице 2.1.

Традиционно нравственное воспитание воспринимается как процесс, обусловленный социально-экономическими факторами, религией, уровнем культурного развития общества. Отечественной педагогикой накоплен огромный потенциал, раскрывающий в целом сущность проблемы нравственного воспитания и дающий нам представление о нравственных нормах как средстве регуляции поведения человека. Как в традиционном понимании процесса нравственного воспитания, так и в современном понимании, парадокс нравственной нормы заключается в том, что она (норма) по сути «ничего не регулирует, предоставляя человеку каждый раз возможность выбора», а парадокс нравственного развития состоит в том, «что и содержание нравственного опыта, и способы его реализации имеют субъективное происхождение» [213, 126]. Разрешить эти противоречия, очевидно, возможно в ходе воспитания, отношение к которому как к общей социально-педагогической категории весьма неоднозначно. Как среди практиков, так и среди теоретиков различается понимание его статуса, функций и содержания.

Таблица 2.1

Характеристика содержания значимых для развития ДНП будущего учителя способностей, качеств и знаний

Знания, качества, способности	Характеристика
Стремление к поиску смысла жизни	Выражается в поиске смысла бытия вообще как условия собственного духовного роста, которое реализуется в профессии в **потребности рассматривать каждое мгновение жизни человека** (в том числе и учебно-воспитательный процесс, субъектом которого он является) **как самоценный период**, что оказывает влияние на развитие мотивов самообразования и готовности к созданию новых ценностей (возможно, не имеющих значения в масштабе человеческой культуры, но значимых для личного духовного совершенствования), принятия творческих решений.
Любовь к детям	Является побудительным чувством, внутренней причиной, стимулирующей нравственное поведение учителя. Это чувство находит свое выражение в **способности к эмпатии и децентрации** (способности *сострадать*, сочувствовать и сопереживать). В основе данных способностей лежит «эмоциональная идентификация», когда человек ставит себя на место другого в совместной деятельности и вырабатывает стратегию поведения, направленную на преодоление чужих затруднений. В основе этих способностей лежит умение правильно оценивать внутреннее состояние другого человека. Данные способности в профессиональном аспекте получают свое развитие за счет знаний, умений, навыков, приобретаемых студентами в ходе освоения дисциплин психолого-педагогического цикла, а также цикла дисциплин частных дидактик, и выражается в способности к децентрации.
Развитое чувство стыда	В профессиональном аспекте выражается в устранении в рассуждениях собственного самолюбия, пристрастий, слепой покорности авторитетам и принятым господствующим мнениям, отсутствие неряшливости и лени в рассуждениях, тщательное взвешивание всех доводов за и против, осознании ответственности за то влияние, которое учитель оказывает своим авторитетом на формирование жизненной позиции своего ученика. И как следствие, стремление учиться, расширять свои знания, совершенствовать свой ум. Стремление избежать стыда является мощным мотивом поведения, направленного на самосовершенствование. Следует подчеркнуть, что педагог-профессионал должен обладать устойчивой нравственной позицией по отношению к **возможности преобразовывать человеческую сущность.**

Стремление к нравственному поведению	Основу данного стремления представляет внутренняя убежденность в том, что является добром и злом. Основой данного стремления и его регулятором является **совесть,** проявляющаяся в форме рационального осознания нравственного значения совершаемых действий. Совесть проявляется и находит свое выражение в способности человека осуществлять нравственный самоконтроль, и в этом смысле она связана с рефлексией. В качестве рефлексивного результата осознания нравственного значения совершаемых действий рассматриваются самостоятельно сформулированные для себя нравственные обязательства.
Стремление к добродетельным поступкам	Основой добродетельного поступка, его внутренней побудительной причиной является **сострадание,** обозначающее сочувствие, вызываемое чужими страданиями. Сострадание связано с эмпатией, пониманием другого человека
Адекватность самооценки	Развитие самосознания, осознания своей самотождественности, неповторимости как субъекта деятельности, выраженная индивидуальность, свободное проявление сущностных сил, **умение верно оценить свои силы**, возможности и способности определить программу самосовершенствования, способность достигать гармонии в отношениях с окружающими и с самим собой.
Знание культурных и нравственных норм, устойчивое желание следовать им	Приобретается через эмоциональное принятие (**интериоризация)** культурных и нравственных норм, желание познать существующие нормы, историю их происхождения, интерес к традициям, обычаям и нормам других народов и стран, умение ориентироваться в существующих нормах, через регуляцию деятельности в соответствии с культурными и нравственными нормами, понимание различия нравственных норм и многообразия мнений.
Развитые личностные нравственные качества	Развитое чувство ответственности, добросовестное отношение к обязанностям, умение и желание делать правильный нравственный выбор, тактичность в общении, уважительное отношение к себе и к окружающим, отзывчивость, доброжелательность, скромность, совестливость
Наличие субъективной системы нравственных ценностных ориентаций.	Приоритет духовно-нравственных ценностей, **стремление действовать в соответствии с ценностными ориентациями**, видение образа жизни достойного человека, следование «золотому правилу жизни», забота об окружающей природной среде, осуществление жизнедеятельности по законам красоты, добра, истины.
Уважительное отношение к честному труду	Проявляет уважительное отношение к людям разных профессий: не боится «грязной» работы, старается доводить начатое дело до конца, умеет правильно распределить время, не перекладывает свои обязанности на других, правильно рассчитывает свои силы, привычка к самообслуживанию, активное участие в общественно-полезном труде, стремление овладеть различными трудовыми навыками.

Эмоциональная устойчивость	Наличие устойчивых интересов, постоянство в привязанностях, уравновешенность, ярко выражена потребность активной, нравственно-направленной деятельности, инициативность, склонность к соперничеству, реальное восприятие действительности, требовательность к себе.
Развитое чувство эмпатии	Выстраивание гуманных отношений: полноценное переживание социально-адекватных эмпатийных процессов; желание перейти от сопереживания к содействию, понимать самочувствие другого человека через невербальные каналы
Умение выстраивать взаимоотношения с другими людьми	Охотно вступает в общение, не конфликтен, обладает чувством юмора, способен к взаимопониманию, стремится быть среди людей, проявляет уважительное отношение к окружающим, терпимость, готов делиться с другими своими вещами, мыслями, способен к компромиссу, адекватно воспринимает критику.
Социальная направленность личности	Уважение к заданным социальным нормам и этическим требованиям; включен в общественные отношения, реализует себя как личность, стремится к социальной деятельности; желание доставить радость окружающим людям, широкий круг интересов.
Положительное мировосприятие	Доброжелателен по отношению к окружающим, не завистлив, положительно воспринимает себя, умеет радоваться мелочам, уверен в завтрашнем дне, оптимистичен, ответственен за собственную жизнь, не отделяется от общественных проблем.
Умение руководствоваться в поведении мотивами общественного порядка	Стремление к актуализации наиболее значимых ценностей в деятельности; способность приложить усилие для достижения цели, переживание удовлетворения, радости от самостоятельности поступка, права нравственного выбора; умение придавать деятельности дополнительные смыслы.

Анализ понятий «духовность» и «нравственность» позволяет нам утверждать, что ключевыми аспектами, раскрывающими сущность процесса духовно-нравственного воспитания, являются осознанность в принятии норм общественной морали, наличие субъективных представлений об объективных ценностях, поиск личного смысла, т.е. все то, что детерминирует человека как представителя общества, определяющего свободно и ответственно свою позицию среди других. Данная логика возвращает нас к этимологии слова «воспитание»: вос–питать – взращивать, выводить изнутри, поддерживать то, что заложено от природы, создавая для этого условия.

Духовность и нравственность, будучи производными от внутренних усилий и личных устремлений, не могут быть сформированы исключительно усилиями воспитателя. Следовательно, задачи духовного и нрав-

ственного воспитания связаны с созданием стимулов, рождающих личностное стремление к самовоспитанию, нравственному самосовершенствованию и духовному развитию, а также условий, этому способствующих. В.Н. Колесников, сравнивая две концепции причинности – Лейбница и Декарта, делает методологически важный вывод о том, что эффективное управление душевным миром есть влияние на *условия развития*, а не прямое вмешательство в душевный мир человека. Ученый подчеркивает, что «…пробуждение духовности дает индивидуальности большую независимость от окружения (принцип активности), устремляет ее к индивидуальной цели духовной эволюции – к Совершенству (принцип саморазвития) и объединяет индивидуальность со всем живым окружением (принцип иерархичности)» [124, 125].

С.Л. Рубинштейн, отмечая, что: «Первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину» [206, 39], подчеркивал: целью воспитания должно быть не внешнее приспособление к требованиям, а формирование внутренних устремлений, отвечающих моральным требованиям, из которых в порядке внутренней закономерности вытекало бы нравственное поведение [там же, 75]. В полной мере разделяя данную позицию, считаем необходимым сделать следующую акцентуализацию: мораль есть нравственность, но приспособленная к сохранению данного социума, нравственность с «оговорками», ограничениями, мораль может быть групповой, классовой, национальной и не всегда общечеловеческой. Поэтому к внутренним закономерностям мы относим *духовную самоидентификацию личности и ее ценностные устремления*, на основе которых происходит взращивание нравственного отношения человека к другому человеку, к обществу, осознание своего долга перед государством.

Выделим еще ряд позиций, характеризующих разночтения в наполнении термина «духовно-нравственное воспитание».

Так, термин «духовное воспитание» иногда характеризует весь процесс воспитания, всю воспитательную деятельность. Н.М. Борытко подчеркивает: «Бытие все шире входит в педагогику воспитания как категория, обозначающая «жизнь, существование». Когда ученый говорит о Бытии, он акцентирует наше внимание именно на «духовно наполненной жизни» [57, 4]. Все чаще педагоги приходят к выводу, что «содержанием воспитания должно стать содержание жизни ребенка» (Е.В. Бондаревская) [52].

В ряде случаев термин «духовное воспитание» употребляется в рамках концепций, которые составляют определенное направление в педагогической науке и практике, – «педагогика духовности»: ситуативный подход к организации духовного воспитания школьников [232, 56]. И.А. Соловцова раскрывает сущность духовного воспитания через понятие «восхождение», схематически представляя его в виде цепочки из трех звеньев: понимание, осознание, самоизменение [там же]; Т.И. Власова, анализируя духовную сущность взрослеющего человека в «контексте духовно ориентированной концепции воспитания», дает определение духовно-нравственному воспитанию как целенаправленному процессу создания условий для овладения детьми духовным содержанием собственной жизни [65, 108].

Имея в виду специфическую область педагогики или психологии, связанную со становлением духовной сферы человека, употребляют, соответственно, термины «духовное воспитание», «духовное развитие» – концепция развития духовно-нравственной личности в учебно-событийной деятельности [3, 199]. Автор, делая акцент на условиях развития «духовной (нравственной)» личности, подчеркивает, что можно выделить два пути: «становление индивида как субъекта со-бытийной деятельности и чувствующего ответственность перед будущим как перед своим будущим, которое зависит от его действия в настоящем; непосредственное общение с духовно-нравственной личностью, являющейся мерилом собственного поведения, этических оценок и суждений индивида» [там же, 203].

Выделим еще одну позицию, в рамках которой отказываются от термина «духовное воспитание». И.А. Колесникова, определяя духовность как «состояние, имманентно присущее человеку, переживаемое целостно, проявляющееся на определенной стадии индивидуально-личностного развития» [127, 27], акцентирует внимание на том, что «состояние нельзя воспитать», и поэтому имеет смысл говорить не о духовном воспитании, а о «педагогической поддержке и сопровождении становления определенных внутренних свойств и личностных проявлений, которые сопутствуют и содействуют духовному развитию» [там же, 28]. Н.М. Борытко предлагает сделать определенные акценты. Наряду с педагогической поддержкой и сопровождением, в качестве одного из видов педагогической помощи субъекту воспитательного процесса он называет также педагогическое руководство, которое было «даже не забыто, а предано анафеме» [56, 29]. Однако ученый подчеркивает, что

«педагогическое руководство может быть разным, оно может осуществляться и за счет изменения параметров среды, то есть руководство совершенно не обязательно должно быть авторитарным» [там же]. Педагогическое руководство Н.М. Борытко соотносит с личностным аспектом, с моралью; педагогическую поддержку с нравственностью, с помощью субъекту воспитательного процесса «в поисках себя, в самоосмыслении» [там же, 29]. Е.В. Андриенко также подчеркивает, что «психолого-педагогическая поддержка учителя означает заботу о своих воспитанниках, которая сопровождается соответствующим умением помогать так, чтобы стимулировать процессы развития и саморазвития личности» [11, 69]. Сопровождение же Н.М. Борытко соотносит с духовностью, потому что сопровождение предусматривает такой характер помощи, когда педагог рядом. … Педагог готов прийти на помощь, но воспитанник инициирует эту помощь» [56, 30]. Следует отметить, что в Федеральном образовательном стандарте высшего профессионального образования (2008) по направлению «Педагогическое образование» (квалификационная степень: бакалавр педагогического образования) термин «педагогическое сопровождение»[1] употребляется при описании области социально-педагогической деятельности в отношении процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии, что демонстрирует понимание того, что «сознательный выбор» всегда связан с внутренней ценностно-ориентированной позицией будущего учителя, и, в данной связи, стратегия («педагогическое сопровождение») выбрана верно. Вместе с тем анализ этого документа также указывает на то обстоятельство, что при абсолютном понимании актуальности проблемы духовно-нравственного воспитания в сфере профессионального педагогического образования всеми заинтересованными субъектами сферы образования в нормативных документах эта актуальность отражена в одной строке в разделе 6.4. «Задачи профессиональной деятельности» в области учебно-воспитательной деятельности: «Формирование у обучающихся ценностных ориентаций, гражданских и патриотических убеждений, толерантности»[2].

---

[1] Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования: по направлению «Педагогическое образование» (квалификационная степень: бакалавр педагогического образования. – М., 2008. – С.8.

[2] Там же. – С. 7.

Подводя итог вышеприведенному обзору, следует подчеркнуть, что единого подхода к определению понятия «духовно-нравственное воспитание» нет. Компонентный анализ представленных вариантов понятий «духовное воспитание» и «нравственное воспитание» указывает на расхождения как содержательной стороне, так и в функциональной области.

Следует выделить еще одну существенную причину, вызывающую затруднение в трактовке понятий «духовный», «духовное воспитание». Данная причина связана с определением понятия «личность». И.А. Соловцова, анализируя причины несовпадения значений понятия «духовное воспитание», акцентирует внимание на следующих позициях: зависимость употребления от контекста, обозначение одного и того же феномена разными терминами в разных образовательных парадигмах, обозначение разных явлений одним и тем же термином, использование в православной педагогике терминов, которые в светской не употребляются, и наоборот [233, 14]. В качестве примера ученый приводит определение: «Личность в светской педагогической парадигме – устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности, определяемая системой общественных отношений, культурой, обусловленная также биологическими особенностями» [там же]. Следует подчеркнуть, что данный акцент в определении личности позволяет нам раскрывать сущность понятия «нравственное воспитание», так как актуализирует внешний, социумный аспект личности, указывая на безусловную связь личности с культурными традициями и моралью того общества, в котором происходит ее становление. Мы считаем, что именно данная трактовка наполняет содержанием термин «нравственное воспитание» в отечественной педагогике в советский период. И в данном контексте термин уместен именно тогда, когда в трактовке понятия «личность» игнорируется ее духовный аспект. Однако существуют иные акценты в определении понятия личность. Для того чтобы, с функциональной точки зрения, в смысловое поле целостного понятия «духовно-нравственное воспитание» обоснованно интегрировалось производное от феномена «духовность», необходимо проанализировать иные основания в трактовке понятия «личность».

Так, личность, по идее В. Франкла, образована главной силой «бессознательного» – Духовностью. Франкл подчеркивал, что Духовность – это не есть продукт культуры, навязанный извне. Духовность – это истинное естество человека, дремлющее в глубинах «бессознательного» [256, 368]. В теории В. Франкла о смысле жизни выдвигаются по-

ложения о возможных путях, с помощью которых человек может сделать свою жизнь осмысленной. Эти пути связаны с системой ценностей человека, которая представлена ценностями творчества, ценностями переживания и ценностями отношения. При этом ученый рассматривал совесть как смысловой орган, как интуитивную способность отыскивать единственный смысл, кроющийся в каждой ситуации. Совесть помогает человеку найти даже такой смысл, который может противостоять сложившимся ценностям, когда эти ценности уже не соответствуют быстро изменяющимся ситуациям. Именно так, по Франклу, зарождаются новые ценности.

Карл Роджерс, будучи представителем феноменологического направления в теории личности, исходил из приоритета «субъективного» над «объективным», обосновал приоритет ценностей субъективных над ценностями объективными. Здесь важен акцент, который был сделан ученым: именно субъективные глубинные ценности образуют личность как духовную индивидуальность человека [259, 529]. К. Роджерс пользуется термином «полноценно функционирующий человек» для обозначения идеальных людей, которые используют свои способности и таланты, реализуют свой потенциал и движутся к полному познанию себя и сферы своих переживаний.

Весьма важным является определение личности, данное В.М. Колесниковым, так как оно объединяет в себе в иерархической зависимости три понятия: личность, индивидуальность, духовность, а в историческом аспекте является логическим продолжением традиции гуманистической психологии. «Личность – это духовная индивидуальность человека. Стержень личности образуют Святости: Вера, Честь, Польза, Любовь, Красота, Истина, Справедливость. Святости – это духовные надындивидуальные Силы (Метасилы) «бессознательного», существующие для «будущего» из «прошлого» и устремляющие человека к вершине его эволюции – Совершенству» [124, 182].

Подобные трактовки понятия «личность» позволяют связать духовное воспитание с тем, что выходит за грань психофизиологического и социального бытия человека, а именно, – с высшими ценностями, переживанием прекрасного, внутренней свободой как ответственностью за сделанный выбор, пониманием другого человека.

Выделенные позиции (личность как система социально значимых черт и личность как духовная индивидуальность) создают основу для

дифференциации понятий «нравственное воспитание» и «духовно-нравственное воспитание». Теоретическую основу целостного феномена «духовно-нравственное воспитание», где каждый элемент данной целостности обладает собственным смысловым наполнением и функциональной специализацией, составили исследования А.Г. Асмолова, Б.Г. Ананьева, Т.Н. Власова, В.С. Мерлина, С.Д. Смирнова, Л.Н. Смирновой, А.В. Петровского.

Исследовав индивидуальность с ее целостной организацией и саморегуляцией как результат интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности и определяющее начало ее жизнеспособности и долголетия [12, 111], Б.Г. Ананьев пришел к выводу: «…личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, а индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности» [там же, 329].

В.С. Мерлин, вводя термин «интегральная индивидуальность», подразумевает совокупность взаимосвязанных уровней всех сторон функционирования индивида как целого [168]. С точки зрения С.Д. Смирнова, личность в узком смысле можно определить как уровень «интегральной индивидуальности», на котором осуществляются важные жизненные выборы, принимаются решения, имеющие судьбоносное значение для индивида [225, 85]. С точки зрения Л.Н. Смирновой, индивидуальность реализуется в процессе индивидуализации – особой формы бытия человека, ведущий мотив которой – авторство собственной жизни [226, 108].

А.В. Петровский, подчеркивая необходимость дифференцировать понятия «личность» и «индивидуальность», делает вывод о логической возможности представления личности как особой формы существования индивида в мире и применяет термин «виртуальность» [186, 6]. Т.Н. Власов отмечает, что виртуальность – это «духовная потенциальность, которая существует в виде возможностей в духовном становлении человека [64, 59]. Понимание личности как субъекта идеальной представленности в жизнедеятельности других людей было дано А.В. Петровским и В.А. Петровским в концепции персонализации [186; 187]. Идея С.Л. Рубинштейна о становлении индивидуальности личности как непрерывном выходе за пределы самого себя [205] получила дальнейшее развитие в разрабатываемой учеными концепции «личностных вкладов». Речь идет об активном процессе, о своего рода «продолжении себя в другом». Здесь, по утверждению А.Г. Асмолова, «схва-

тывается» особенность личности, если она действительно личность, «обрести вторую жизнь в других людях…» [21, 401].

Подтверждение данной позиции мы находим в исследованиях Ю.П. Платонова, Б.С. Братуся, В.Н. Колесникова и др. На личность можно смотреть как на духовную индивидуальность человека, характеризующуюся наличием веры, чести, пользы, любви, красоты, истины и справедливости. Подобной «акцентированно-гуманной» трактовки духовности придерживается Ю.П. Платонов. Под духовностью он понимает комплекс существенных качеств человеческой психики (души), выражающих ее нравственное, эстетическое, интеллектуально-когнитивное и экологическое (природозащитное) содержание, направленное на утверждение подлинно человеческого в людях, то есть принципов гуманизма. В основе этих принципов – Вера, Надежда, Любовь, София (мудрость), Красота, Справедливость, Гармония [189, 27].

Анализ концепций развития личности А.В. Петровского, а также вышеназванных трактовок понятий «личность», «индивидуальность» приводит нас к пониманию следующих соотношений понятий: личность и индивидуальность – два аспекта бытия человека, два его различных, но вместе с тем взаимосвязанных определения. Личность – это определенность позиции человека в отношении с другими, с социумом. Однако эта позиция детерминирована глубиной человеческой личности – духовной индивидуальностью. Духовная индивидуальность – определение собственной позиции в жизни, ее «стержня», это «сама определенность внутри своей жизни», «встреча с самим собой как с Другим, не совпадающим теперь уже ни с собой, ни с другим, по основному содержанию былой жизни», так как «индивидуальность – это всегда внутренний диалог человека с самим собой, выход в уникальную подлинность самого себя» [219, 355]. Этот диалог с самим собой имеет определенный контекст, который возникает в результате определенной личностной «позиции человека в отношении с другими, с социумом» [там же]. В аналогичной взаимосвязи находятся понятия «нравственное воспитание» и «духовное воспитание». Нравственное воспитание ориентировано на самостоятельное осознанное принятие принципов и ценностей социума личностью, однако эта самостоятельность детерминирована целым рядом факторов, важнейшим из которых (необходимым) является духовная индивидуальность личности, система духовных ценностей личности. Под фактором духовно-нравственного воспитания будущего учителя, основываясь на результатах анализа исследований Л.Б. Сретенско-

го [235], Э.И. Моносзона [172], И.П. Подласого [190], мы понимаем «движущие силы формирования личности» [235, 64], «значительные причины процесса воспитания» [172, 160], «продуктогенность» которых обеспечивается совокупностью специально создаваемых в учебно-воспитательном процессе психолого-педагогических условий [190, 242]. **Под условиями духовно-нравственного воспитания**, таким образом, мы понимаем совокупность предпосылок внешней и внутренней среды, «в той или иной мере сознательно сконструированное педагогом обстоятельство» [там же], вероятностно влияющее на продуктогенность факторов. И факторы, и специально создаваемые условия для повышения продуктогенности данных факторов должны находиться во взаимосвязи с целью, задачами и содержанием духовно-нравственного воспитания, способствовать саморазвитию личности будущего учителя в ходе профессиональной подготовки.

Ключевой задачей нравственного воспитания является формирование рефлексивно-оценочного отношения к социально значимым ценностям, к общественной морали в целом, к выполнению своего долга перед обществом, государством. Духовное воспитание направлено на создание системы ценностных ориентиров духовной индивидуальности, важных для наполнения собственной жизни высшими смыслами. **Ключевой задачей духовного воспитания** является формирование рефлексивно-оценочного отношения к собственному человеческому состоянию, осознание собственного достоинства, самоценности (или отсутствия оных). Однако, если ограничиться подобной постановкой вопроса в отношении задач духовного воспитания, то мы замыкаем духовную индивидуальность исключительно на себе. Подобное состояние приводит к кризису личности, так как сила, образующая Духовность, задает главную цель развития человека и проявляется в чувстве духовного родства (эмпатии) ко всему живому во Вселенной[144], а сущность человека раскрывается через его отношение к другому человеку как самоценности [79]. Необходимость объединения духовности («человеческого в человеке») с нравственным началом личности (иным, «со всем живым окружением») как условие успешного развития ДНП личности создает теоретическую основу функциональной целостности понятия «духовно-нравственное воспитание» и указывает на интегральную (целостную) сущность духовного и нравственного облика человека, которая схематично представлена на рис. 2.1.

Согласно данной схеме, человек (субъект) – носитель (инициатор, творец) предметнопрактической деятельности, распорядитель душевных сил; личностное – «вершина» всей структуры человеческих свойств (Б.Г. Ананьев) [12], характеризующих человека как представителя общества, определяющего свободно и ответственно свою позицию среди других, и в этом качестве целостную сущность духовного облика человека; универсальное – фиксирует высшую ступень духовного развития человека, проявляется в полном осознании смысла своей жизни, в знании своей причастности к миру, в ощущении духовного единства с Универсумом, и в этом смысле представляет родовую сущность духовного облика человека; индивидуальное – отражает «глубину личности и субъекта» (Б.Г. Ананьев) [12] как совокупность взаимосвязанных уровней всех сторон функционирования индивида как целого («интегральная индивидуальность» по Мерлину) [168], проявляющегося в трех «обликах человеческого духа» (В.И. Слободчиков) [220].

Данный анализ позволяет сделать еще один вывод: не существует нравственности и духовности вне их носителей, поэтому духовно-нравственное воспитание требует определенного парадигмального (от греч. пример, образец) контекста понимания духовности и нравственности на уровне конкретной личности, индивидуальных характеристик и проявлений данных феноменов, с которыми предстоит работать педагогу, определения условий и возможной логики их развития.

Подводя итоги аналитической работы, проведенной в данной главе, подчеркнем: **цель духовно-нравственного воспитания будущего учителя** – поиск жизненного пути, пути к идеалу в сознательной обращенности к Совершенству (духовному идеалу, осознанному и принятому в качестве терминальной ценности). Эта цель соотносится с ценностно-смысловым освоением духовных ценностей социальной культуры, пред-

Рис. 2.1. *Интегральная сущность духовного облика человека*

ставленных в содержании профессиональной подготовки будущего учителя во взаимодействии с системой индивидуально значимых духовных ценностей будущего учителя, раскрывающихся в содержании его ДНП. Основу ценностно-смысловой деятельности субъекта учебно-воспитательного процесса составляет вера в реальность существования духовных ценностей. **Задачей духовно-нравственного воспитания** является создание условий для развития ДНП будущего учителя, которое связано с поиском смысла жизни субъектами учебно-воспитательного процесса, смысла бытия вообще, пробуждением и развитием нравственных чувств (сострадание, стыд), становлением нравственной воли (сила противостоять злу, способность служению добру) для нравственного поведения. **Содержание духовно-нравственного воспитания** составляют ценности, смыслы и рождающийся в результате ценностно-смысловой рефлексии опыт духовно-нравственной деятельности, интегрирующий знания и переживания в нравственном поступке. Подчеркнем, что содержание духовно-нравственного воспитания соотносится с культурой, которая представлена в содержании профессиональной подготовки будущего учителя, и в контексте ценностей которой происходит становление индивидуальной системы ценностей; что позволяет сделать содержанием воспитания в том числе и содержание жизни будущего учителя. Следовательно, **процесс духовно-нравственного воспитания** – это «восхождение» субъектов воспитания к себе как к уникальной духовной индивидуальности, к духовному идеалу, который возникает в результате рефлексивно-ценностного осмысления системы социально и индивидуально значимых ценностей. **Духовно-нравственное воспитание как деятельность** – не воздействие, а эффективное взаимодействие воспитателя и воспитанников, направленное на достижение заданной цели.

Пытаясь занять взвешенную позицию в определении сущности процесса духовно-нравственного воспитания, избегая радикальных оценок и абсолютизации противопоставляемых понятий, подчеркнем: процесс духовно-нравственного воспитания амбивалентен по своей сути, поэтому речь должна идти не об однозначном выборе «пути восхождения», а о диалогическом сопряжении его различных сторон.

ГЛАВА 3.

ДНП БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ

В данной главе мы обращаемся к характеристике ДНП личности как содержания, раскрывающего внутренний мир субъекта учебно-воспитательного процесса, осознание которого является необходимым для: 1) принятия и понимания субъектом учебно-воспитательного процесса себя как индивидуальной духовности; 2) осознанного принятия (интериоризации) социально значимых ценностей. Осознанного именно потому, что интериоризация будет происходить на основе принятой и понятой собственной духовной индивидуальности, стержнем которой являются терминальные ценности (по М. Рокичу, – ценности-цели, убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться) [192, 637]. Мы также намерены аргументированно обосновать следующую позицию: осознание на основе ценностного осмысления (ценностно-смысловая деятельность) является, по нашему мнению, основой для развития ДНП будущего учителя.

В последующем анализе мы намерены доказать, что ДНП личности раскрывает не только глубины духовной индивидуальности, тем самым наполняя конкретным содержанием «человеческое в человеке» на уровне конкретного индивида, но и позволяет судить о том, как конкретная духовная индивидуальность оказывает влияние на поступок и в целом на деятельность человека, что выводит нас на социальные аспекты данного потенциала, на его связь «со всем живым окружением».

В педагогической науке в зависимости от того содержания, которое вкладывается в понятие «развитие человека», данный процесс характеризуется как количественные и качественные изменения его организма, нервной системы и психики. Широко используется понятие «развитие» как закономерное, качественное изменение материальных и идеальных объектов. В результате такого изменения возникает новое качественное состояние [206], основой которого выступает диа-

лектическое единство возможного и действительного [76], потенциального и активного [255].

Традиционно проблема развития соотносится с обучением и является одной из стержневых проблем педагогики. В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения, сформулированной Л.С. Выготским в концепции умственного развития ребенка. Согласно данной концепции, развитие совершается в неразрывной внутренней связи с обучением в ходе его поступательного движения. Сотрудничество ребенка и взрослого – центральное звено в педагогическом процессе, так как умственное развитие ребенка осуществляется путем формирования у него высших психических функций с помощью и при участии взрослого, т.е. в ходе культурного развития ребенка [71, 164]. В русле идей Л.С. Выготского разрабатывалась проблема соотношения обучения и развития такими отечественными психологами и педагогами, как С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.

До недавнего времени показатели психического развития отождествлялись с личностным развитием. А.В. Петровский в этой связи отмечает, что «как личность и психика являются нетождественными, хотя и находятся в единстве, так и развитие личности (как системного социального качества индивида, субъекта общественных отношений) и развитие психики образуют единство, но не тождество» [186, 40]. Основные направления развития психики (способов и механизмов выполнения деятельности) находятся во взаимодействии с направлениями личностного развития (направленности, ценностных ориентаций, уровня притязаний, самосознания, способов взаимодействия с миром); так как развитие личности связано с развитием психики, то усложнение психических процессов ведет к накоплению опыта – «психического потенциала» (В.Н. Мясищев) [176].

Учитывая, что объект и предмет нашего исследования связан со студенческой аудиторией, мы проанализировали психолого-педагогические исследования, рассматривающие студенческую аудиторию в контексте проблем духовно-нравственного развития личности и возрастных особенностей в проявлении данной сферы личности.

Ключевым пунктом аналитической работы стало утверждение А.Г. Асмолова о том, что, ассимилируя мир в свои универсальные теории, эгоцентризм юношеского мышления «рассматривает действительность сквозь призму *собственных интересов* и целей, не учитывая, с одной

стороны, точек зрения других людей, а с другой, – объективных характеристик предметов» [21, 43] (курсив наш. – Н.Д.). А.В. Мудрик также подчеркивает, что именно в юности человек «познает и осознает свою индивидуальность» [174, 170].

М.С. Каган считает, что на данном этапе жизни перемены, вызванные психическим созреванием, влекут за собой потребность в мировоззренческой рефлексии, в обдумывании системы ценностей для ее осознанного приятия или пересмотра сложившейся ранее. Знания становятся средством для становления мировоззрения и самосознания, охватывающих нравственные, политические, эстетические или религиозные взгляды [115, 303].

И.С. Кон отмечает, что характерное юношеству социальное и личностное самоопределение предполагает развитие интегративных механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции [130, 67–68].

В целом, анализ показал, что будущему учителю как представителю юношеской аудитории свойственно развитие абстрактного и логического мышления, рефлексии собственного жизненного пути, стремление к самореализации, что обостряет потребность занять определенную гражданскую позицию. Таким образом, период юности связывается с актуализацией социальной позиции «Я в обществе», когда потребность в мировоззренческой рефлексии, в обдумывании системы ценностей для ее осознанного приятия или пересмотра приводит к познанию и осознанию своей индивидуальности. Отмеченные характерные особенности юношеского возраста свидетельствуют о том, что данный период наиболее оптимален и сенситивен для процесса духовно-нравственного воспитания. Сенситивность проявляется именно в стремлении осознать свою индивидуальность, а механизмы познания, выработки мировоззрения и жизненной позиции носят интегративный характер.

Таким образом, основываясь на анализе научной литературы [4; 21; 108; 130; 174; 225], мы пришли к выводу, что для студенчества как раннего, так и позднего юношеского возраста весьма важными являются проблемы, связанные с духовно-нравственным и профессиональным самосовершенствованием, что создает предпосылки для развития ДНП будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

Необходимо сделать акцент на том, что развитие связано с проявлением уже существующих задатков, к которым могут быть отнесены и вышеперечисленные общие характеристики данной возрастной аудитории. В данной связи мы должны принимать во внимание тот факт, что

человек, поступивший в педагогический вуз, не является «чистым листом» и в духовно-нравственном плане, и, следовательно, мы не можем планировать и осуществлять процесс содействия в развитии без учета уже имеющегося ДНП («багажа») личности.

Рассмотрим категорию «потенциал», которая относится к числу методологических категорий, имеющих большое значение для педагогики. «Потенциал» – (от лат. сила) – имеет значение возможности, средства, запаса, что может быть в действительности использовано для решения какой-либо задачи, достижения цели [48, 948; 250, 358].

В.И. Слободчиков рассматривает потенциал как ресурс определенной мощности. Представляя нормативную структуру индивидуальной деятельности, ученый выделяет деятельные категории: «Ресурс – Потенциал – Действие – Условие – Цель», где первые три составляют суть субъекта, последние три – объект, средние три – средства [221,48].

В.С. Братусь понимает потенциальное в человеке как «модус возможности, долженствования, вернее, сопряжения полюсов сущего и должного, наличного и возможного» [60, 18].

Анализ исследований современных ученых [60; 114; 176; 221] приводит нас к пониманию потенциала как не реализованной в конкретный момент времени возможности личности, которая при определенных обстоятельствах (педагогических условиях) может быть актуализирована. Потенциал является видовой характеристикой личности, так как включает в себя как врожденные способности личности, так и приобретенные [176]. Он также имеет объективную направленность в зависимости от потребностей личности и ценностных ориентаций, которые раскрываются в деятельности.

В.Н. Мясищев выделяет четыре вида «потенциального психического», в той или иной мере раскрывающего личность: знания, умения, навыки, отношения, замечая при этом, что именно отношения характеризуют личность, вернее – ее содержательные отношения (например, духовно-нравственные) [176].

Л.А. Волович, М.С. Каган рассматривают следующие виды потенциалов: познавательный, нравственный, коммуникативный, эстетический, творческий, ментальный [66; 114]. Познавательный – определяется объемом информации, которым располагает личность; нравственный – характеризуется приобретенными личностью в процессе социализации нравственно-этическими нормами, убеждениями, устремлениями; аксиологический – коммуникативный – зависит от ха-

рактера и прочности контактов; эстетический – обусловлен потребностью личности в прекрасном; творческий – характеризуется как интегративная целостность природных и сущностных сил человека, обеспечивающих его субъективную потребность в творческой самореализации и саморазвитии.

Особое внимание М.С. Каган уделяет культуре ментального плана человека (культуре мышления и сознания), которая связана с культурой эмоций и чувств, с культурой здоровья, образа жизни. Менталитет выступает как духовная основа целостного образа жизни человека. Собственная культура внутреннего мира предполагает взаимодействие с самим собой. Она – целостна, но одновременно представляет собой союз нескольких видов культур: культуры эмоций и чувств, культуры мышления и сознания, культуры здоровья и образа жизни, культуры поведения и деятельности и собственно культуры внутреннего мира как основы развития и стабильности самосознания. Культура внутреннего мира человека является началом обретения целостной культуры, включая сюда и культуру взаимодействия с миром и другими людьми [112].

Содержание понятия «ДНП» В.М. Пустовалов представляет целым рядом признаков, связанных с потребностями и возможностями личности (духовными – бездуховными), ее ценностями (просоциальными – асоциальными), характером деятельности (нравственная, репродуктивная, созидательная – разрушительная, успешная – неуспешная), которые обеспечивают оценивание и регулирование поведения личности в конкретной социокультурной среде [198, 145]. Взяв за основу выявленную четырехстороннюю структуру человеческой деятельности: преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентировочную (креативно-ценностную – А.В. Кирьякова) и коммуникативную (М.С. Каган), ученый выделил четырехчленную структуру духовно-нравственной культуры человека. Первый вид порождается созидательной активностью человеческого воображения – «проективный вид». В жизни человек проектирует себя в будущем как свой идеал, мечту, модель. Вторая область духовно-нравственной культуры – познавательная деятельность – выступает в виде совокупности знаний о природе, обществе, человеке и его внутреннем «я». Строение третьего раздела духовно-нравственной культуры связано с ценностно-ориентированной деятельностью, которая выражается, прежде всего, в плоскости духовной. В этой же плоскости устанавливаются нормы человеческого поведения, расценивается внутренний мир личности, ее «я». Четвертой

областью духовно-нравственной культуры является общение людей, его духовно-нравственное содержание [там же].

Конкретизируя составляющие ДНП личности с учетом данных, полученных в результате аналитической работы в п.п. 1, 2, приходим к выводу о том, что духовная основа целостного образа жизни человека связана с состоянием внутреннего мира человека и находит свое выражение в эмоциональной, чувственной сферах, в мышлении и сознании, поведении и деятельности. Составляющие внутреннего мира человека взаимосвязаны: эмоции и чувства отражают **ценностно-ориентационный компонент** внутреннего потенциала личности, мышление и сознание – **когнитивно-интеллектуальный;** оба компонента оказывают влияние на поведение и деятельность личности (деятельностно-поведенческий компонент), в целом же они представляют основу стабильности и развития ДНП личности. Внутренний мир человека в свою очередь находится во взаимосвязи с внешними факторами его развития.

Сделаем акцент еще на ряде аргументов, подтверждающих возможность понимания структуры ДНП как взаимосвязи ценностно-ориентационного, когнитивно-интеллектуального и деятельностно-поведенческого аспектов внутреннего мира человека.

Одно лишь нравственное просвещение, не подкрепленное освоенным опытом духовно-нравственного поведения, не способно повлиять на развитие ДНП личности. Следовательно, педагогическая деятельность, осуществляемая в образовательном пространстве вуза, является фактором, оказывающим влияние на развитие ДНП будущего учителя. Однако, в отличие от индивида, личность не «предшествует» деятельности, она формируется в ходе деятельности, творит самое себя. «Источник развития личности лежит в ее внутренних противоречиях, разрешение которых тем или иным способом преобразует саму личность» [226, 70]. Следовательно, социально-педагогические факторы будут оказывать влияние на духовно-нравственное развитие личности, если они выступают во взаимосвязи с педагогическими, целенаправленно организованными видами деятельности, в которых обучаемый является субъектом данных видов деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы, осуществленный в предыдущей главе, позволяет утверждать, что в педагогике возникло методологическое объяснение психологических механизмов духовного развития, основанного на сущностном внутреннем происхождении душевной жизни, которая является внутренней силой творческого по-

рядка. Понимание сущности внутреннего происхождения душевной жизни помогает определить факторы, способные оказать влияние на процесс духовно-нравственного воспитания будущего учителя в целом. Не отклоняясь от основной линии аргументации, еще раз акцентируем внимание на том, что действие каждого фактора должно обеспечиваться совокупностью специально создаваемых в образовательном процессе педагогических условий, сообразных данным факторам.

К социальным факторам, оказывающим наибольшее влияние на развитие человека, относятся в первую очередь изменения условий жизни, в частности, в учебно-воспитательной среде вуза. В этой связи приобретают особую значимость концепции, решающие вопросы организации целостного образовательного пространства в контексте культуры, влияния компонентов образовательного пространства школы, вуза на развитие познавательных интересов личности, ее духовных потребностей, создания оптимальных условий для самореализации личности (А.Г. Асмолов, Н.Е. Буланкина, А.Я. Данилюк, И.А. Ильин и др.).

В рамках антропологической концепции В.С. Ильин дает теоретико-методологическое обоснование необходимости духовного насыщения культурно-образовательного пространства значимыми для личности ценностями и образами. В организационной плоскости под культурно-образовательным пространством (или средой) автор понимает совокупность институциональных (система образования, досуга) социальных и духовных факторов и условий, непосредственно окружающих ребенка в процессе его обучения [103, 5].

А.Я. Данилюк в монографии «Теория интеграции образования» [84] представляет интегральное образовательное пространство как новую образовательную систему, которая сохраняет историческую преемственность по отношению к ведущим инновационным течениям XX века. Образовательное пространство, по утверждению А.Я. Данилюка, представляет собой качественно новую систему развивающего обучения. Если в системах предметного обучения развивающий эффект достигается за счет представления одного знания не более чем на двух научных языках, то в интегральном пространстве одно знание может быть представлено на многих (ограничений нет) языках наук и искусств. Определяющее значение учебных языков для организации образовательных систем позволяет принять учебный язык в качестве критерия классификации образовательных пространств. Следуя логике автора, можно говорить о том, что полиязыковой характер образовательного про-

странства требует от его участников овладения особыми коммуникативными кодами, выступающими не только в виде языков разных культур, но и разных наук. Подтверждение данной позиции мы находим в исследованиях Ю.М. Лотмана, А.Я. Гуревича, Н.Л. Московской.

А.Г. Асмолов описал современное образовательное пространство, его характерные особенности; некоторые из которых могут быть обозначены следующим образом: развертывание многообразия воспитательных систем, вариативность образования, субъективирование образования (повышается ценность программ, ориентированных на саморазвитие, самообразование личности), изменение образовательных ценностей – от информационной когнитивной педагогики к смысловой ценностной педагогике [21]. Образовательное пространство, организованное подобным образом, обогащает все сферы личности, в том числе и духовно-нравственную: когнитивно-познавательную, морально-нравственную, потребностно-мотивационную, эмоционально-волевую, экзистенциально-бытийную, действенно-практическую, межличностно-социальную [256].

В.А. Болотов подчеркивает, что личность осваивает образовательное пространство посредством различных видов деятельности и при поддержке человека, обладающего большим объемом и качеством знаний о мире и большим жизненным опытом, что позволяет ей более успешно приобщаться к культурным ценностям и саморазвиваться. Отсюда возникает проблема координации педагогогической деятельности, с тем, чтобы она способствовала гармоничному развитию личностных качеств в вышеназванных сферах личности [47].

В этой связи становится важен характер взаимоотношений (деятельности), в которые вступает педагог и студент. Деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукта развития [242]. Следовательно, если ставятся задачи духовно-нравственного развития личности будущего учителя, необходимо проанализировать сущность учебно-воспитательного процесса как духовно-нравственной деятельности.

В.М. Пустовалов связывает включение студента в «духовную работу» с накоплением духовно-нравственного опыта [198]. Е.И. Артамонова, подчеркивая, что духовная деятельность имеет своим объектом сознание, выделяет следующие присущие ей формы: познавательная деятельность, прогностическая деятельность, ценностно-ориентировочная деятельность, этико-коммуникативная деятельность [19, 27].

Следует сделать акцент на утверждении С.Л. Франка о том, что основу духовной жизни обеспечивают внутренние переживания, выступающие механизмом «адекватности» духовного мира и объективной реальности бытия [255, 134]. Это теоретическое положение становится методологически важным потому, что возникает возможность увидеть в познавательном процессе взаимосвязь эмоционального, выступающего механизмом «адекватности» внутреннего представления о должном, об объективной реальности бытия (ценностно-ориентационный компонент), и интеллектуального, а также действенно-практического компонентов ДНП личности в деятельности.

Нравственная деятельность как духовно-практический феномен в этике рассматривается С.Ф. Анисимовым, О.Г. Дробницким, А.И. Титаренко и др. В психологии она упоминается в работах С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова и др. Аспекты духовной и нравственной деятельности рассматриваются в педагогике Е.И. Артамоновой, Е.В. Бондаревской, С.В. Черенковой и др.

Нам важно подчеркнуть, что духовно-нравственная деятельность рассматривается нами в двух смыслах: широком и узком. В широком смысле она выступает как сторона всякой другой деятельности – учебной, трудовой, эстетической, игровой и др. В этом смысле духовно-нравственная деятельность осуществляется в общем процессе социализации человека, пронизывая другие виды деятельности. Пронизывая их, она реализуется в их специфических продуктах, составляя духовно-нравственный аспект, обязательно присущий всей человеческой деятельности. В узком смысле духовно-нравственная деятельность означает систему поступков, сознательно подчиненных определенным духовно-нравственным целям, направленным на формирование нравственного качества поведения, на утверждение добра, любви, справедливости в реальной жизни, на «самобытное авторское «прочтение» социальных норм жизни, на выработку собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения, собственного («необщего») лица, в следовании голосу собственной совести» [219, 340].

Таким образом, развитие ДНП связано с ценностным осмыслением знаний и переживаний в поступке, в результате чего происходит накопление **опыта духовно-нравственной деятельности.**

Проанализируем, какие конкретные черты приобретает это относительно общее представление о духовно-нравственной деятельности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя.

Понимая, что двигателем любой деятельности является мотив, в основе которого лежат потребности личности, обратимся к наследию Л.С. Выготского, который считал, что всякая функция в культурном развитии личности «появляется на сцене» дважды: сначала как категория интерпсихическая в социальном плане между людьми, затем как интрапсихическая в психологическом плане внутри личности [70, 45]. Это положение получило развитие в трудах современных ученых И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, Е.И. Артамоновой, И.Б. Котовой, Е.Н. Шиянова и др.

И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов акцентируют наше внимание на том, что понять динамику формирования духовных потребностей личности позволяет психологический механизм интериоризации. Так как интериоризация осуществляется в единстве с экстериоризацией – творческим изменением среды путем создания новых объектов, происходит реализация потребности созидания, составляющей основу мотивационно-ценностного отношения личности. Деятельность, осуществляемая личностью, при определенных условиях создает новые объекты, которые вызывают новую потребность. Результатом деятельности является **приобретение нового опыта** [132, 57-59].

В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др. подчеркивают, что каждый элемент содержания образования (в нашей модели в качестве одного из элементов выступает содержание ДНП будущего учителя) может быть усвоен (распредмечен) лишь в *деятельности,* адекватной его природе. Эта соответствующая деятельность с материалом включает в себя задачу и мотив ее принятия; понятия, законы и правила, задающие ориентировочную основу этой деятельности; дозированную помощь со стороны учителя и механизм его сотрудничества с учеником; действия самоконтроля. Психологическим содержанием этого процесса является овладение соответствующим видом опыта, и вид деятельности как раз и соответствует тому виду опыта, который в данном случае должен быть усвоен. В.В. Давыдов подчеркивает**:** «В результате выполнения учебной деятельности школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались продукты духовной культуры» [82, 152]. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки накапливается опыт профессиональной деятельности, который является одним из проявлений социального опыта субъекта профессиональной подготовки, который опос-

редуется его деятельностью и, следовательно, включает в себя его индивидуальный опыт, «опыт индивидуума» [78].

Социальный опыт, по И.Я. Лернеру [148], содержит в качестве своих взаимосвязанных элементов знания о мире и способах деятельности; опыт осуществления способов деятельности, воплощенный в умениях и навыках; опыт творческой деятельности; опыт реализации потребностей, обусловливающий отношение к миру и систему социально значимых ценностей. **Опыт индивидуума** в процессе профессиональной подготовки О.А. Иванов в своем исследовании определяет как «систему убеждений» [99] о сути и методах педагогического процесса. Ученый подчеркивает, что система научных, предметных и педагогических знаний, умений и навыков преподавателя реализуется в его практической работе через имеющуюся у него систему представлений (убеждений) о сути данной науки и ее методов и возможности их реализации в процессе преподавания данного предмета. **Опыт индивидуума** формируется в процессе обучения в вузе на основе изучения социального опыта в виде осознания роли, сути и метода образовательного процесса [там же].

Понятие **«духовно-нравственный опыт»** раскрывается наиболее ясно посредством анализа практической стороны духовности, взятой в модусе нравственности. Вербальным отражением данного вида опыта, его смыслом, как показывают результаты анализа в главах 1, 2, выступает «собственно человеческое в человеке» – то, что обозначает его в этом качестве, раскрывая одновременно его индивидуально-уникальную сущность (экзистенциальный план) и принадлежность к человеческому роду и миру в целом (метафизический план). В понятии «духовно-нравственный опыт» эти планы интегрируются: жизнь уникального субъекта («мое понимание смысла жизни», экзистенциальный план) и безличная родовая человеческая сущность (опыт понимания смысла жизни, накопленный человечеством, в том числе и в профессиональной деятельности) – в конкретном духовно-нравственном статусе индивида (позиции), который в модели будет отражен в содержании ДНП будущего учителя. Основой для интеграции данных планов выступает **ценностное самоопределение.** Ценностное самоопределение будущего учителя рассматривается нами как процесс и результат выбора личностью ценностных оснований своего духовного бытия в профессии, т.к. «интериоризованные личностью духовные ценности, выступая в роли идеала и цели жизни, являются ценностными ориентирами» [16, 15].

Таким образом, **структурная характеристика духовно-нравственной деятельности показывает,** что процесс профессиональной подготовки предполагает накапливание опыта профессиональной деятельности, составными частями которого являются социальный опыт и опыт индивидуума; приобретение каждого из вышеперечисленных видов опыта связано с ценностным осмыслением осуществляемой в процессе накопления данного вида опыта деятельности, что, по сути, является работой духовной. Вид деятельности соответствует тому виду опыта, который в данном случае должен быть усвоен, следовательно, он акцентуализирует соответствующую группу ценностей. Если мы осуществляем развитие ДНП в процессе профессиональной подготовки, то наша задача заключается в создании условий для накопления профессионального опыта в единстве с опытом духовно-нравственной деятельности (в интеграции этих видов опыта и соответствующей ему группе ценностей), для достижения личностно-развивающего эффекта.

Интегральная сущность опыта духовно-нравственной деятельности представлена на схеме 3.1.

В итоге аналитической работы мы приходим к следующему пониманию содержания и результата духовно-нравственной деятельности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя.

· **Содержанием духовно-нравственной деятельности** будущего учителя в процессе профессиональной подготовки должно являться *авторское* прочтение (в контексте собственной системы духовно-нравственных ценностей) социальных норм жизни, освоение ценностей пе-

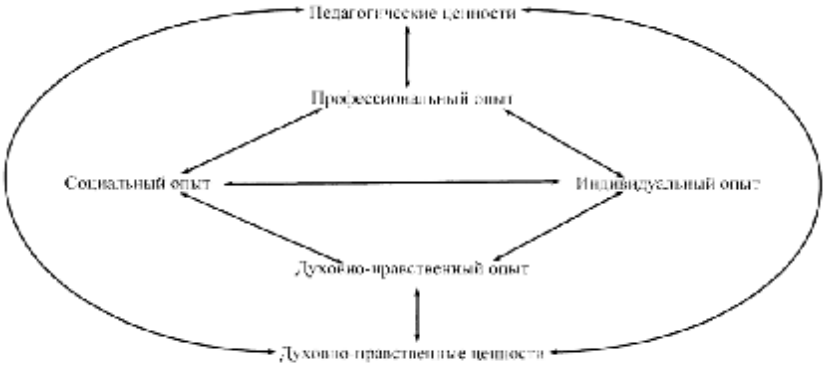

Рис. 3.1. *Интегральная сущность опыта духовно-нравственной деятельности*

дагогической культуры, отраженных в содержании дисциплин профессиональной подготовки.

· Работа над жизнью как целым и вечным в процессе профессиональной подготовки, построенной на основе интегративного подхода, объединяет в учебной деятельности и профессиональное, и сугубо индивидуальное, составляет **суть работы именно духовной**, связанной с наличием в человеке «мира в себе», со способностью будущего учителя соотносить свою наличную «внешнюю» (социальную) жизнь с миром, пребываемым «внутри» (индивидуальную жизнь). В результате именно такой работы происходит **накопление опыта духовно-нравственной деятельности,** который и содержательно, и функционально, как показывает анализ, взаимосвязан с социальным и индивидуальным опытом будущего учителя, составляя целостную систему, основой которой являются духовные ценности (Любовь, Истина, Красота и др.).

· **Результатом совместной духовно-нравственной деятельности** является индивидуальный опыт духовно-нравственной деятельности, который приобретает будущий учитель в процессе профессиональной подготовки, сутью которого является свободное и осознанное самопределение в системе индивидуальных и социально значимых ценностей своей уникальной, ответственной позиции, выражающейся в отношении к осуществляемой деятельности в целом и к профессиональной деятельности в частности. Профессиональная подготовка в данном контексте является средоточием социального опыта по подготовке молодого поколения к самостоятельной профессиональной деятельности, которая при определенных условиях становится деятельностью, позволяющей накапливать опыт духовно-нравственной деятельности.

Следует также подчеркнуть, субъектно-объектные и субъектно-субъектные связи в духовно-нравственной деятельности непосредственно влияют на становление позиции студента в учебно-воспитательном процессе [73]. В этой связи духовно-нравственная деятельность обусловливается также потребностями практики профессиональной подготовки будущего учителя.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам сделать вывод о том, что учебный процесс (процесс профессиональной подготовки), в рамках которого не происходит накопление опыта духовно-нравственной деятельности, не может являться условием, способным обогатить ДНП личности.

Понятие «духовно-нравственный потенциал личности» объединяет духовное и нравственное как нереализованные возможности личности, которые при определенных обстоятельствах (педагогических условиях) могут быть актуализированы в ценностно-ориентационном, когнитивно-интеллектуальном, деятельностно-поведенческом компонентах содержания данного потенциала.

Условием развития ДНП является организация профессиональной подготовки будущего учителя как процесса, способствующего накоплению опыта духовно-нравственной деятельности. Создание в педагогическом вузе условий для раскрытия данного потенциала мы рассматриваем как одну из важнейших задач духовно-нравственного воспитания личности будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки.

Вместе с тем подчеркнем, что вышеприведенный анализ состояния проблемы духовно-нравственного воспитания будущего учителя позволяет нам сделать следующее предположение: развитие ДНП будущего учителя в процессе профессиональной подготовки становится возможным в том случае, если ценностный потенциал профессиональной подготовки вступает во взаимодействие с содержанием ДНП будущего учителя. Однако выделение, акцентуализация ценностного содержания данных потенциалов, по сути, не может рассматриваться в качестве самодостаточного условия развития. Логично предположить, что именно ценностно-смысловая **взаимосвязь** вышеуказанных содержаний, опосредованная учебной и духовно-нравственной деятельностью, обладает развивающими характеристиками, следовательно, может рассматриваться в качестве **условия развития ДНП будущего учителя.**

Характеристики данной взаимосвязи, методологические основы для ее установления между элементами содержания дидактической системы (системы профессиональной подготовки будущего учителя) представлены нами в следующей главе.

ГЛАВА 4.

МЕТОДОЛОГИЯ И ФУНКЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Интеграционные тенденции становятся доминирующими на современном этапе развития педагогической науки [29; 84; 125; 163; 200 и др.]. Ориентация образования на человека как высшую ценность в биологической и социальной иерархии требует целостного подхода к процессу развития личности. Данный подход, осуществляясь в системе разнообразных социальных связей, должен реализовывать условия для осознания человеком уникальности и универсальности собственного бытия как явления, интегрируемого в образ современного мира. В данной связи мы полностью разделяем позицию Г.Д. Гачева, А.Я. Данилюка, Е.О. Галицких, В.Н. Сагатовского, З.Г. Юдина о том, что интеграция, являясь важнейшим условием сохранения единства духовной культуры, способна дать образ Целого.

Методологическим основанием исследования феноменов и процессов, обладающих интегративным характером, является теория интеграции образования, исследование концепций и подходов образования, которые необходимы для решения междисциплинарной проблемы развития ДНП будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки. В.Н. Максимова [163] обоснованно утверждает, что в области профессиональной подготовки интеграция становится закономерностью в ходе профессионализации студентов – будущих учителей. Современные исследования в области интеграции образования [74; 143; 170; 209; 210; 274 и др.], а также анализ уровня осмысления процесса духовно-нравственного воспитания будущего учителя подтверждают актуальность позиции системного методологически ориентированного синтеза знаний [74]: философского, общенаучного, конкретно-научного как метода разработки интегративного подхода в образовании. А.П. Тряпицына выделяет две составляющие данной тенденции: осмысление собственно философских основ педагогики (философия

образования, воспитания) и осознание собственно педагогического знания как источника философских законов бытия человека, смысла жизни, способов его познания [239, 24]. Результаты подобного осмысления раскрываются в подходах и принципах педагогической деятельности. Взаимодействие философии и педагогики происходит на уровне основополагающих идей. Идеи осмысления педагогики как философской науки, раскрывающей фундаментальные законы становления Человека в специально организованном педагогическом процессе, находят свое подтверждение в разрабатываемых теориях образования, в основании которых лежит исследование фундаментальных взаимосвязей и взаимодействий науки, культуры и образования [34; 45; 84; 208; 226; 239; 260 и др.].

С понятием подхода связана философская ориентация научного познания, его методологическая доминанта, целевая направленность. Подход в образовании рассматривается многосторонне: как принципиальная методологическая ориентация, точка зрения, с которой рассматривается объект, направление методологии специального научного исследования и социальной практики [43]. Понятие «подход» в контексте образования развивается как отражение философской доминанты гуманитарного познания в педагогике, целью которого является специально организованное взаимодействие личности с культурой. Трактовка понятия «подход» стремится к терминологической ясности: «это совокупность используемых методов, обладающих неким вполне определенным спектром возможностей, предопределяющих адекватное отображение объекта, предмета исследования» [81, 94]; «совокупность приемов отношения к исследуемому педагогическому объекту» [55, 26]; «мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания, глобальная и системная организация и самоорганизация процесса, включающая все его компоненты и, прежде всего, самих субъектов педагогического взаимодействия» [97, 97]; общая стратегия обучения, выработанная на основе принципов, обусловленных закономерностями обучения [268, 60].

Опираясь на сложившуюся традицию понимания термина «подход», в нашем исследовании мы наполняем его методологическим содержанием и считаем возможным осуществить анализ интегративного подхода «как принципиальной методологической ориентации» [74] на интеграцию с позиции системного синтеза идей целостного взгляда на мир,

как общей стратегии профессиональной подготовки, обусловленной закономерностями процесса обучения в педагогическом вузе.

В основе этой позиции лежит анализ объектов педагогической действительности как целостности, направленный на **выявление методологических оснований** для интеграции элементов, составляющих данную целостность. В качестве интегрируемых элементов (объектов интеграции) в нашем исследовании выступают не только предметно-центрированное содержание дисциплин профессиональной подготовки будущего учителя, но и содержание ДНП будущего учителя, что, безусловно, требует глубокого анализа избранного для решения проблемы исследования подхода, так как в интеграционные процессы вовлекаются объекты, которые, на первый взгляд, кардинально отличаются по своему содержанию. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в исследовании интегративного подхода ученые Е.О. Галицких, А.Я. Данилюк, И.П. Раченко и др. аналитическим путем выделяют в существующих подходах и принципах идеи, которые позволяют подойти к разрешению поставленной проблемы на качественно новом уровне. Сущность данного процесса раскрывается в понятиях «интеграция», «педагогическая интеграция». Проанализируем феномен «интеграция» с точки зрения возможности решения задач исследования в рамках определенного подхода.

Интеграция – феномен всеобщий и универсальный. Мудрость, по словам Гераклита, в том, чтобы знать все как одно [254]. Трудно назвать какую-либо сферу человеческой деятельности, где бы интеграция не являлась ключевым принципом, становясь философской категорией.

Анализ статей в энциклопедическом и философском словарях [48, 452; 250, 181] позволяет выделить следующие характеристики понятия «интеграция»: а) от лат. integratio – восстановление, восполнение; – от лат. integer – целый; объединение в целое каких-либо частей, элементов; б) состояние связанности отдельных дифференцируемых частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию.

В трактовке Г. Спенсера понятие «интеграция» наряду с понятием «дифференциация» в своей совокупности отражали весь процесс становления и развития живого. «Эволюция, – писал Г. Спенсер, – есть интеграция вещества, которая сопровождается рассеянием движения, в течение которого вещество переходит из состояния неопределенной, бессвязной однородности в состояние определенности, связной разнородности, а сохранение веществом движения претерпевает аналогичное пре-

вращение» [134, 516]. В современных определениях интеграция характеризуется как сторона развития, связанная с объединением в целое ранее разрозненных частей и элементов.

Роль интеграции и дифференциации в становлении личности признается рядом западных авторов (Г. Вернер, К. Левин, Д. Креч, Г. Олпорт и др.) [259]. Согласно им, дифференциация приводит к возникновению новых действий – перцептивных, мнемических, мыслительных и др., к умножению, обогащению и совершенствованию психической деятельности, интеграция – к упорядочению, субординации и иерархизации их результатов. Интеграция служит средством формирования новых психических образований, новой структуры деятельности.

Понятие «интеграция» тесно связано с понятием «дифференциация»: «Дифференциация всегда выступает как форма проявления интеграции и наоборот. Дифференциация и интеграция в развитии знания проявляются одна в другой и через другую, взаимоотрицая друг друга» [35, 83]. Ю.М. Лотман подчеркивает, что уровень интегративности системы зависит от ее внутренней организации – ее дифференциации. И наоборот: дифференциация является условием проведения интеграции, так как «только неодинаковое может интегрироваться» [158, 42]. Данную точку зрения разделяет А.Я. Данилюк, подчеркивая, что интеграция и дифференциация составляют неделимую пару взаимоопределяемых категорий, диалектическая взаимосвязь которых просматривается в образовательной системе, состоящей из множества подсистем разного уровня организованности: «Факт внутренней разделенности системы выражен понятием «дифференциации». Факт согласованного, целенаправленного взаимодействия ее частей фиксируется понятием «интеграция»» [84, 262]. Данная позиция принимается нами как методологически важная, так как в нашей системе предполагается наличие как минимум двух содержаний, которые должны быть дифференцированы («как минимум», потому что предметноцентрированное содержание профессиональной подготовки, как и структура ДНП будущего учителя, также являются внутри себя дифференцированными системами, условием развития которых является их ценностно-смысловая **целостность**).

Также важным является соотнесение понятий «интеграция», «интегральный» и «синтез». В литературе нами были выделены две точки зрения на соотношение понятий «интеграция» и «синтез». Так, М.С. Асимов и А.Н. Турсунов, определяя понятия «интеграция» и «синтез», считают, что синтез является необязательным, хотя и конечным результа-

том интеграции. Данные авторы трактуют синтез как слияние взаимодействующих систем в однородную целостность, тогда как «интеграция есть единство многообразного, то есть дифференцированность не исключается, а диалектически отрицается – сохраняется на уровне элементов, снимается на уровне системы» [20, 63]. Отмечается, что понятие синтеза используется чаще в сфере гносеологии, а понятие интеграции еще и в материально-производственной, управленческой деятельности человека.

Иной точки зрения придерживаются М.Г. Чепиков, Л.Д. Урсул. Они не видят существенной разницы между данными понятиями, поскольку для них «интеграция» и «синтез» есть взаимопроникновение, соединение, сплав различных элементов наук, соединение в единое целое» [241; 261]. Здесь «интеграция» и «синтез» выступают взаимозаменяемыми понятиями, считаются синонимами.

Типология синтеза, предложенная Г.Ю. Кикец, содержит взаимосвязь деятельностного и структурного подходов при рассмотрении интеграции знания. Вместо однозначной, однонаправленной механической зависимости устанавливается зависимость, включающая «обратную связь», выражающуюся во взаимодействии всех элементов системы, в качестве аналога системы используются процессы, относящиеся к человеческой деятельности [119].

Анализ исследований по методологии интегративных феноменов и процессов позволяет нам выработать позицию, которая будет в нашем исследовании основополагающей: синтез в нашем исследовании рассматривается в качестве высшей формы интеграции, синтез – итог, достигаемый в процессе интеграции. Необходимо подчеркнуть, что латинское слово integratio, которое означает «восполнение», «объединение в целое каких-либо частей, элементов» необходимо дифференцировать со словом integer – «целый», т.е. неразрывно связанный, цельный, единый. Различие их состоит в том, что интегральный – значит целостный, а интеграция – процесс создания этой целостности. Следовательно, если синтез – «результат, итог интеграции», то интегральный – это характеристика итога. Интеграция – процесс достижения итога (целостного состояния системы), интегративный же – это характеристика процесса достижения целостности. Дифференциация является непременным условием осуществления процесса интеграции, в результате чего достигается синтез, т.е. интегральное состояние системы, которое не может быть конечным, поскольку условия ее суще-

ствования меняются, и в первую очередь за счет появления в системе новых элементов. И если содержание профессиональной подготовки можно рассматривать как относительно стабильные элементы системы профессиональной подготовки, то содержание ДНП каждого из субъектов данной системы должно рассматриваться, с одной стороны, как фактор нестабильности (фактор, выводящий систему из равновесия), с другой – как фактор развития системы. Развивающий потенциал данного элемента системы связан с тем, что для введения новых элементов в систему необходимы новые интеграционные механизмы или усиление работы старых. В любом случае, взаимная связь частей усложняется – уровень интегративности системы повышается. Стремление повысить уровень интегративности системы сталкивается с необходимостью усложнения ее внутренней организации – ее дифференциации. Таким образом, в сферу интеграции вовлекаются качественно разнообразные объекты, у которых общим оказывается лишь то, что их можно отнести к классу сложных динамических систем.

Однако М.М. Бахтин писал: «Целое называется механическим, если отдельные элементы его соединены только в пространстве и времени внешней связью, а не проникнуты внутренним единством смысла. Части такого целого хотя и лежат рядом и соприкасаются друг с другом, но в себе они чужды друг другу» [26, 283]. Следовательно, можно сделать вывод, что уровень интегративности системы зависит от уровня **осмысления взаимосвязей внутри системы.**

Следует обратить внимание на тот факт, что в трактовке понятия «интеграция» существовала и существует традиция расставлять различные акценты в разные исторические эпохи. Вычленение в педагогической теории идеи комплексного подхода и ее трансформации в самостоятельную педагогическую проблему берет свое начало в трудах прогрессивных педагогов различных эпох – Я.А. Коменского, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского и др. Они подходили к проблеме с различных позиций, но для каждого было характерно стремление обеспечить систему знаний учащихся о мире.

Б.Н. Бессонов систематизировал весь многообразный поток эмпирических представлений, созданный усилиями многих ученых и практиков, принадлежавших к разным школам и культурным традициям, с помощью трех «предельных» терминологических единиц, заключающих в себе содержание всех предшествующих понятий. Первая группа представлена термином «концентрация» (П.Ф. Каптерев), вторая – «ассоци-

ация» (И.Ф. Гербарт), третья – «корреляция» (Дж. Дьюи, В.А. Лай) [38, 25]. Разделяя данную точку зрения, А.Я. Данилюк представил эволюцию данного понятия следующим образом: «система концентров», «ассоциация-взаимопомощь предметов», «корреляция», «комплексный метод (или комплексная система) преподавания» – «система межпредметных связей» и, наконец, «теория интеграции» [84]. Следует подчеркнуть, что противоречие между формой (межпредметные связи) и новым содержанием (принцип дидактики) привело к смене формы – понятие межпредметные связи в 80-х гг. уступило место понятию «интеграция».

Современные определения педагогической интеграции тесно связаны с понятиями «система», «связь» (М.С. Асимов, М.И. Берулава, С.М. Вишняков, Н.Н. Лобанова, А.Н. Турсинов и др.).

М.С. Асимов, А.Н. Турсинов раскрывают сущность интеграции через соотношение между понятиями связь, система – интеграция. Интегративная – особая связь элементов в системе, выражающая тенденцию к объединению элементов в единое целое, «интеграционные процессы выражают не только связи элементов друг с другом, но и связи и отношения различных элементов к целому – системе». [20, 57]. В нашем исследовании при моделировании условий развития ДНП будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в качестве **целого** выступает идеал учителя – человека – профессионала с развитым духовно-нравственным потенциалом; элементами системы являются содержание профессиональной подготовки и содержание ДНП будущего учителя (это, безусловно, общая схема, позволяющая на данном этапе исследования не отвлекаться на частные аспекты модели, которые будут детерминированы именно данными элементами разрабатываемой модели).

М.И. Берулава определяет сущностные стороны интеграции опять-таки через соотношение между понятиями взаимосвязь – интеграция, система – интеграция: 1) по характеру – это объединительный процесс, основанный на развитии взаимосвязей между элементами; 2) по направленности – это процесс эффективного достижения целей системы в целом; 3) по результату – формирование целостной системы или укрепление ее целостности, единства. Отмечается, что такая целостная система не всегда представляет собой слияние взаимодействующих систем в однородную целостность (т.е. синтез) [35, 81].

Н.Н. Лобанова раскрывает сущность интеграции через соотношение между понятиями система – интеграция: процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы (в этом случае

они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности), так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономии [154]. Данное утверждение в полной мере может распространяться на молодых людей как субъектов системы профессиональной подготовки.

Таким образом, раскрытию сущности интеграции помогают соотношения между понятиями: связь – интеграция, взаимодействие – интеграция, единство – интеграция. Интеграция трактуется и как «**статическое свойство** системы сохранять состояние связанности своих элементов, согласованность их функционирования, и как **динамический процесс**, который выражается в формировании и укреплении единства системы» [63, 109] (выделено нами. – Н.Д.).

На сегодняшний день имеется ряд специальных научных работ по педагогике, в которых современные ученые дают определение феномену педагогической интеграции: интеграция – «движение системы к большей органической целостности» [276, 65]; интеграция – «система органически связанных учебных дисциплин, построенная по аналогии с окружающим миром…» В основу интеграции положена аксиома, что все в мире взаимосвязано и не существует в «чистом виде» [77, 85]; интеграция – «ведущая форма организации содержания на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира» [171, 53].

Как значимую следует выделить позицию Н.Л. Московской о том, что «синтез приобретаемых знаний, умений и навыков *не может осуществляться стихийно*, а формирование МПС (межпредметных связей) носить фрагментарный характер» [173, 236] (курсив наш. – Н.Д.).

Автор конкретизирует субъекты интеграции и акцентирует наше внимание на том, что педагогическая интеграция, отражая уровень взаимосвязи членов педагогического коллектива в целях совершенствования воспитательно-образовательного процесса, «осуществляется по линии координации деятельности внутри кафедр, между кафедрами, факультетами, образовательными учреждениями региона и направлена на выработку единого видения подходов к обучению и образовательных стратегий и технологий» [там же, 238].

В.С. Безрукова выделяет различные основания для построения определений педагогической интеграции: педагогическая интеграция – высшая форма взаимосвязи (разделов образования, этапов образования),

которой присущи нерасторжимость компонентов, новая объективность – монообъект, новая структура, новые функции вступающих в связь объектов (основание для определения – специфические характеристики интеграции как высшей формы взаимосвязи); педагогическая интеграция – это высшая форма выражения единства целей, принципов содержания, форм организации процесса обучения и воспитания, осуществляемых в нескольких разделах образования, направленная на интенсификацию системы подготовки учащихся (основание для определения – содержание образования); педагогическая интеграция – это создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи *различных компонентов* учебно-воспитательного процесса нескольких разделов подготовки учащихся (основание для определения – понятие педагогических единиц) [29, 69] (курсив наш. – Н.Д.).

Е.Ю. Сухаревская определяет педагогическую интеграцию как «структурную, целесообразно организованную связь *однотипных частей* и элементов содержания, форм, методов обучения в рамках образовательной системы, ведущей к саморазвитию учащихся» [236, 16] (курсив наш. – Н.Д.).

Анализ определений показывает, что в определении понятия «педагогическая интеграция» доминируют системные и процессуальные характеристики. Следует подчеркнуть, что исследователи единодушны в том, что интеграция способствует повышению целостности системы, **целостность рассматривается как показатель развивающего потенциала системы**, однако, выделяя различные объекты интеграции, они не уточняют, как характеристики самих объектов интеграции влияют на конечный результат интеграции, как связь «однотипных частей» (Е.Ю. Сухаревская), «различных компонентов» (В.С. Безрукова) влияет на целостность системы. И можно ли интегрировать «однотипные части», если интеграцию возможно осуществлять лишь в диалектической взаимосвязи с дифференциацией, так как «только неодинаковое может интегрироваться» [158].

Подтверждение актуальности подобной постановки вопроса мы находим в исследованиях А.Н. Леонтьева, и выделяем его позицию в качестве методологически значимой для нашего исследования. Отталкиваясь от открытого в генетике эффекта гетерозиса (гибридной силы), ученый вывел следующую закономерность: чем богаче и разнообразней (разнокачественней) состав исходных данных интеграции, тем большим развивающим потенциалом она обладает. Вместе с тем подчерки-

вается (и нами разделяется эта позиция), что само по себе наличие разнокачественного исходного материала не означает автоматически получения желаемого результата. Необходима хорошо организованная, целенаправленная интегративная работа по его достижению [144].

Анализ вышеизложенных позиций позволяет нам предположить, что **интеграция** как феномен, содержание которого раскрывается через понятия «связь», «система», является не простым объединением частей в целое, а **системой,** которая ведет **к количественным и качественным изменениям,** следовательно, она обладает **развивающим эффектом** и должна иметь различные уровни. Интегративный подход, в данном контексте, совершенно логично выступает в качестве методологической ориентации, позволяющей реализовывать в теории и практике идеи целостного взгляда на мир как сложной динамической системы, условием развития которой является постоянное осмысление: 1) содержательных характеристик вновь поступающих в систему элементов; 2) связей, посредством которых данные элементы станут частью системы; 3) условий для того, чтобы данные элементы сохраняли собственную идентичность (возможность быть отдифферецированными).

Подтверждение данному предположению мы находим в ряде исследований [2; 128; 236; 240; 252; 277; 279]. Уровни педагогической интеграции, строго говоря, должны выражать степень ее «величины, развития, значимости», позволяющие судить о развитии системы как целого. Затруднения вызывает определение степени величины (развития, значимости) интегративных процессов. По сути, термины «степень интеграции», «степень интегрированности», «уровень интегрированности» целесообразно применять только в том случае, если известно, каким образом можно определить эту степень или этот уровень. И даже если мы имеем такую шкалу оценки, нельзя переоценивать ее значения, так как в ходе развития системы может случиться, что старые критерии теряют свой смысл, а другие выдвигаются на первый план. Это, однако, не мешает осуществляться попыткам выделения уровней интеграции как в философско-науковедческой, так и педагогической литературе. При этом допускается выбор различных оснований выделения интегративных уровней.

И.П. Яковлев пишет о методологическом синтезе, связанном с унификацией понятий и универсализацией методов [277]; А.Я. Данилюк о методологическом, собственно дидактическом и прикладном уровнях интеграции в дидактике [84]; В.И. Загвязинский использует поня-

тие внутрипредметного практического синтеза, связывая его с соединением и использованием разнообразных приемов, методов, путей воспитания и обучения [94]. А. Блюм разрабатывает классификацию, позволяющую систематизировать и описать интегративные курсы с различной степенью интеграции содержания. Автор различает координированные, комбинированные и амальгамированные программы [279] по степени смыслового проникновения содержания различных образовательных курсов. В.П. Аберган устанавливает следующие уровни интеграции в учебном процессе: межпредметные связи, дидактический синтез, целостность [2]. Ю.С. Тюнников также придерживается трехуровневой градации интегративного процесса. Он выделил низкий (модернизация процесса обучения только относительно его содержания), средний (комплексирование компонентов процесса обучения) и высокий (синтез целостного новообразования) уровни [240, 37]. И. Коложвари, Л. Сеченикова выделяют четыре уровня интеграции: 1) интенсификация познавательного интереса и процесса выработки общеучебных умений на интегрированном курсе; 2) объединение понятийно-информационной сферы учебных предметов; 3) сравнительно-обобщающее изучение материала; 4) самостоятельное сопоставление фактов, установление связей и закономерностей между явлениями и событиями, применение совместно выработанных учебных умений [128, 87]. В.Т. Фоменко выделяет минимальный уровень интеграции содержания – это уровень как традиционных межпредметных связей «фрагментарного характера, так и значительного взаимопроникновения разнокачественных систем содержания»; высокий уровень интеграции определяется «органическим слиянием, глубиной взаимопроникновения разнородных и достаточно крупных массивов содержания» [252, 35]. Е.Ю. Сухаревская, ссылаясь на В.Т. Фоменко, утверждает, что интеграционные процессы проявляются на трех уровнях: внутрипредметном, межпредметном, межсистемном, с высокой или слабой степенью интеграции, что «существенно влияет как на отбор содержания, так и на конкретные технологии учителя» [236, 20].

Анализ вышеперечисленных исследований показывает, что акцент, в целом и общем, делается на межпредметных и внутрипредметных связях. В совокупности они повышают уровень интегративности системы. Однако возникает противоречие между задачей создать **целостную личностно-развивающую систему,** в качестве одного из элементов которой, безусловно, выступает Человек, и способами созда-

ния целостности (межпредметные и внутрипредметные связи), охватывающими лишь предметное содержание как элемент системы, и исключающими (и теоретически и практически) субъекта процесса профессиональной подготовки из данной целостности в силу того, что отсутствует спецификация, посредством которой человек-субъект будет включен в это единство.

Важным шагом в напрвлении преодоления данного противоречия стало исследование Е.О. Галицких [74]. При разработке интегративного подхода к профессионально-личностному становлению будущего педагога ученый указывает четыре уровня интеграционного взаимодействия (межпредметная интеграция – принятие субъектами педагогического сообщества цели профессионально-личностного становления будущего учителя; внутрипредметная интеграция – проектирование системы изучения учебной дисциплины на основе взаимосвязи с другими дисциплинами; межличностная интеграция – сотворчество студентов и преподавателей, принимающих диалоговую позицию при решении комплексных профессиональных задач обучения, развития, воспитания; внутриличностная интеграция – формирование профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности) [там же, 16]. Однако в данном исследовании не выделяется проблематика духовно-нравственного воспитания будущего учителя. Вместе с тем автор подчеркивает, что разработанная система интегративного взаимодействия способна оказать влияние и на становление духовной сферы личности.

Ранее выделенное в качестве методологически важного положение А.Н. Леонтьева об эффекте гетерозиса, не является достаточным, так как не позволяет нам определить качественные характеристики элементов, вступающих в интегративное взаимодействие в процессе профессиональной подготовки, а следовательно, не распространяется на характеристику механизмов, регулирующих процесс интеграции.

Для **определения видов связей**, позволяющих включить в целостную систему человека в качестве духовной и нравственной индивидуальности, необходимы иные основания. Необходимо учитывать не только характеристики содержания образования как такового, но и субъектов учебно-воспитательного процесса как носителей также определенного содержания.

Предполагаем, что *определение различий элементов системы* (дифференциация) позволит выделить виды связей с учетом специфики элементов, вступающих в интеграцию; *определение признака, объединя-*

ющего элементы системы, позволит достичь унификации, которая в свою очередь составит основу показателя интегративности (уровня целостности) учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе как системы развивающего типа.

Самая общая схема процесса профессиональной подготовки может быть представлена следующим образом: к элементам, ее составляющим, следует отнести субъекты учебно-воспитательного процесса и его содержание, которым овладевают данные субъекты. Данная схема позволяет понять, что элементы системы отличаются по своим сущностным характеристикам: *субъект – это носитель предметно-практической деятельности, распорядитель душевных сил* (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [220], «телесно-душевно-духовное существо в социальной и экологической среде» [285, 396]; в содержании профессиональной подготовки представлены *научные основы культуры в системе учебных дисциплин.* Такая «разнокачественность» исходных данных интеграции является, как мы определили выше, источником развития системы. Однако необходимо выделить основы, на которых будет происходить «восстановление» Целого.

Еще Святой Августин отмечал, что обучение с помощью знаков и символов питает и разжигает любовный огонь, побуждая человека превзойти самого себя; он также указывал *на ценность всех вещей в природе* – органических и неорганических – *как носителей духовных идей* посредством их четкой формы и характеристики [254] (курсив наш). Таким образом, следует предположить, что *духовные идеи, ценности* – вот то, что *объединяет данные «вещи» в природе* – они (и субъект учебно-воспитательного процесса, и содержание данного процесса) являются носителями духовных идей и ценностей. И именно этот признак является основой для интеграции Целого в развитии ДНП будущего учителя в процессе профессиональной подготовки на основе интегративного подхода. По сути, содержание, отражающее ДНП субъекта, и содержание учебно-воспитательного процесса, таким образом, составят семиотическую пару, которая обладает развивающим эффектом.

Теоретическую основу данных предположений составляют идеи Л.С. Выготского, разработанные А.Р. Лурией и С.Л. Рубинштейном, о том, что развитие неразрывно связано с освоением знакового содержания человеческой культуры, в процессе постижения которого происходят качественные изменения основных свойств личности. В конце XX века эти идеи получили свое развитие в исследованиях, в кото-

рых раскрывается сущность образования как семиосферы, адекватной культуре [52; 84; 158; 263]. Ю.М. Лотман сравнивает культуру с семиосферой, механизмы которой (прежде всего языковые) обеспечивают интенсивную генерацию нового знания [158].

Если идеи А.Н. Леонтьева объясняют нам общую схему функционирования интегративных систем, то идеи Л.С. Выготского дают нам психологический механизм интеллектуального развития личности в подобных системах, указывая на тесную связь интеллектуального и семиотического развития: «При распаде высших психических функций в первую очередь уничтожается связь символических и натуральных функций, вследствие чего происходит отщепление ряда натуральных процессов, которые начинают функционировать по примитивным законам как более или менее самостоятельные психологические структуры» [71, 448]. Эта жесткая связь является результатом того, что функциональные отношения внутри высших психических функций связаны с употреблением *знаков* «как центральным и основным моментом в построении всякой высшей психической функции» [там же]. Идеи же Ю.М. Лотмана о семиотической оппозиционности создают основу для понимания ДНП не как абстрактной для педагогики категории, но как **содержания,** т.е. они позволяют **осмыслить данную категорию как педагогическую** (по сути, остается один шаг, который мы и совершим во второй главе при описании модели, для того чтобы представить данное содержание как дидактическую единицу)**.**

Не прерывая основного хода рассуждений, подчеркнем, что предыдущий анализ дает нам представление о том, как работает интегративный подход в качестве методологически ориентированного синтеза идей, способствующих разрешению той или иной проблемы.

Данный механизм дает нам основу для понимания процесса развития ДНП будущего учителя с учетом позиций, проанализированных в п. 2: основные направления развития психики (способов и механизмов выполнения деятельности) находятся во взаимодействии с направлениями личностного развития (А.В. Петровский) [186]; так как развитие личности связано с развитием психики, то усложнение психических процессов ведет к накоплению опыта – «психического потенциала» (В.Н. Мясищев) [176].

Еще раз, но уже сжато изложим основные моменты, предваряющие процедуру разработки модели развития ДНП будущего учителя в процессе профессиональной подготовки на основе интегративного под-

хода: определив признаки, позволяющие дифференцировать элементы системы, и выделив основания для их интеграции, мы акцентируем внимание на том, что интегративные связи, посредством которых будет повышаться показатель интегративности, должны обладать различными характеристиками, учитывающими специфику интегрируемых элементов. Определяя признак, который позволяет на основе разнообразного интегрировать Целое, а также выявлять типы интегративных связей, мы не только задаем вектор интегративной деятельности, но и отвечаем на вопрос, как должна быть организована эта деятельность. В модели развития ДНП будущего учителя, которая будет представлена в п. 6 в качестве вектора ее разрабатки, будет представлен Человек как духовная индивидуальность, как носитель духовных ценностей и в целом духовной культуры; деятельность, направленная на развитие ДНП, будет носить интегративный характер, развивающий эффект которой заключается в том, что семиотическое разнообразие содержания профессиональной подготовки будущего учителя и содержания его ДНП будет вступать в интегративное взаимодействие посредством связей, учитывающих функциональную и содержательную специфику элементов системы профессиональной подготовки; результат будет выражаться в накоплении опыта духовно-нравственной деятельности, суть которого заключается в интеграции индивидуально и социально значимых духовно-нравственных ценностей, знаний и переживаний в поступке.

Таким образом, интегративный подход как методологическая ориентация на понимание процесса профессиональной подготовки как целостной, сложной и динамической системы, субъектом которой является также целостный феномен (субъект учебно-воспитательного процесса), духовный облик которого имеет системообразующий характер для системы в целом, обладает потенциалом для совершенствования процесса профессиональной подготовки в плане решения проблемы развития ДНП будущего учителя. Данную позицию считаем необходимым подкрепить также в анализе функций педагогической интеграции.

Слово «функция» (от лат. functio – исполнение) обозначает обязанность, круг деятельности, назначение, роль. А.Я. Данилюк подчеркивает: «Функции педагогические – это понятия о наиболее общих способах деятельности педагога по поддержанию определенных режимов работы образовательной системы» [84, 28]. Следовательно, функции педагогической интеграции, реализуемые в рамках интегративного под-

хода к обучению, – это способы проявления ее активности при выполнении ею определенных задач или ролей.

В педагогических исследованиях имеются прямые указания на наличие интегративных функций. Так, М.Н. Берулава описывает методологическую, системообразующую, политехническую, организационную функции интеграции по отношению к содержанию образования [35]; В.С. Безрукова акцентирует наше внимание на аспектах методологической функции педагогической интеграции [29, 95]. А.Я. Данилюк описывает педагогические функции, соответствующие принципам интеграции образования: принцип диалектического единства интеграции и дифференциации на этапе функционирования образовательной системы воплощается в жизнь посредством информационной функции; принцип культуросообразности, соответственно, – знаниево-репродуктивной; антропоцентризм – личностно-развивающей [84, 295]. По мнению А.П. Беляевой, интеграция «является рычагом оптимизации конечного результата профессиональной подготовки, служит условием, средством повышения эффективности и сокращения сроков овладения основами профессионального мастерства» [31, 22]. С.А. Самсиков указывает на то, что одним из главных интегративных свойств педагогического процесса является его способность к выполнению социально обусловленной функции [209].

Анализ данных исследований создает не только предпосылки для выделения инвариантных функций педагогической интеграции, которые имели бы отношение ко всем ее разновидностям, но и необходимость обоснования ведущей и систематизирующей роли мировоззренческо-аксиологической функции педагогической интеграции в исследовании развития ДНП будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

В.Н. Максимова выделяет следующие методологические функции обучения на интегративной основе, носящие инвариантный характер:

· повышение теоретического и научного уровня обучения;

· обеспечение учебного познания методологическим аппаратом современной науки;

· формирование научного мировоззрения;

· обеспечение организации предметного обучения [163, 27].

В.С. Безруковова выделяет три аспекта методологической функции педагогической интеграции: эвристический, инструментальный, мировоззренческо-аксиологический [29, 5-25].

Эвристический аспект актуализирует способность педагогической интеграции в области разработки новых педагогических концепций.

Инструментальный аспект методологической функции педагогической интеграции выражает ее способность выступать в роли инструмента:

а) познания и преобразования педагогической науки;

б) познания и преобразования образовательной практики, что находит подтверждение в интенсификации процессов разработки и актуализации интегративных технологий;

в) обеспечения преемственности нового и старого, теоретического знания и практического опыта [29].

Мировоззренческо-аксиологический аспект методологической функции в трактовке В.С. Безруковой проявляется, прежде всего, в том, что педагогическая интеграция служит средством интеллектуально-духовного обогащения участников педагогического процесса [29, 5].

В своей работе «Основы теоретического синтеза дидактических систем» В.В. Гаврилюк связывает разработку целостной педагогической теории с реализацией прогностической функции [72].

Сравнительный анализ показывает, что и эвристическая функция (в трактовке В.С. Безруковой), и прогностическая (в трактовке В.В. Гаврилюк) отражают следующие аспекты методологической функции педагогической интеграции:

· поиск единой природы всех педагогических явлений и, как следствие, выявление общего и инвариантного во всех дидактических системах;

· определение связей между различными дидактическими закономерностями;

· обоснование синтетической целостной теории обучения;

· моделирование процесса обучения как внутренне координированной системы связей, адекватной связям и зависимостям педагогической реальности.

С.В. Щенникова, анализируя содержание технологической функции интеграции, согласует свою позицию с точкой зрения О.Е. Лисейчикова и акцентирует наше внимание на возможности уплотнения информации и времени; устранения дублирования и установления преемственности в развитии знаний и умений; взаимопроникновения знаний и умений одних дисциплин в другие; систематизации понятий, фактов, умений и навыков, отрицания некоторой части усваиваемых знаний, умений в становлении обобщенных интегративных свойств, установления субординации и координации [266]. И в трактовке В.С. Без-

руковой (инструментальный аспект методологической функции), и в трактовке О.Е. Лисейчикова (технологическая функция) педагогическая интеграция рассматривается как инструмент оптимизации образовательных систем, но в первом случае речь идет о теоретическом этапе, а во втором – о практическом.

В этой связи следует подчеркнуть, что интегративный подход в обучении как «принципиальная методологическая ориентация» на гуманизацию образования способствует не только обнаружению единства в многообразии процессов и явлений, изучаемых разными учебными предметами, отражающими определенные культурные достижения человечества в выдвижении обобщенных познавательных задач, но и имеет потенциал, как показывает анализ, к реализации гуманистической функции. Именно в гуманистическом мировоззрении находят свое выражение многообразные отношения к человеку, к обществу, к духовным ценностям, к деятельности, именно интегративное мировидение позволяет осмыслить, принять и понять данное многообразие. Следовательно, и мировоззренческо-аксиологический аспект методологической функции (на этапе проектирования педагогического процесса – теоретический этап моделирования образовательной системы), и личностно-развивающая функция дидактической системы (на этапе реализации педагогического процесса – практический этап реализации системы) относятся к полю гуманистической идеи. В этой связи гуманность, характеризуя ценностные аспекты образования, является базисной идеей при проектировании и реализации модели обучения на основе интегративного подхода, способного формировать условия для духовно-нравственного воспитания. В одном смысловом поле объединяются такие понятия как интеграция, развитие, подчеркивается взаимозависимость функций педагогической интеграции и их влияние на обучение и воспитание.

Следует обратить внимание также на тот факт, что педагогическая интеграция и интегративный подход как «принципиальная методологическая ориентация» предполагают преемственность, и в данной связи инварианты функций педагогической интеграции систематизированы в рамках тех понятий, наполнением содержания которых занимались современные ученые.

В результате анализа вышеназванных исследований мы пришли к выводу, что интегративное мировидение – важнейшая составляющая современного критического мышления, главными свойствами которого выступают диалектичность и альтернативность – умение находить взаи-

мосвязь между различными противоположными точками зрения. Однако это утверждение безусловно в том случае, если речь не идет о «простом воспроизведении культуры в человеке, которое целенаправленно осуществляется в образовательной системе» и, как подчеркивает А.Я. Данилюк, на этапе функционирования образовательной системы называется знаниево-репродуктивной функцией [84, 321]. Мировоззренческо-аксиологический аспект методологической функции реализуется на уровне функционирования образовательной системы (т.е. в личностноразвивающей функции дидактической системы) только в том случае, если субъект рассматривается не как «человек-функционер», а как «человек-творец», определяющей характеристикой которого является его духовная индивидуальность, что еще раз подтверждает необходимость выделения основного признака, позволяющего интегрировать отдифференцированные элементы системы профессиональной подготовки.

Иные разновидности функций педагогической интеграции носят соподчинительный характер по отношению к мировоззренческо-аксиологической функции педагогической интеграции: они создают фундамент и на теоретическом уровне (эвристический аспект, инструментальный аспект), и на практическом уровне (развивающая и технологическая функция) для гуманизации образования, и, следовательно, помимо подчинительной связи, необходимо отметить и взаимозависимость функций педагогической интеграции.

В результате анализа исследований [29; 31; 35; 84; 163] мы приходим к выводу о том, что методологическая функция педагогической интеграции имеет потенциал к реализации в трех аспектах: 1) мировоззренческо-аксиологический аспект, проявляющийся в том, что *интегративный подход к обучению способствует интеллектуальному и духовно-нравственному обогащению*, становлению интегрального мышления будущего педагога, интегральное усвоение студентами ведущих мировоззренческих идей, в свою очередь, способствует *обеспечению единства функций образования, развития и воспитания* в предметной системе обучения; 2) эвристический аспект, предполагающий рассмотрение педагогической интеграции в качестве исходной базы для разработки интегративного подхода к обучению как фактору интеллектуального и духовно-нравственного воспитания будущего педагога, а также метода проектирования содержания обучения; 3) инструментальный аспект, выражающийся в способности педагогической интеграции выступать в роли инструмента, позволяет преобразо-

вывать образовательную практику вуза и обеспечивает реализацию практико-ориентированного подхода.

Развивающая функция интеграции (выражает мировоззренческо-аксиологический аспект методологической функции на этапе функционирования и развития дидактической системы) способствует становлению учителя-творца, системообразующей характеристикой которого является его духовная индивидуальность, целостный взгляд на явления педагогической действительности.

Технологическая функция интеграции (выражает инструментальный аспект методологической функции на этапе функционирования и развития дидактической системы), предполагающая взаимопроникновение знаний и умений одних дисциплин в другие, служит инструментом для построения интегрированных по содержанию программ, составляющих содержательное ядро технологического блока модели подготовки будущих учителей.

Данная взаимосвязь, отражающая иерархическую взаимозависимость функций педагогической интеграции и позволяющая дифференцировать этапы создания и развития образовательных систем с точки зрения терминов и их содержательно-функционального употребления, представлена в табл. 4.1.

Таблица 4.1

Функции педагогической интеграции

	Методологическая функция педагогической интеграции		
Этап создания образовательной системы	Мировоззренческий аспект	Эвристический аспект	Инструментальный аспект
Этап функционирования и развития образовательной системы	Развивающая функция	Технологическая функция	

Анализ педагогических исследований, посвященных проблеме интеграции в образовании, позволяет сформулировать точку зрения на свойства педагогической интеграции, что дает возможность выработать представление о процессе профессиональной подготовки как целостной системе, реализующей ряд педагогических условий для развития ДНП будущего учителя. Разделяя точку зрения Е.О. Галицких, А.Я. Данилюка, В.Н. Максимовой, Н.К. Чапаева, учитывая результаты анализа, мы приходим к выводу, что:

· интеграция как феномен, содержание которого раскрывается через понятия «связь» «система», является не простым объединением частей в целое, а системой, которая ведет к количественным и качественным изменениям, следовательно, она обладает развивающим эффектом;

· интегративный подход в данном контексте совершенно логично выступает в качестве методологической ориентации, позволяющей реализовывать в теории и практике идеи целостного взгляда на мир как на сложную динамическую систему, условием развития которой является постоянное осмысление: 1) содержательных характеристик вновь поступающих в систему элементов; 2) связей, посредством которых данные элементы станут частью системы; 3) условий для того, чтобы данные элементы сохраняли собственную идентичность (возможность быть отдифференцированными).

Таким образом, интегративный подход в развитии ДНП будущего учителя является методологической основой понимания качественных характеристик взаимосвязей и взаимодействия между элементами системы профессиональной подготовки, а также функций интегративного подхода в развитии ДНП будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

Интегративный подход к исследованию и проектированию модели развития ДНП будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки раскрывает методологическую основу данного процесса как целостности. На философском уровне она базируется на понимании интегральной сущности духовного облика человека, на взаимосвязи социального и индивидуального как условии развития ДНП будущего учителя, детерминированного законом единства и борьбы противоположностей, который в нашем исследовании конкретизируется диалектической взаимосвязью феноменов «интеграция» и «дифференциация»; на взаимосвязи количественных и качественных изменений в системе, как условии ее развития.

В результате аналитической работы мы приходим к выводу: любая целостность, по сути, всегда интегративна. Следовательно, интегративность (как показатель целостности системы) является условием ее развития. Целостность любой учебно-воспитательной системы детерминирована постоянством ее обновления и обеспечением новых элементов целостности связями, которые позволят осуществить их интеграцию на основе содержательной и функциональной спецификации (дифференциация) и унификации (основания для интеграции). В логике данного суждения развитие ДНП в процессе профессиональной подготовки носит интегративный характер и по содержанию, и функционально.

Таким образом, мы можем утверждать, что в основе понимания интегративного подхода лежит рассмотрение объектов как целостностей, направленное на ценностно-смысловое выявление оснований интегративных процессов внутри системы и сведение их в единую теоретическую картину. В данной связи в нашем исследовании мы пришли к следующему пониманию интегративного подхода: интегративный подход – это методологическая ориентация на понимание процесса профессиональной подготовки как целостной, сложной и динамической системы, субъектом которой является также целостный феномен (субъект учебно-воспитательного процесса), духовный облик которого имеет системообразующий характер для системы в целом.

Анализ функций педагогической интеграции подтвердил наше предположение о том, что интегративный подход обладает потенциалом для совершенствования процесса профессиональной подготовки и на этапе моделирования развития ДНП, и на этапе его практической реализации.

Обобщим результаты аналитической работы. Анализ понятий «духовность» и «нравственность» позволяет выделить их основные характеристики, осмыслить психолого-педагогические основания воспитания духовности и нравственности человека, развития ДНП будущего учителя и прийти к следующим выводам:

· Феномены «духовность» и «нравственность» находятся в интегративной взаимосвязи. «Генетическими признаками», детерминирующими интегративную взаимосвязь духовности и нравственности, являются, соответственно, ценности и смыслы. Нравственность ориентирована на понятийный, внутренний смысл вещей, поиск смысла является центральной проблемой нравственности. Вместе с тем нравственность, будучи способом практической ориентации поведения, – есть одно из измерений и внешнего проявления духовности человека. Ду-

ховность как способ человеческого существования непосредственно связана с человеческими ценностями, и в этом смысле, выступая высшей качественностью нравственного поступка, предполагает приобщение к опыту нравственной деятельности. Таким образом, смыслотворческая и ценностноориентационная деятельность раскрывает интегративную взаимосвязь данных понятий, являющуюся условием проявления духовности в отношениях с внешним миром в процессе интериоризации норм морали, которые становятся нравственным императивом лишь в том случае, если они представляют результат духовной работы индивида по их ценностному осмыслению.

· Процесс духовно-нравственного воспитания – это «восхождение» субъектов воспитания к себе как уникальной духовной индивидуальности, к духовному идеалу, который возникает в результате рефлексивно-ценностного осмысления системы социально и индивидуально значимых ценностей.

· Духовно-нравственное воспитание как деятельность – не воздействие, а эффективное взаимодействие воспитателя и воспитанников, направленное на достижение заданной цели.

· Целью духовно-нравственного воспитания должно быть не внешнее приспособление к требованиям морали, а формирование устремлений, из которых в порядке *внутренней закономерности* вытекало бы нравственное поведение. Внутренней закономерностью, детерминирующей нравственное поведение, является духовная индивидуальность личности, ее ценностные устремления, на основе которых происходит взращивание нравственного отношения человека к другому человеку, к обществу, осознание своего долга перед государством. Следовательно, цель духовно-нравственного воспитания будущего учителя – поиск жизненного пути к идеалу в сознательной обращенности к Совершенству (духовному идеалу, осознанному и принятому в качестве терминальной ценности).

· Задачей духовно-нравственного воспитания является создание условий для развития ДНП будущего учителя, которое связано с поискомм смысла жизни, пробуждением нравственных чувств (сострадание, стыд), становлением нравственной воли (сила противостоять злу, способность к служению добру) для нравственного поведения.

· Содержание духовно-нравственного воспитания составляют ценности, смыслы и рождающийся в результате ценностно-смысловой рефлексии опыт духовно-нравственной деятельности, интегрирующий зна-

ния и переживания в нравственном поступке. Содержание духовно-нравственного воспитания соотносится с ценностно-смысловым освоением духовных ценностей социальной культуры, представленных в содержании профессиональной подготовки будущего учителя, в контексте ценностей которой происходит становление индивидуально значимых духовных ценностей будущего учителя.

· Не существует нравственности и духовности вне их носителей, поэтому духовно-нравственное воспитание требует определенного парадигмального контекста понимания духовности и нравственности на уровне конкретной личности, индивидуальных характеристик и проявлений данных феноменов, с которыми предстоит работать педагогу, определения условий и возможной логики их развития.

· Понятие **«духовно-нравственный потенциал»** субъекта процесса профессиональной подготовки раскрывает парадигмальный контекст понимания духовности и нравственности на уровне конкретной личности, а также индивидуальные характеристики и проявления данных феноменов; объединяет духовное и нравственное как нереализованные возможности личности, которые при определенных обстоятельствах (педагогических условиях) могут быть актуализированы в ценностно-ориентационном, когнитивно-интеллектуальном, деятельностно-поведенческом компонентах содержания данного потенциала.

· Основу стабильности и развития духовно-нравственного потенциала личности составляют три его компонента, конкретизирующие внутренний мир человека (будущего учителя) как целостность, суть которой раскрывается в интегративной взаимосвязи компонентов, составляющих данную целостность; эмоции и чувства отражают ценностно-ориентационный аспект внутреннего потенциала личности, мышление и сознание – когнитивно-интеллектуальный, оба аспекта оказывают влияние на поведение и деятельность личности.

· Условием развития ДНП будущего учителя является организация его профессиональной подготовки как процесса, способствующего накоплению опыта духовно-нравственной деятельности. Ценностно-смысловая взаимосвязь содержания ДНП будущего учителя и содержания профессиональной подготовки, опосредованная учебной и духовно-нравственной деятельностью его субъектов, раскрывает содержательно-функциональную характеристику условий развития ДНП будущего учителя.

Анализ интегративного подхода в развитии ДНП будущего учителя (как внутри себя дифференцированной целостности) базируется на по-

нимании интегральной сущности духовного облика человека, на взаимосвязи социального и индивидуального как условии развития ДНП будущего учителя, детерминированного законом единства и борьбы противоположностей, который в нашем исследовании конкретизируется диалектической взаимосвязью феноменов «интеграция» и «дифференциация»; на взаимосвязи количественных и качественных изменений в системе как условии ее развития.

Методологической основой развития ДНП будущего учителя является интегративный подход, категориальная сущность которого определяется следующими его характеристиками:

· Интеграция – это характерный для культуры в целом и для образования в особенности способ работы с информацией, знаниями, обеспечивающий развитие обучающегося сознания.

· Интеграция – это движение системы к большей органической целостности. Как понятие теории системы она означает процесс установления связей между отдельными дифференцированными частями для достижения целостного состояния системы и предполагает единство многообразного, в котором дифференциация не исключается, а диалектически отрицается – сохраняется на уровне элементов, снимается на уровне системы. В этом смысле синтез (целостность) – результат интеграции. Интеграция в данном смысле не порождается сама по себе при простом наличии разнообразных компонентов в системе, она должна быть смоделирована и организована, т.е. она управляема.

· Интегративный – это мера упорядоченности, организованности, целостности процесса профессиональной подготовки, которая содержательно достигается посредством определения признака, позволяющего интегрировать на основе разнообразного целое, а функционально – на основе интегративных связей, которые реализуют свои функции в том случае, если их выбор является результатом ценностно-смысловой рефлексии в отношении элементов, составляющих целостную систему. Следовательно, интеграция как феномен, содержание которого раскрывается через понятия «связь», «система», является не простым объединением частей в целое, а системой, которая порождает не только количественные, но и качественные изменения, следовательно, она обладает развивающим эффектом.

· Интегративный подход – это методологическая ориентация на понимание и моделирование учебно-воспитательного процесса как целостной, сложной и динамической системы, субъектом которой является так-

же целостный феномен (Человек – будущий учитель), духовно-нравственный облик которого имеет системообразующий характер для процесса его профессиональной подготовки.

· Процесс профессиональной подготовки на основе интегративного подхода – это объединительный процесс, основанный на развитии взаимосвязей между элементами педагогической системы и направленный на эффективное достижение цели развития. Данный процесс связан с формированием ценностно-смысловой целостности педагогической системы и укреплением ее единства (на методологическом, теоретическом и практическом уровнях описания, моделирования и реализации системы обучения, воспитания и развития будущего учителя в процессе профессиональной подготовки) как показателя ее эффективности.

· Функции педагогической интеграции обеспечивают следующие возможности: повышать теоретический и научный уровень профессиональной подготовки; служить исходной базой для разработки новых педагогических концепций; выступать в роли инструмента познания и преобразования педагогической науки; оказывать влияние на становление личности, являясь средством интеллектуально-духовного обогащения участников процесса профессиональной подготовки.

ГЛАВА 5.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

Разработка и внедрение модели развития ДНП будущего учителя на основе интегративного подхода в процесс профессиональной подготовки предопределила следующую логику решения поставленной задачи: от рассмотрения общих подходов к педагогическому моделированию через обоснование тех компонентов модели и педагогических условий, которые могут обеспечить развитие ДНП будущего учителя, к организации учебной деятельности по развитию данного потенциала в рамках дисциплины «Детская литература стран изучаемого языка» и анализу полученных данных. Данная логика продиктовала необходимость обращения к анализу общих подходов к педагогическому проектированию и моделированию, анализу требований, предъявляемых к личности учителя в рамках государственных стандартов, идей гуманистической психологии и педагогики о взаимосвязи процессов воспитания и обучения, идей педагогической синергетики о саморазвитии сложноорганизованных систем, а также идей, рассматривающих образование как семиосферу, адекватную культуре, позволяющих, таким образом, в целом концептуализировать разработанную модель.

В педагогической теории процесс моделирования рассматривается как один из этапов педагогического проектирования и представления об алгоритмах, а также условиях эффективной реализации моделей [29; 133; 276 и др.] Существуют различные акценты в определении моделирования, однако ученые сходятся во мнении о том, что моделирование, составляя основу теоретического уровня научного исследования в образовании, является «основой научной деятельности как в процессе анализа теоретических материалов, сбора и обобщения эмпирических данных, так и на всех других этапах исследования» [59, 124]. В.В. Краевский, определяя моделирование как «воспроизведение характеристик

некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения», акцентирует наше внимание на системных характеристиках модели как совокупности (системе) «элементов, воспроизводящих некоторые стороны, связи, функции объекта исследования» [133, 211]. Гносеологическая сущность научных моделей заключается в том, что они позволяют системно и наглядно выразить знание о предмете, его функциях, параметрах и пр. [там же]. В определении, часто цитируемом в современных исследованиях, акцентируется внимание на средствах моделирования: **модель** – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта. Основное назначение модели – объяснить совокупность данных, относящихся к предмету познания.

Для описания эффективности моделирования в педагогику было введено специальное понятие – «педагогическая валидность», которое близко к достоверности, адекватности, но не тождественно им. Педагогическую валидность обосновывают комплексно: концептуально, критериально и количественно, т.к. моделируются, как правило, многофакторные явления [55; 58; 133].

В самом общем виде процесс проектирования педагогических объектов и систем предполагает осуществление определенной последовательности шагов: составление теоретической (идеальной) модели объекта, выявление его существенных свойств; анализ принципов и условий его функционирования; разработку проектной модели объекта; создание экспериментальной модели объекта (практическую реализацию проектной модели) и ее апробацию в педагогической действительности; анализ результатов эксперимента и коррекцию проекта [133].

Разрабатываемая нами модель развития ДНП будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в рамках учебной деятельности объединяет в себе прогностический, концептуальный, инструментальный и рефлексивный аспекты, включает в себя механизмы обратной связи (результативность), обеспечивая тем самым педагогическую валидность.

Базовыми характеристиками, которые необходимо учитывать при обосновании модели развития ДНП будущего учителя, являются: прогностичность, воспроизводимость, системность, структурная сложность элементов модели, их интегративность и взаимообусловленность.

Именно по этой причине, моделируя развитие ДНП будущего учителя в процессе профессиональной подготовки на основе интегративного подхода (на примере дисциплины «Детская литература стран изучаемого языка»), мы выделили в нашей модели в качестве более крупных единиц четыре блока, каждый из которых состоит из входящих в него элементов и во взаимосвязи с другими представляет педагогические условия эффективности развития ДНП будущего учителя:

· методологический, включающий цель моделирования как результат теоретико-методологического осмысления основ развития ДНП будущего учителя, принципы, определяющие характер субъектно-объектных взаимосвязей элементов модели;

· субъектно-содержательный, раскрывающий характеристики ДНП субъектов процесса профессиональной подготовки как носителей конкретной уникальной духовной индивидуальности, представленной в «тексте» (в терминологии Ю.М. Лотмана); содержание профессиональной подготовки будущего учителя представлено также в ряде текстов, раскрывающих их ценностно-смысловые характеристики;

· инструментальный, посредством управления компонентами которого субъекты учебной деятельности устанавливают ценностно-смысловое субъектно-объектное взаимодействие между элементами модели, включает механизмы духовно-нравственной деятельности и механизмы ее интеграции с учебной деятельностью (механизмы интеграции учебной деятельности по своей функции дополняют работу механизмов духовно-нравственной деятельности);

· результативный блок, состоящий из ожидаемого результата (духовно-нравственная позиция будущего педагога как уникальное понимание окружающего мира и своего духовно-нравственного идеала, оказывающего влияние на поступки, и в целом, деятельность субъекта профессиональной подготовки) и механизмов мониторинга, позволяющих отслеживать результативность разработанной модели по двум взаимосвязанным направлениям: изменения, происходящие в содержании ДНП будущего учителя, и изменения, отражающие степень ценностно-смысловой целостности моделируемого процесса как дополнительной характеристики, позволяющей установить взаимосвязь между изменениями, происходящими в учебной деятельности, и изменениями, происходящими в содержании ДНП будущего учителя.

Структурно-содержательное наполнение модели представлено на следующей схеме (рис. 5.2).

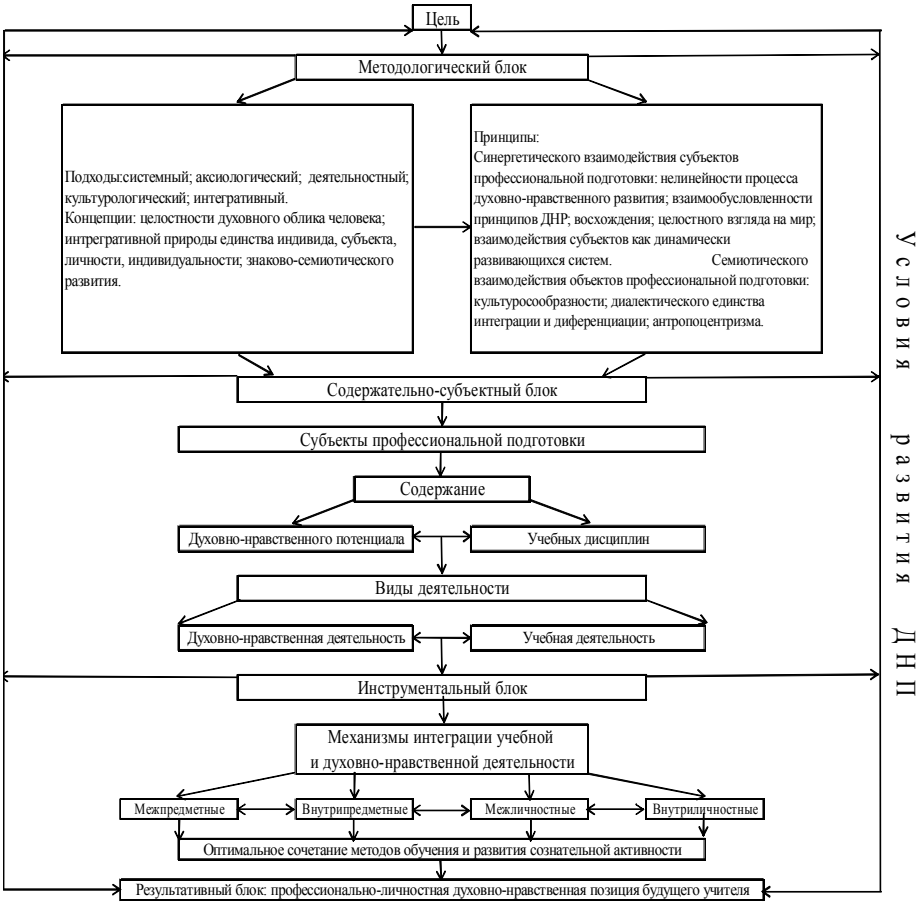

Рис. 5.2. *Модель развития ДНП будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе на основе интегративного похода*

Целевой компонент разрабатываемой модели сформулирован на основе теоретического анализа, позволившего нам определить развитие ДНП будущего учителя в качестве ценностно-целевого ориентира профессиональной подготовки, сущностной характеристикой которой является интегративная взаимосвязь духовно-нравственной и учебной деятельности ее субъектов.

Для определения теоретико-методологических основ построения модели развития ДНП будущего учителя в предыдущих главах были ис-

следованы социальные и психологические механизмы развития исследуемой сферы, внутренние источники и наиболее благоприятные внешние условия ее развития.

Таким образом, методологическую основу моделирования процесса развития ДНП, с учетом анализа, составили следующие идеи:

· Идеи интегральной сущности духовного облика человека, позволяющие осмыслить индивидуальное как отражение «глубины личности и субъекта» [12], как совокупность взаимосвязанных уровней всех сторон функционирования индивида как целого («интегральная индивидуальность» по Мерлину) [168], проявляющегося в «обликах человеческого духа» – личностном, универсальном [219]. Данные идеи позволили нам в качестве моделируемой цели рассматривать развитие ДНП будущего учителя как неповторимую уникальную целостность, отражающую и личностные, и универсальные характеристики субъекта профессиональной подготовки, развитие которых оказывает влияние на становление и духовно-нравственной, и профессиональной позиции будущего учителя. Данные идеи в рамках антропологического подхода позволяют также обосновать следующее методологически важное положение: неизбежность воспитывающего влияния обучения обусловлена, прежде всего, тем, что оно ориентировано на человека как целостную личность.

· Идеи взаимосвязи социально и индивидуально значимых ценностей как основы духовно-нравственной деятельности [21; 64; 113; 206 др.], в процессе которой происходит развитие ДНП будущего учителя. Данные идеи, дополняя предыдущие, позволяют нам в качестве проектируемого результата модели развития ДНП будущего учителя представить *профессионально-личностную* (как отражение социально значимой системы ценностей) *индивидуальную* (как проявление уникальной неповторимой системы ценностей субъекта, на основе которой вырабатывается профессионально-личностная система ценностей) духовно-нравственную *позицию*.

· Положения гуманистической психологии и педагогики о взаимосвязи процессов воспитания, обучения и развития как закономерности, отражающие основополагающие взаимосвязи, которые детерминируют условия реализации моделируемой цели в учебной деятельности в процессе профессиональной подготовки.

· Идеи педагогической синергетики о саморазвитии сложноорганизованных систем, раскрывающие процесс развития личности как системно-синергетический процесс, в котором важны и воспитание,

и самовоспитание, и позитивное влияние социально-педагогической инфраструктуры. Данные идеи позволяют определить характер взаимосвязей субъектов профессиональной подготовкив качестве условия развития ДНП как сложной (внутри себя дифференцированной) динамической системы.

· Идеи выдвижения в качестве приоритетных целей образования саморазвитие и самоактуализацию личности, которые являются предпосылками духовного роста студента в период его профессионального становления (аксиологический подход), и признание в данной связи того, что учебный процесс организуется не только как процесс «подготовки» к жизни, но и как собственно процесс жизни, в связи с чем возникает проблема его переориентации на жизненные ценности (экзистенциальный подход).

· Идеи теоретического осмысления интеграции не только как способа соединения учебного содержания, но и как способа взаимопроникновения знания и сознания как предпосылки для создания педагогических условий развития ДНП будущего учителя (феноменологический подход).

· Идеи, рассматривающие образование как семиосферу, адекватную культуре [52;84; 158; 263]. Данные идеи позволили формализовать содержание ДНП как дидактическую единицу, составляющую семиотическую пару содержанию профессиональной подготовки.

· Идеи авторов и последователей теории культурно-исторического развития о деятельностном подходе как методе развития личности [21; 71; 145; 205]. Данные идеи позволили нам в качестве условия развития ДНП будущего учителя выделить духовно-нравственную деятельность. Основанием для этого стали исследования ученых И.Я. Лернера, П.Я. Гальперина, М.Н. Скаткина, в которых в качестве исходной принимается следующая позиция: каждый элемент содержания образования (в нашей модели в качестве одно из элементов выступает содержание ДНП будущего учителя) может быть усвоен (распредмечен) лишь в *деятельности,* адекватной его природе.

Данные идеи реализуются в модели на основе интегративного подхода. Интеграция как процесс достижения итога (целостного состояния системы) позволяет реализовывать в модели идеи целостного взгляда на процесс развития ДНП как сложной внутри себя дифференцированной динамической системы, условием развития которой является постоянное осмысление на основе системного признака (духовные и нравственные ценности): 1) ценностно-смысловой характеристики вновь поступающих

в систему элементов (содержание ДНП будущего учителя, содержание профессиональной подготовки); 2) интегративных связей, посредством которых данные элементы станут частью системы; 3) условий сохранения собственной идентичности (возможность быть отдифференцированными в качестве индивидуально значимой позиции) содержания ДНП как элемента, задающего вектор развития всей системы.

В методологическом блоке исследования, осуществляя принципиальную методологическую ориентацию на интеграцию, в известных подходах и принципах аналитическим путем были выделены идеи, которые позволили подойти к разрешению поставленной проблемы на качественно новом уровне. Поле аналитической работы было очерчено рамками гуманистических идей в профессионально-личностном становлении личности будущего учителя как духовной индивидуальности, в единстве личностного, уникального и универсального.

Исследователями проблемы профессионально-личностного становления будущего учителя разрабатываются следующие подходы: деятельностный (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.), личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), личностно-деятельностный (М.Н. Берулава, И.А. Зимняя и др), антропологический (Б.М. Бим-Бад, Р.У. Богданова, В.П. Зинченко, Л.М. Лузина, В.А. Сластенин и др.), культурологический (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, В.В. Сериков и др.), синергетический (Э.Н. Гусинский, И. Пригожин, Н.М. Таланчук, Г.Хакен и др.), аксиологический (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов и др.), акмеологический (Б.Г. Ананьев, А. Маслоу, В.Н. Максимова и др.), индивидуально-креативный (И.А. Колесникова), контекстно-биографический (А.Г. Гавриков, О.М. Зайченко, О.С. Орлов и др.).

Однако, как утверждают ученые (Г.К. Борозенец., О.Е. Галицких, А.Я. Данилюк, И.П. Раченко, Е.Н. Соловова и др.), данное многообразие не обеспечивает некой единой педагогической системы, речь идет о значительном наборе и гибком сочетании педагогических теорий, каждая из которых по самой своей природе интегративна. Дифференциация наук это одно из важнейших их достижений. Вместе с тем в результате дифференциации педагогики на отдельные частные знания утрачиваются не только сопредельные поля, но и закономерные связи, существовавшие ранее между отдельными ее направлениями.

И.П. Раченко выделяет несколько общепедагогических исходных принципов, без которых интегративная педагогика, по мнению учено-

го, состояться не может. Речь идет о принципах природосообразности, культуросообразности, техносообразности, целостности, системности, вероятности, научной организованности. Необходимо отметить, что принципы организации интегративной деятельности в системе, разработанной И.П. Раченко, взаимосвязаны, данный факт особенно подчеркивается автором концепции целостной педагогической деятельности (ЦПД) [200]. Следует подчеркнуть, что принципы целостности и системности в концепции ЦПД предполагают формирование не жестких, сугубо кибернетических, а гибких эвристических систем, в которые организуются цепочки, связующие в целостность всю совокупность научных знаний, которые призваны «своим живительным соком питать педагогику» [там же].

А.Я. Данилюк, руководствуясь законом семиотической неоднородности, формулирует три принципа, определяющих организацию образовательных систем на интегративной основе: диалектическое единство интеграции и дифференциации (информационная функция), антропоцентризм (личностноразвивающая функция), культуросообразность (знаниеворепродуктивная функция) [84].

Е.О. Галицких в поиске путей решения проблемы профессионально-личностного становления студентов, обращаясь к позиции системно ориентированного синтеза, анализирует деятельностный, личностно-ориентированный, антропологический, культурологический, аксиологический, синергетический, акмеологический, глобально-ориентированный, индивидуально-креативный подходы и обобщает выявленные ими противоречия. На основе теории педагогической интеграции, общепедагогических принципов интеграции образования (единство интеграции и дифференциации, антропоцентризма, культуросообразности), а также принципов организации педагогического процесса, автором были сформулированы принципы интегративного подхода: принцип самореализации человека в профессии, принцип целостности профессионального и личностного становления будущего педагога, принцип согласования профессиональных и личностных ценностей, принцип креативности, принцип творческого взаимодействия субъектов образовательного процесса, принцип диалогового общения [73]. Выделяя данные принципы, автор характеризует интегративный подход как теоретическую основу профессионально-личностного становления с точки зрения его смысла, цели, содержания, творческого характера деятельности, управления и коммуникативно-речевого результата.

В качестве критерия отбора продуктивных идей для интегратианого подхода Е.О. Галицких предлагает следующие установки:

– соответствие этих идей вызовам нового времени (значимость гуманистических подходов к образованию личности, востребованность профессионализма во всех видах деятельности, влияние образования на развитие социума и культуры);

- отражение в том или ином подходе положений, идей, которые имеют во многом опережающий характер и обладают прогностическим потенциалом;

- выявление противоречий, сильных и слабых сторон образовательных концепций и подходов, оценка их возможных несоответствий развитию общества и науки [74].

Руководствуясь логикой системно ориентированного синтеза, проанализируем некоторые подходы, обладающие потенциалом для решения проблемы развития ДНП будущего учителя.

Анализ позиций Е.И. Исаева, Л.М. Лузинаой, А.П. Огурцова, В.И. Слободчикова позволяет нам выделить в **антропологическом подходе** позиции, имеющие исключительную важность для исследования проблемы развития ДНП будущего учителя, так как задачи антропологии заключаются не в формировании единой парадигмы, а в осознании различия исходных философско-теоретических предпосылок и принципов (А.П. Огурцов), что в полной мере соответствует избранной позиции. Ученые-антропологи (Б.М. Бим-Бад, Л.М. Лузина) обращают наше внимание на то, что именно целостный образ человека является идеалом образовательной системы, и, следовательно, необходимо акцентировать внимание на ориентацию будущего педагога на понимание интегральной сущности растущего человека, на понимание разных культур, языков, мировоззрений [42; 160]; на понимание образования как неотъемлемого признака человеческого бытия, направленного на процесс становления и самостановления человека [168]. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев в этой связи рассматривают воспитание не как функции общества и государства, а как атрибут человеческого бытия. Ученые ставят акцент на изучении человека развивающегося и на выдвижении в качестве приоритетных целей саморазвитие и самоактуализацию личности, которые являются предпосылками духовного роста студента в период его профессионального становления [219].

И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов подчеркивают, что педагогическая антропология формулирует основные принципы, которые приобретают статус методологических для наук об образовании, обучении и воспитании:

- соответствие содержания, методов и форм образования и воспитания целостному и системному знанию о человеке, т. е. его целостной природе;

- построение образовательного процесса на основе диахронической и синхронической системности личности;

- соответствие развиваемых типов образовательной практики этническим и ментальным характеристикам субъектов образования;

- соответствие внедряемых педагогических технологий традиционным и инновационным тенденциям и достижениям российской и мировой педагогики [132, 32].

Следует подчеркнуть, что принцип антропоцентризма меняет наше понимание интеграции. Как подчеркивает А.Я. Данилюк, традиционная дидактика «все делает для ученика и многое за него». Три фактора в целом определяют поле ее научных исследований: цели, методы и содержание образования. Однако, как подчеркивает автор, в конечном счете все сводится к содержанию, которое отбирается и структурируется в соответствии с определенными целями и методами. Далее ученый акцентирует наше внимание на том, что «сознание ребенка постоянно имеется в виду, но оно само не участвует в процессе выбора цели и методов образования, конструирования учебного содержания». Содержание, как правило, представляется учащемуся уже готовым, и он должен усвоить его ради выполнения каких-то, ему не всегда понятных, педагогических задач. «Антропоцентрированная педагогика ничего не делает за ученика – она все делает вместе с ним. Она признает ученика в качестве субъекта образовательного процесса и делегирует ему часть функций по постановке целей, выбору методов и организации учебного содержания» [84, 266].

Таким образом, **антропологический подход** имеет особое значение как методологическая основа интегративного типа обучения, направленного на создание педагогических условий для развития ДНП будущего учителя, так как «неизбежность воспитывающего влияния обучения обусловлена, прежде всего, тем, что оно ориентировано на человека как целостную личность» [268,28].

В данной связи интеграция широкого спектра знаний, задачей которой является достижение целостного знания о личности человека и его духовной составляющей как системной характеристики личности, а также применение этих знаний на практике, в профессиональной деятельности должна быть реализована в построении процесса профессиональной подготовки, в ходе которого создаются педагогические условия,

способствующие саморазвитию и самоактуализации личности, которые, в свою очередь, являются предпосылками духовного роста студента. Акцентируем внимание на том, что такая интеграция предполагает не механическое соединение разного, а также не набор надуманных связей. А.Я. Данилюк подчеркивает различия в традиционных представлениях интеграции как способа соединения учебного содержания и теоретического осмысления данного феномена, как способа взаимопроникновения знания и сознания: «Где нет сознания, там нет и интеграции… духовный свет сияет не только со страниц учебных и прочих книг, но и из глубины сознания ученика, более того, сами по себе тексты мертвы, если не освещаемы светом сознания» – подчеркивает автор [84, 265].

Таким образом, в рамках антропологического подхода находит свое **подтверждение весьма важный аспект исследования развития ДНП** о том, что образовательная система, состоящая из множества разных предметов, воспринимается сознанием ученика как нечто принципиально целостное на том основании, что его сознание по природе своей целостно. Сознание вносит единство в мир, к этому же стремится оно и в мире образования. Задача препдавателя состоит в том, **чтобы помочь установить содержательные, понятийные, проблемные, методологические и дидактические связи, тем самым создать условия для гармоничного развития личности.** Подчеркнем, мы сознательно отказываемся от формулировки «оказывать влияние на духовно-нравственное развитие личности», так как признаем, что духовность сама является источником активности (см. п. 1.). Такая постановка вопроса требует обращения к **аксиологическому** подходу, который находится, как показывает анализ, в тесной связи с **экзистенциональным и феноменологическим** подходами, акцентирующими бытийный и смысловой аспекты личности и значительно расширяющими наше представление о личностноразвивающей функции образовательной системы.

В рамках аксиологического подхода человек предстает как высшая цель общества и самоцель общественного развития (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов), а образовательный процесс как расширенное воспроизводство социокультурного опыта (М.В. Кларин) [120]. Аксиология является более общей по отношению к гуманистической проблематике и в этой связи «…может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики» [132, 20]. В центре аксиологического мышле-

ния, по утверждению И.Б. Котовой и Е.Н. Шиянова, находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира: «наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Именно в контексте такого мышления гуманизация представляет глобальную тенденцию современного общественного развития, а утверждение общечеловеческих ценностей составляет его содержание». По мнению авторов, «гуманистическая ценностная ориентация, – «аксиологическая пружина», которая придает активность всем остальным звеньям системы ценностей. Она выступает логическим центром ценностно-аналитической и творческо-поисковой работы сознания» [там же]. Авторы подчеркивают: «Осознаваемая и переживаемая личностью ценность способна выполнять аксиологическую функцию, т.е. функцию ориентира в поведении и деятельности человека. Именно поэтому оценочная деятельность личности выступает средством гуманистической педагогики, а ее развитие – педагогической задачей» [там же, 27].

Категориальный аппарат аксиологии включает в себя понятие «ценность», посредством которого раскрывается аксиологическая характеристика личности. И.В. Абакумова подчеркивает, что личностные ценности представляют собой «консервированные» отношения с миром, и обращает наше внимание в толковании личностных ценностей (как смысловых структур высшего уровня) на связь между потребностям и ситуативными смыслами как началами становления личностных ценностей. Потребности являются непосредственно-чувственным отношением к познаваемому, а именно из них обретают свое начало ситуативные смыслы, представляющие субъекту его «жизненный мир» в конкретной данности. «Личностные же ценности представляют собой переработанные, обобщенные социальной группой отношения с миром, устойчивые, не зависящие от ситуативных факторов» [1, 42]. В данной постановке вопроса становится актуальной связь аксиологического подхода с экзистенциональным. И.В. Абакумова указывает на их взаимосвязь через их обращенность к ценностям человека: «В поле внимания аксиологии – ценности как таковые, в поле внимания экзистенциализма – ценности индивидуального человеческого существования» [там же, 47]. Поднимая вопрос об экзистенциализации учебного процесса, ученый подчеркивает, что существуют определенные трудности и в теоретическом, и практическом планах. «С одной стороны, он (экзистенциональный подход) направлен на преодоление наблюдаемого академизма

в обучении. С другой стороны, опасна и иная крайность – прагматизм, практицизм, прикрываемый «жизненной целесообразностью», «жизненной необходимостью». По мнению автора, в учебном процессе экзистенциональный подход вскрывает следующую смысловую направленность и определяет следующие перспективы:

– все этапы в жизни человека признаются в качестве самоценного периода в жизни, и в этой связи учебный процесс организуется не только как процесс «подготовки» к жизни, но и как собственно процесс жизни;

- учебный процесс столь специфическая часть жизни человека, что может быть квалифицирован как деятельность, параллельная реальной жизнедеятельности учащихся, и возникает проблема его переориентации на жизненные ценности;

- параллельное функционирование учебного процесса и реальной жизнедеятельности учащихся предполагает их сближение благодаря «удвоению» этих процессов в обучении, переводу, к примеру, научных понятий в образные экзистенции;

– экзистенциональные цели учебного процесса и реальное влияние социума в смысловых ориентаций бытия ребенка не совпадают [там же, 46–47].

Однако, как подчеркивается в исследовании И.Б. Абакумовой, проблема смыслообразования не может быть решена вне контекста феноменологического подхода. Основатель феноменологии Э. Гуссерль подчеркивает, что само сознание являет себя в себе самом, «обнаруживает себя как феномен» [Цит. по 259, 49]. Г. Шпет занимает аналогичную позицию: «Основной характеристикой сознания является «иметь смысл». И Э. Гуссерль, и Г. Шпет определяют функцию сознания в обладании смыслом. И.В. Абакумова в этой связи обращает наше внимание на виртуальные аспекты учебной деятельности, которые присутствуют в сознании учащегося, но исключительно редко попадают в поле зрения учителя. «Виртуальная реальность, будучи вставленной в учебный процесс, представляет, как свидетельствуют современные исследования, исходящие из феноменологических представлений, «остановленную», «прерванную» интенцию. …Направленность обучения на сознание и пограничные с ним контуры субъектности детей является предпосылкой смыслового обеспечения учебной деятельности учащихся и акцентирует внимание учителя на использовании адекватных этому дидактических средств: цветодидактики, музыкально-световых эффектов, виртуальной реальности» [259, 52].

Таким образом, творчество учащихся как их свободное самовыражение представляет собой не что иное, как самодвижение смыслов. «В творческих актах учащихся легко усмотреть как леонтьевское «поведение смысла», так и гуссерльевскую «феноменологию сознания» [там же]. Учебный процесс с позиции смыслообразующих результатов, оказывается вне зоны внимания педагогов, подобная ситуация не способствует реализации задач развития ДНП. Однако анализ личностно-развивающих систем обучения с точки зрения экзистенционального и феноменологического подходов, которые, как было указано выше, акцентируют бытийные и смысловые аспекты личности и находятся в тесной связи с аксиологическим подходом, показывает направление реформирования образования с учетом ориентации на смысловое развитие личности. Такая постановка вопроса требует актуализации подходов, позволяющих раскрыть сущность смыслового развития личности, без которого невозможен духовный рост человека.

Серьезный материал для анализа в данном направлении представляют исследования, раскрывающие значение соприкосновения с миром культуры, направляющее развитие внутреннего мира человека (Б.Г. Ананьева, Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, Н.В. Гусева, В.С. Семенов, М.С. Каган, В.А.Петровского и др). В рамках данных концепций внутренний мир человека трактуется следующим образом: как совокупность свойств личности (Б.Г. Ананьев); субъективные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнетворчества (Е.В. Бондаревская); возникновение осмысленной картины мира; мир культуры, превращенный в мир вещных форм, охватывающий формы духовной жизни – нравственные, эстетические, интеллектуальные, религиозные (Н.В. Гусева, В.С. Семенов); «плод» познавательной, проективной, ценностно-ориентационной деятельности и духовного общения людей (М.С. Каган); базис личностной культуры, вобравший ценности познания, преобразования, переживания (В.А. Петровский).

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический, технологический, личностно-творческий (И.Ф. Исаев).

Культурологическая концепция личностно-ориентированного образования, разработанная Е.В. Бондаревской, рассматривает образование как часть культуры; оно, с одной стороны, питается ею, а с другой – влияет на ее сохранение и развитие через человека. Ученый подчеркивает,

что на основании этой концепции преодолевается противоречие между школой как социальным институтом и ребенком как субъектом школьной жизни. Задача профессионального педагогического образования, по утверждению ученого, – создать условия для осознания учащимся своей роли в преодолении этого противоречия, в приобретении опыта создании условий для личностного развития себя и другого [49].

Е.Н. Шиянов выделил следующие культурно-гуманистические функции образования: развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия; формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования к социальной и природной сфере; обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья; создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных возможностей [132, 36]. Осмысление культурно-гуманистических функций образования приводит к основному выводу – его общей направленности на гармоничное развитие личности. Это, как подчеркивают И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов, позволяет поставить адекватные ей задачи личностноразвивающего образования: мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности; оказание помощи в построении личностных концепций, отражающих перспективы и пределы развития как физических, так и духовных возможностей творческого потенциала, а также в осознании ответственности за жизнетворчество; приобщение личности к системе культурных ценностей и выработка своего отношения к ним; раскрытие диапазона и конкретного содержания общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра; развитие интеллектуально-нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, к саморегуляции поведения и деятельности [там же]. Решение этих задач в учебном процессе дает возможность создать условия для гармоничного развития личности.

Анализ психолого-педагогической литературы в рамках культурологической концепции показывает, что для разработки и внедрения личностноразвивающих технологий обучения недостаточно частичного обновления методов и приемов обучения. Сущностная специфика лично-

стноразвивающих технологий обучения заключается не столько в передаче некоторого содержания знаний и формировании соответствующих им умений и навыков, сколько в развитии творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности, в совместном личностном росте учителя и обучаемых.

Следовательно, именно нравственно-эстетические отношения в совместной деятельности выступают как основа культуросообразной педагогической деятельности. Индикатором культуры педагогической деятельности является нравственное отношение к деятельности и ученику, в противном случае она (деятельность) подменяется неадекватными формами. Построение педагогической деятельности как культурного явления – это сознательно организуемый процесс, развертывающийся на основе жизненных целей, планов и жизненной программы студентов как системы основных смысложизненных целей личности. Каждый элемент данной системы должен быть осознан личностью как самостоятельное явление (дифференциирован) и лишь затем на основе ценностного осмысления включен в систему (интегрирован).

В данном контексте приобретает особое значение целеполагающая деятельность, которая обеспечивает избирательное освоение пространства человеческой культуры, участвует в механизме формирования индивидуального стиля жизни субъекта профессиональной подготовки. Если в качестве продукта педагогического образования мы видим культуросообразно действующую личность, а не просто учителя-предметника, который попутно решает воспитательные задачи, то от вопроса «чему учить» представляется необходимым перейти к проблемам, поставленным в другой плоскости: «кто ты», а также «что должен знать», «что должен уметь» культуросообразно действующий субъект. В отличие от специалиста в определенной предметно-дисциплинарной области, подчеркивает Л.Б. Соколова, культуросообразно действующий педагог – это антропотехник, умеющий практически работать с сознанием и личностью человека, способный к организации образовательных процессов и управлению ими. Для культуросообразно действующего педагога учебный предмет становится средством и площадкой для развития способностей школьника [228]. Такой методологический ориентир на воспитание профессиональных педагогов, на становление духовности и нравственности в человеке меняет стратегию воспитания будущего педагога в педагогическом вузе. Воспита-

ние в вузе может опираться на самовоспитание студентов как субъектов культуры и собственного жизнетворчества.

Данная позиция может быть подкреплена исследованиями ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А. Швейцер и др.), в которых акцентируется внимание на универсальности гуманистических идей, обусловленой их применимостью ко всем людям и социальным системам. Это находит свое отражение в праве всех людей на жизнь, любовь, образование, нравственную и интеллектуальную свободу. Такая акцентуализация понимания сущности личности, безусловно, оказала влияние на цели воспитания. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что целью воспитания должно быть не внешнее приспособление к требованиям, а формирование внутренних устремлений, отвечающих моральным требованиям, из которых в порядке внутренней закономерности вытекало бы нравственное поведение [206]. Именно к таким «внутренним закономерностям» мы относим культурную самоидентификацию личности и ее ценностные устремления, на основе которых происходит взращивание нравственного отношения человека к обществу, духовный рост личности.

Итак, реализуя в исследовании понятие «подход» как принципиальную методологическую ориентацию на интеграцию в процессе профессиональной подготовки с позиции системного методологически ориентированного синтеза, сформулируем предварительные выводы, принципиально важные для разработки модели развития ДНП будущего учителя:

- неизбежность воспитывающего влияния обучения обусловлена, прежде всего, тем, что оно ориентировано на человека как целостную личность (антропологический подход);
- выдвижение в качестве приоритетных целей образования саморазвитие и самоактуализацию личности, которые являются предпосылками духовного роста студента в период его профессионального становления (аксиологический подход);
- признание учебного процесса как деятельности, параллельной реальной жизнедеятельности учащихся, и в этой связи учебный процесс организуется не только как процесс «подготовки» к жизни, но и как собственно процесс жизни, в связи с чем возникает проблема его переориентации на жизненные ценности (экзистенциальный подход);
- теоретическое осмысления интеграции не только как способа соединения учебного содержания, но и как способа взаимопроникновения знания и сознания как предпосылки для создания педагогических

условий духовно-нравственного воспитания будущего учителя (феноменологический подход);

- в системе учебных дисциплин должны быть представлены научные основы культуры. В процессе предметного обучения ученик осваивает системные знания из определенной области культурно-исторической деятельности, идентифицируя свое сознание с тем или иным внутренне целостным фрагментом культурной реальности (культурологический подход).

Данные методологические основы детерминируют обращение к синергетическим и семиотическим принципам при разработки модели развития ДНП будущего учителя, а также к ряду принципов, обусловленных идеями культуросообразности и антропоцентричности современного образования.

Идеи развития сложных синергетических систем реализуются в принципах синергетического взаимодействия субъектов модели развития ДНП будущего учителя. Прежде чем выделить данные принципы, остановимся более подробно на сущностных характеристиках педагогической синергетики.

Термин «синергетика» («сотрудничество») означает активное сотрудничество системы в выборе и выстраивании самой себя из хаоса. Как отмечает В.И. Андреев, для педагогических систем этот выбор означает «процесс взаимодействия сопряженных взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию» [13, 63].

По мнению Е.И. Князева и С.П. Курдюмова, синергетика основана на идеях системности, целостности мира и научного знания о нем, общности закономерности развития объектов всех уровней материальной и духовной организации, многовариативности и необратимости (нелинейности) развития глубинной взаимосвязи хаоса и порядка (случайности и необходимости) [121, 13].

М.Н. Таланчук обосновал системно-синергетическую концепцию педагогики, исходные положения которой заключаются в следующем:

· движущей силой развития педагогических систем являются не противоречия, а синергетизм этих систем, их взаимодействия, как внешнего, так и внутреннего;

· личность в педагогическом процессе рассматривается как синергетическая, социальная, саморазвивающаяся, социальная система, сущ-

ность которой выражается в качестве освоения и выполнения ею объективных социальных ролей;

· воспитание (в широком значении) есть системно-социальный процесс человековедения, зависящий от синергетического взаимодействия целенаправленного воспитания, самовоспитания личности и влияний на нее социально-педагогической инфраструктуры общества и его социумов. В свете этого общество рассматривается как целостная и синергетическая воспитательная система. Воспитание (в педагогическом значении) – это синергетический процесс системного ориентированного человековедения, суть которого заключается в педагогическом регулировании освоения и выполнения личностью системы объективных социальных ролей;

· генеральной целью воспитания является формирование гармонически развитой личности, готовой и способной выполнять объективную систему социальных ролей, а процессуальной – формирование системной ориентировочной основы поведения и деятельности личности;

· основу воспитания составляет системный синергетизм, проявляющийся во взаимодействии начал – психологического синергетизма личности, синергетизма опыта и синергетизма взаимодействия педагога и воспитанника. Это определяет исходное и новое положение педагогики: эффект воспитания достигается не воздействием, а синергетизмом воспитательного взаимодействия;

· синергетические закономерности воспитания везде являются социально-психологическими, так как психика человека есть синергетическое проявление системогенезиса психического и социального в их единстве [138].

Вышеизложенные позиции позволяют сделать вывод о том, что синергетический подход к образованию предполагает разработку вариативных моделей учебного процесса и содержания курсов, основополагающими принципами которых будут интеграция и творческое развитие личности. В синергетический подход к образованию органично вписывается метод системного анализа. Главное в нем – логически обоснованное исследование проблемы и использование валидных методов ее решения, которые могут быть разработаны в рамках других наук о природе и обществе.

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы [121; 193; 238 и др.] позволяет утверждать, что процесс развития личности совершается не линейно, а как системно-синергетический процесс, в котором важны и воспитание, и самовоспитание, и позитивное влияние

социально-педагогической инфраструктуры. Н.М. Таланчук подчеркивает, что личность в педагогическом процессе должна рассматриваться как синергетическая, социальная, саморазвивающаяся система, процесс ее становления можно рассматривать с позиций синергетического взаимодействия целенаправленного воспитания, самовоспитания личности и влияний на нее социально-педагогической инфраструктуры общества и его социумов, т.е. речь идет о синергетизме воспитательного взаимодействия [238, 38].

Процесс развития ДНП субъекта учебно-воспитательного процесса как системообразующей сферы личности длительный и сложный, поскольку духовность рассматривается как замкнутая, автономная, саморегулирующаяся система, функционирование которой определяется непосредственно внутренними критериями. Вместе с тем в рамках синергетических идей духовность рассматривается как открытая неравновесная, нелинейная система [121; 238], развитие которой опосредовано связями с окружающим миром. Обе позиции верны, именно этот факт, как отмечал М.С. Каган, является решающим условием для превращения «интеллекта в дух», так как он детерминирует двунаправленность человеческого мышления – не только вовне, на окружающий мир, но и вовнутрь на себя. Эта двунаправленность при условии объединения познания с ценностным осмыслением познаваемого делает духовно-нравственную сферу открытой системой, но не для «вторжения» (непосредственного влияния) [112, 204], гуманистическая педагогика и психология отвергает подобные подходы как неэтичные, а для благоприятной реакции на создаваемые условия. Подтверждение данной позиции мы находим в исследованиях С.Л. Рубинштейна: из формулы «внешнее через внутреннее» следует важная особенность регуляции деятельности, заключающаяся в том, что не только возможно приспособление человека к условиям жизнедеятельности, но и преобразование человеком действительности [205, 102].

Благодаря рассмотрению психики как открытой неравновесной, нелинейной системы, подверженной флуктуации под влиянием внешней информации, воздействующей на подсознание, и условий ее передачи, становится возможным обоснование возможности создание условий для духовно-нравственного развития и саморазвития в процессе обучения.

Суммируя сказанное, подчеркнем, что процесс профессиональной подготовки на основе интегративного подхода рассматривается в нашей модели как целостная и синергетическая учебно-воспитательная систе-

ма, в центре которой находится личность обучающегося, которая в свою очередь является также сложной самоорганизующейся системой.

Таким образом, принципы синергизма в нашем представлении распространяются и на саму модель, включающую несколько сложносистемных компонентов, составляющих целостную сложную синергетическую систему, которая в реальности существует в условиях разнообразия, фрагментарности, случайности, спонтанности и непредсказуемости. Названные условия сами по себе не являются условиями стабильности системы. Однако существует механизм, не позволяющий привести систему к разрушению в силу вышеперечисленных условий, – это совместные виды деятельности, обеспечивающие самодвижение системы. Самодвижение такой системы обеспечивается за счет того, что «педагогическая деятельность как системное образование включает совместные виды деятельности преподавателя (обучение, воспитание, развитие) и студентов (учение, самовоспитание, саморазвитие). Отличительной чертой такой деятельности является непрерывное взаимодействие ее компонентов, обусловливающее ее «самодвижение» [173, 221].

Таким образом, опираясь на ряд научных исследований [121; 173; 231; 238], сформулируем следующие принципы синергетического взаимодействия субъектов модели:

· нелинейности процесса духовно-нравственного воспитания и самовоспитания. Нелинейность означает несохранение аддитивности в процессе развития и саморазвития, но каждый момент такого процесса имеет потенциал для эволюции;

· взаимообусловленности процессов и явлений как внутри процесса развития ДНП, так и за его пределами. Взаимообусловленность вызвана открытостью систем, при этом открытость означает признание обмена системы информацией с окружающей средой и, следовательно, является условием существования системы, ее включенности как элемента в качестве подсистемы в иное целое;

· восхождения (духовного роста в условиях профессиональной подготовки), который должен рассматриваться как обучающимися, так и обучающими как процесс саморазвития – «восхождение» к идеалу в себе («Я – идеальное»), в основе которого лежит интеграция знания и переживания в поступке, когда происходит накопление опыта духовно-нравственной деятельности и обогащение потенциала личности;

· целостного взгляда на мир, который формируется не как «побочный продукт» узкодисциплинарных подходов к обучению, а достигает-

ся как результат целенаправленной деятельности по интеграции содержательной и процессуальной сторон образования в русле диалога культур, фундаментальности знаний, практической направленности;

· взаимодействия субъектов учебного процесса как динамически развивающихся систем, выстраивающих свои взаимоотношения на принципах согласия (коммуникативности, диалогичности), понимающих, что бытие как становление формируется и узнается лишь в ходе диалога на основе взаимопонимания, доброжелательного взаимодействия, не исключающего отстаивания собственной позиции на конструктивных началах, и установления гармонии в результате диалога.

Идеи знаково-семиотического развития реализуются в исследовании в принципах семиотического взаимодействия объектов модели. Данные идеи позволяют формализовать содержание профессиональной подготовки и ДНП в качестве объектов моделируемой системы как семиотически оппозиционные пары.

Прежде чем выделить данные принципы, остановимся более подробно на сущностных характеристиках семиотических идей, которые представляют комплекс научных теорий, изучающих различные свойства знаковых систем и описывающих процессы интенсивной генерации нового знания.

Теоретическую основу взаимосвязи содержания ДНП и содержания конкретной учебной дисциплины составило следующее методологически важное положение, сформулированное Ю.М. Лотманом в ряде статей по семиотике культуры, в частности, в статье «О семиосфере» ученый подчеркивает: «…четкие и функционально однозначные системы в реальном функционировании не существуют сами по себе, в изолированном виде. …Ни одна из них, взятая отдельно, фактически не работоспособна. Они функционируют, лишь, будучи погружены в некий семиотический континуум, заполненный разнообразными и находящимися на разном уровне организации семиотическими образованиями» [158, 11]. Рассматривая данные в человеческой культуре виды коммуникаций и текстов, ученый выделяет две группы ситуаций. Цель коммуникации в первой ситуации – передача константной информации. Ценность всей системы в данном случае определяется тем, в какой мере текст – без потерь и искажений – передается от адресанта к адресату [158, 25]. В нашей модели также предполагаются подобные ситуации (например, чтение лекции преподавателем, максимально полное воспроизведение этого текста студентом в лекционных записях). Эти ситуации необходимы, но

рассматривать их в качестве достаточных в рамках моделирования процесса развития ДНП в учебной деятельности нам не представляется возможным. В моделировании процесса развития ДНП существенное значение имеет вторая группа ситуаций, когда целью коммуникации является выработка новой информации и ценность системы определяется «нетривиальным сдвигом значения в процессе движения текста от передающего к принимающему» [там же, 26]. Автор, подчеркивая, что текст, получаемый в результате такого сдвига, называется «новым», выделяет следующие его признаки: он обладает семиотической неоднородностью; он обладает возможностью генерировать новые сообщения; он обнаруживает черты «интеллектуального устройства» (обладает памятью, в которой концентрируются предшествующие знания, и может включаться в коммуникативную цепь, создавать новые нетривиальные сообщения) [там же, 27]. Именно к такому типу текстов в нашей модели относятся тексты, раскрывающие содержание ДНП субъектов профессиональной подготовки, и тексты, раскрывающие профессионально-личностную духовно-нравственную позицию. Роль «пускового механизма» (Ю.М. Лотман) играет поступающий извне текст, который приводит индивидуальное сознание в движение [там же, 28]. В нашей модели роль «пускового механизма» выполняет текст, раскрывающий содержание учебной дисциплины, который как элемент входит в систему взаимосвязанных текстов, которые в целом представляют содержание профессиональной подготовки будущего учителя. «Новым», полученным в результате «нетривиального сдвига значения», по отношению ко всей группе вышеназванных текстов, является текст, раскрывающий профессионально-личностную духовно-нравственную позицию будущего учителя. Этот новый текст даст нам представление о характере изменений ДНП будущего учителя, произошедших в процессе профессиональной подготовки на основе интегративного подхода. Подчеркнем, что интересующий нас развивающий эффект от взаимодействия данной системы текстов достигается лишь при том условии, когда эти тексты составят друг другу семиотически оппозиционные пары.

Основу понимания развивающего эффекта семиотической оппозиции составили идеи Ю.М. Лотмана о множественности кодов (системы знаков), посредством которых информация хранится в текстах и передается. Текст в данном аспекте понимается как смысловое единство организованных в определенной последовательности системы знаков. Ученый, развивая в статье «Феномен культуры» мысль о том, что

новые сообщения не возникают в результате однозначных преобразований и, следовательно, не могут быть автоматически выведены из некоторого исходного текста путем приложения к нему заранее заданных правил трансформации, приходит к выводу о том, что мыслительный процесс осуществляется в системе как минимум двойного кодирования: вначале информация оформляется в тексте по одним правилам, а затем перекодируется и представляется уже по другим правилам, субъектом в этом случае при перекодировании усваивается некая часть тех правил, по которым был закодирован исходный текст, но это возможно лишь на основе *собственных кодов, которыми обладает субъект* [158, 36] (курсив наш. – Н.Д.). Речь в данном случае идет не о переводе, как таковом, а о понимании и его механизмах.

В нашей модели текст играет роль не только информационного носителя. Учебные тексты, представляют собой знаковую систему и, следовательно, обладают собственным языком (L) как формой существования знаний в виде системы знаков. Текст, отражающий духовную индивидуальность субъекта обучения (содержание его ДНП) также представляет собой знаковую систему и, следовательно, также обладает своим языком (L 1), также объединенной смысловой связью последовательностью знаков (слова, поступки, мнения, рассуждения, рисунки, фрагменты из книг и сочинений, выстраиваемые на основе некой заданной общности, – субъективных представлений о должном и Идеале), которая раскрывает содержание ценностных ориентаций субъекта учебно-воспитательного процесса. Основу связи (взаимопонимания) (с учетом того обстоятельства, что эти языки могут, и, по сути, должны представлять семиотическую оппозицию, т.е. различаться для достижения развивающего эффекта) создают духовно-нравственные ценности, залогом сохранения семиотической оппозиции являются способы (разные знаковые системы), посредством которых раскрывается сущностные характеристики этих ценностей. Развивающий эффект достигается в процессе овладения иной знаковой системой, мотив связан с интересом к себе как к духовной индивидуальности.

Таким образом, текст духовной индивидуальности, представленный в нашей модели как «глубина личности и субъекта», раскрывает содержание ДНП, является, по сути, как и учебные тексты, знаковой системой, обладающей собственным языком, посредством которого должны перекодироваться тексты профессиональной подготовки, в результате чего полученные знания приобретут личный смысл для субъекта

и окажут влияние на его поступки и деятельность в целом. Такая формализация процесса понимания позволяет представить учебный предмет как «дидактическую, внутри себя дифференцированную знаковую систему, обеспечивающую процессы движения и управления информацией (знаниями), обучения, самообучения и развития» [84, 189], находящуюся в семиотической оппозиции к тексту, отражающему состояние ДНП будущего учителя так же, как знаковой системы. Данная оппозиция создает основу для объективного определения степени ценностно-смысловой целостности моделируемого процесса как показателя его результативности.

Интегративные связи между текстами, вступающими во взаимодействие, имеют различный характер и позволяют не только декларировать развивающие возможности модели, но и обеспечивают их реализацию на практике: внутрипредметные и межпредметные связи дополнены связями межличностной интеграции, так как духовность связана с интенцией к другому человеку [113; 222; 243] и внутриличностной интеграцией, так как решающим условием для превращения интеллекта в дух является двунаправленность человеческого мышления – не только вовне, на окружающий мир, но и вовнутрь на самого себя [113; 206]. Развернутая характеристика системы интегративных связей будет представлена в инструментальном блоке модели.

Опираясь на изложенные идеи, сформулируем следующие принципы семиотического взаимодействия объектов модели:

· **ценностно-смысловой основы создания семиотически оппозиционных пар**: основу связи семиотической пары создают духовно-нравственные ценности содержания профессиональной подготовки и ДНП будущего учителя; залогом сохранения семиотической оппозиции являются способы (разные знаковые системы), посредством которых раскрываются сущностные характеристики этих ценностей;

· **индивидуального кодирования профессионально-личностной информации.** Данный принцип предполагает осмысление профессионально-личностной информации на основе собственных кодов, которыми обладает конкретный субъект профессиональной подготовки, как основы для «нетривиального смыслового сдвига»;

· **семиотической основы определения эффективности развития ДНП будущего учителя.** Развивающий эффект достигается в процессе овладения иной знаковой системой на основе собственных кодов, следовательно, анализ текста (как объединенной смысловой

связью последовательности знаков) дает объективную информацию об интериоризации духовно-нравственных ценностей субъектом профессиональной подготовки.

Первые два принципа отражают объективные закономерности существования семиотически оппозиционных пар как основы всех смыслопорождающих процессов и собственно диалога. Третий принцип представляет результат осмысления идей Ю.М.Лотмана и фундаментальной культурно-исторической теории, разработанной Л.С. Выготским и его последователями, суть которой заключается в том, что идеальная внешняя форма духовно-нравственной культуры (объективированный дух – в нашей модели это текст духовной индивидуальности субъекта профессиональной подготовки и «новый» текст, отражающий духовно-нравственную позицию будущего учителя) – это не просто пространство, автоматически развивающее личность, а детерминант духовно-нравственного развития. Эта форма имеет конкретных носителей: обучающий и обучающийся, знак и слово, символ, смысл. Когда человек в ходе развития знаково-символической (семиотической) деятельности овладевает знаком как орудием, его реальная форма становится идеальной. Следовательно, анализируя процесс овладения знаком как инструментом, посредством которого субъект овладевает смыслом (собственной или иной духовно-нравственной деятельности), мы получаем дополнительную объективную информацию для анализа процесса развития ДНП будущего учителя.

Сформулированные нами принципы представляют собой попытку педагогического осмысления идей семиотики и их сопряжения с идеями **культуросообразности, диалектического единства интеграции и дифференциации, антропоцентризма** как новых векторов развития педагогической теории и практики.

Положение о том, что педагогика должна принять установку на «возвращение образования в контекст культуры», на восстановление «человека культуры» [52], актуализируется в нашей модели в принципе культуросообразности. В модели, построенной на основе интегративного подхода, **принцип культуросообразности** выражается в том, что содержание профессиональной подготовки должно соответствовать культуре в целом, а не только ее отдельным составляющим. Основой для данного предположения служат также идеи Ю.М. Лотмана. Сравнивая культуру с семиосферой, механизмы которой (прежде всего языковые) обеспечивают интенсивную генерацию нового знания, ученый

рассматривает образование как семиосферу, адекватную культуре [158, 333]. А.Я. Данилюк, анализируя принцип культуросообразности в контексте идей Ю.М. Лотмана, подчеркивает, что в семиосферу образования включены тексты большой культуры, отобранные и систематизированные согласно педагогическим задачам и методам. Их цель – обеспечить условия для систематической и последовательной генерации условно-новых текстов сознанием ученика. «Эти учебные тексты как таковые не имеют ценности в масштабе культуры и значимы лишь для процесса *личностного духовного роста ученика*» [158, 271] (курсив наш. – Н.Д.). К таковым **текстам,** наряду с текстами, отражающими содержание профессиональной подготовки, мы отнесли тексты, отражающие духовную индивидуальность субъекта обучения. Данная совокупность текстов дает представление об объектах моделируемой системы развития ДНП будущего учителя как семиотической оппозиции, обладающей развивающим эффектом. На данном же этапе разработки модели, руководствуясь принципом культуросообразности, мы должны подчеркнуть: условием достижения развивающего эффекта в семиотической оппозиции является необходимость соблюдать равноправие не только учебных языков, но и языка текста духовной индивидуальности субъектов моделируемого процесса.

Принцип единства интеграции и дифференциации, как было показано в п. 4, предполагает, в первую очередь, осмысление единства, на основе которого только и могут быть установлены различия элементов моделируемой системы. В качестве такого единства, позволяющего установить различия, а также основу взаимосвязи содержания профессиональной подготовки и содержания ДНП, в нашей модели представлены социально и индивидуально значимые духовно-нравственные ценности. Если бы в качестве цели моделирования были бы избраны иные потенциалы личности (творческий, интеллектуальный и т.д.), то необходимо было бы также искать главный признак, на основе которого можно было бы создать целостность. Помимо этого диалектика интеграции и дифференциации хорошо просматривается в нашей модели как системе, состоящей из множества подсистем разного уровня организованности (ДНП как внутри себя дифференцированная целостность, содержание профессиональной подготовки как внутри себя дифференцированная целостность, духовно-нравственная деятельность и ее взаимосвязь с учебной деятельностью, основу взаимосвязи которых составляет социальный и индивидуальный опыт и

соответствующие ему группы ценностей). И в то же время эти подсистемы представляют собой некое целостное образование с характерным единством цели (развитие ДНП будущего учителя) и задач (создание условий для достижения развивающего эффекта).

Принцип антропоцентризма в нашей модели связан с представлениями современных ученых [52; 56; 65; 120; 127; 198; 202 и др.] о том, что духовный свет сияет не только со страниц учебников, но и из глубины сознания ученика. Принцип антропоцентризма может быть выражен в следующей форме: индивидуально значимая система ценностей субъекта профессиональной подготовки является фактором интеграции системы профессиональной подготовки. Максимально приближая данный принцип к применению в разрабатываемой модели, подчеркнем: содержание ДНП будущего учителя как система индивидуально-значимых ценностей субъекта профессиональной подготовки является главным фактором интеграции знаний и переживаний в поступке.

Педагогическое осмысление изложенных принципов позволяет нам сформулировать положения, раскрывающие суть содержательно-субъектного взаимодействия компонентов модели:

· содержание конкретной дисциплины как структурный элемент системы профессиональной подготовки должно соответствовать культуре в целом, а не только ее отдельным составляющим;

· содержание конкретной дисциплины, помимо текстов, отобранных и систематизированных преподавателем согласно педагогическим задачам и методам, должно включать содержание ДНП субъектов профессиональной подготовки. Именно такое содержательное разнообразие может стать основой для систематической и последовательной генерации условно-новых текстов сознанием ученика;

· подготовка учебного материала, его систематизация, установление взаимосвязей с иными дисциплинами профессиональной подготовки не может считаться оконченной до тех пор, пока в данный процесс не будет включено содержание ДНП субъекта профессиональной подготовки, которое составит семиотическую пару содержанию профессиональной подготовки и, тем самым, создаст основу интеграции не только знаний, но и переживаний в поступке, как условия развития ДНП будущего учителя;

· семиотическая неоднородность моделируемой системы должна быть осмыслена субъектами профессиональной подготовки на основе единства, позволяющего установить не только различия, но и взаимосвязь

содержания профессиональной подготовки и содержания ДНП. В качестве такой основы в нашей модели представлены социально и индивидуально значимые духовно-нравственные ценности;

· необходимо соблюдать равноправие всех учебных языков (как условие сохранения семиотического разнообразия), представленных в образовательной системе, равно как и языка, посредством которого обучающийся будет раскрывать содержание собственного ДНП. Это требование вытекает из основного закона интеграции образования: «любая образовательная система характеризуется внутренней семиотической неоднородностью» [84, 264].

Категориальную сущность содержательно-субъектного, инструментального и результативного блоков представленного в схеме 5.2. структурного целого раскроем более подробно в следующей главе.

ГЛАВА 6.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Определив основные методологические положения, детерминирующие характер субъектно-объектных связей в модели, перейдем к характеристике содержательно-субъектного, инструментального и результативного блоков модели.

Субъектно-содержательный блок модели предполагает характеристику ДНП субъектов моделируемого процесса как носителей конкретной уникальной духовной индивидуальности.

Субъектами процесса профессиональной подготовки на основе интегративнорго подхода в нашей модели выступают носители духовной индивидуальности – будущий учитель и его педагог. Характеристики духовной индивидуальности субъектов в модели раскрываются в **содержании** их ДНП. В число моделируемых элементов также входит **ценностное содержание** дисциплин профессиональной подготовки. Содержание ДНП субъектов духовно-нравственной деятельности и ценностное содержание дисциплин профессиональной подготовки будет представлено в соответствующих текстах, которые в модели являются **объектами духовно-нравственной деятельности субъектов профессиональной подготовки.**

Под **текстом духовной индивидуальности** в нашей модели понимается объединенная смысловой связью последовательность знаков (слова, суждения, поступки студентов, фрагменты из книг; содержание лекций преподавателей, домашних заданий, рисунков студентов; вопросы, ответы и т.д.), выстраиваемая на основе некоей заданной общности (социально и индивидуально значимые духовно-нравственные ценности). Теоретическую основу данного определения составили следующие значимые позиции:

· в ходе усвоения информации порождаются не только ***знаки, но и символы***. И те и другие ***есть элементы языка*** (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, Ю.М. Лотман, А.Я. Данилюк и др.);

· «знак языковой – материально-идеальное образование (двусторонняя единица языка – постоянные языковые элементы, отличающиеся друг от друга назначением, строением и местом в системе языка), репрезентирующие предмет, свойство, отношение к действительности» [149, 167];

· в широком смысле, нет ограничений относительно того, что может быть обозначено при помощи знака. Основное требование, предъявляемое к знаку, состоит в том, что он должен быть понятен. Для этого сам знак в единстве означаемого (мыслительного содержания знака, того, что выражается с его помощью) и означающего (чувственно-воспринимаемая форма знака) должен быть принят на основе некоего соглашения, которое придает знаку необходимое социальное значение и включает его в процесс культурной коммуникации [70; 84; 158];

· текст – «осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации, в том числе обряд, танец, ритуал и т.п.» [149, 507]; знак как формальная единица языка может служить не только структурной единицей в построении текста, но и **инструментом формализации дидактических систем.**

Структурно текст духовной индивидуальности личности будущего учителя (ТДИЛ) соответствует духовно-нравственному потенциалу будущего учителя, т.е. в ходе рефлексивного анализа его содержания рекомендуется придерживаться следующей структуры: ценностно-ориентационные, когнитивно-интеллектуальные, деятельностно-поведенческие характеристики духовной индивидуальности субъекта профессиональной подготовки.

В моделировании содержательной характеристики ДНП будущего учителя нами выделяется ряд признаков, интегрирующих в себе целостный образ (идеал), который задает вектор развития ДНП будущего учителя. Основу моделирования составляют индивидуально значимые духовно-нравственные ценности, которые будут представлены самим субъектом в текстах, раскрывающих ценностно-ориентационный аспект его ДНП. Данный процесс будет конкретизироваться субъектом в текстах, раскрывающих знание о том, в чем заключается смысл ценностного отношения человека к себе, своему окружению и осуществляемой деятельности. Семиотическая характеристика этого текста будет давать нам информацию о том, имеет ли данное знание личностный смысл для субъекта (когнитивно-интеллектуальный аспект).

Мы делаем также акцент на способностях, которые важны для будущего учителя именно потому, что они выступают механизмом осуще-

ствления духовно-нравственной деятельности. Это способности к децентрации, самоотдаче и любви, «способности любить другого человека» [237; 256]. В контексте проблемы развития ДНП будущего учителя они приобретают особое значение, и, по точному замечанию В.Н. Колесникова, проявляются в «чувстве духовного родства (эмпатии) ко всему живому во Вселенной» [124, 125] и, следовательно, к человеку – ученику. Характеристика содержания значимых для развития ДНП качеств, способностей и знаний была представлена в табл. 2.1.

В **инструментальном блоке** модели представлены механизмы, определяющие характер ценностно-смыслового субъектно-объектного взаимодействия между элементами модели. К ним относятся механизмы духовно-нравственной деятельности и механизмы интеграции (интегративные механизмы). Последние по своей функции устанавливают интегративные связи (межпредметные, внутрипредметные, межличностные, внутриличностные) и дополняют работу механизмов духовно-нравственной деятельности.

Данные механизмы являются значимым компонентом модели, так как реализуют **условия,** при которых взаимодействие элементов (как субъектное, так и объектное) моделируемой системы носит развивающий характер, т.е. приводит к качественным изменениям в духовно-нравственном потенциале будущего учителя.

Таким образом, мы выделяем **две группы условий развития ДНП, реализуемых в данной модели.** ***Первая группа*** условий представляет результат осмысления теоретико-методологического аспекта содержания развития ДНП как самостоятельной внутри себя дифференцированной целостности, причиной развития которого является собственно духовно-нравственная деятельность субъекта. В данном контексте **характеристика** духовно-нравственной деятельности предполагает поиск ответа на вопрос: каковы механизмы, позволяющие накапливать субъекту опыт духовно-нравственной деятельности в ценностно-ориентационном, когнитивно-интеллектуальном, деятельностно-поведенческом компонентах ДНП будущего учителя. ***Вторая группа*** условий раскрывает интегративные характеристики взаимосвязей, посредством которых содержание ДНП будущего учителя и ценностное содержание его профессиональной подготовки вступает во взаимодействие, опосредованное учебной и духовно-нравственной деятельностью субъектов модели.

Предварительный анализ содержания ДНП будущего учителя позволяет нам утверждать, что свободный и, следовательно, **осознанный**

выбор составляет основу духовно-нравственной деятельности. В нашей модели выбор осуществляется в рамках содержания профессиональной подготовки, которая приобретает личностно-ориентированный характер в силу того обстоятельства, что в это содержание интегрируется содержание ДНП будущего учителя.

В.В. Сериков предполагает, что освоение личностно-ориентированного содержания (таким, по сути, является содержание профессиональной подготовки при условии его интеграции с содержанием ДНП будущего учителя) предполагает выполнение субъектом обучения *метадеятельности* с ее специфическими действиями *оценивания, рефлексии, упорядочивания* и «ранжирования» собственных впечатлений, *принятия решений* и предвидения их последствий и др.» [212, 84] (выделено нами. – Н.Д.). При этом следует уточнить, что когнитивный аспект направлен на распредмечивание смысла (осознание) избираемой ценности, эмоциональный – на выражение отношения к избираемой ценности, выяснение ее значения для себя (понимание). Важно подчеркнуть, что специфика эмоций заключается в том, что они отражают не предметы и явления, а отношения, в которых эти предметы и явления находятся к потребностям человека [21; 239]. Эта позиция в полной мере соответствует ставшему сегодня классическим представлению о том, что первый и наиболее ощутимый результат воспитания выражается, по определению В.А. Сухомлинского, в том, что человек начинает думать о самом себе, оценивая личностные достоинства и недостатки [237, 25]. Роль **рефлексии** как механизма, позволяющего осознанно вырабатывать критерии оценки своей личности, своих способностей, притязаний, предполагаемой деятельности, создает личности чувство свободы маневра, свободы выбора, свободы отказа. Это и есть основа субъективности самосознания, **механизм,** который позволяет личности приобрести относительную автономность, самостоятельность и детерминировать свой внутренний выбор внешним – ценностями и нормами культуры, отраженными в содержании профессиональной подготовки. Подчеркнем, что выбор, который совершает личность в результате ценностной рефлексии, заключается не столько в следовании своим внутренним потребностям, сколько в свободном ценностно-смысловом опосредовании данного выбора, осуществляемом в процессе соотнесения имеющихся личных реалий (системы ценностей в структуре собственного ДНП) с ценностями и нормами культуры, отраженными в содержании дисциплин профессиональной подготовки. По сути, мы имеем дело с двумя

видами рефлексии, выступающими механизмами осуществления духовно-нравственной деятельности в ценностно-ориентационном аспекте ДНП будущего учителя: *экзистенциальная рефлексия* как «сложный многоуровневый процесс осознания, переосмысления и корректировки личностью своего целостного образа» [189, 41] и *культурная рефлексия* как способность представлять ценности культуры (в том числе и педагогические) как личностно значимые, соотносить их с системой индивидуально значимых ценностей [там же] и на этой основе совершать свой **свободный выбор.** Уточним, какой смысл мы вкладываем в понятие «свободный выбор». Определение «свободный» имеет в данном контексте решающее значение, так как отношение человека к свободе, по определению В. Франкла, имеет развивающее действие. По мнению ученого, «положительное воздействие свободы человек будет испытывать, если он будет рассматривать *свободу как ответственность за свою судьбу, как умение слушать свою совесть и принимать решения о своей судьбе* [256, 114] (выделено нами. – Н.Д.). Иными словами, это свобода изменяться, свобода стать другим. Однако свобода не заключается в том, чтобы свой выбор «просто волевым напором утвердить в мире людей и вещей», необходимо в свободно сделанном выборе «усмотреть идеальную, самоценную очевидно *осмысленную* необходимость бытия» [220, 339] (выделено нами. – Н.Д.).

Если мы принимаем положение педагогики индивидуальности [1; 79] о том, что каждый этап в жизни человека признается самоценным периодом жизни (и в этой связи процесс профессиональной подготовки должен быть организован не только как процесс «подготовки» к жизни, но и как собственно процесс жизни), то очевидна необходимость **создания условий в рамках данного процесса** для рефлексии студентов в отношении личностного (целостного) через индивидуальное (единично-уникальное) к универсальному (родовому) в бытии как основы духовно-нравственной деятельности. Следовательно, механизмы развития ДНП будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки предполагают **рефлексию, основным содержанием** которой является свободный и осознанный выбор в системе индивидуально и социально значимых духовных ценностей и нравственных норм. **Результатом** рефлексии в процессе профессиональной подготовки в отношении индивидуального является самопонимание (экзистенциональная рефлексия), в отношении универсального (культурная рефлексия) – обогащение, развитие своей жизненной позиции, представлений о смысле

жизни. Экзистенциональная рефлексия, самопонимание связано с самооценкой (способностью осуществлять нравственный самоконтроль), культурная рефлексия обусловлена способностью к децентрации (занять позицию другого, иного). В данном контексте актуально замечание С.Л. Рубинштейна о том, что выход за пределы самого себя (децентрация) есть не отрицание сущности индивидуальности, а становление и вместе с тем реализация сущности в мире, в других людях, в себе самом [206, 94]. Оба процесса должны быть опосредованы знанием содержания, которое подвергается рефлексии (в нашей модели это системы индивидуально и социально значимых ценностей) и пониманием, предполагающим раскрытие личностного смысла получаемых знаний.

Однако данная позиция не в полной мере **раскрывает механизмы** осуществления духовно-нравственной деятельности, так как ценности усваиваются переживанием [113].

В. Франкл, рассматривая **совесть как смысловой орган,** как интуитивную способность отыскивать единственный смысл, кроющийся в каждой ситуации, указывал, что совесть помогает человеку найти даже такой смысл, который может противостоять сложившимся ценностям, когда эти ценности уже не отвечают быстро изменяющимся ситуациям. Именно так, по Франклу, зарождаются новые ценности [256]. В.С. Братусь, раскрывая ценностно-смысловую концепцию личности человека, определяет сущность человека через его отношение к другому человеку как самоценности и делает акцент на следующих критериях развития человека, которые, по нашему мнению, имеют особое значение для развития ДНП будущего учителя: способность к децентрации, самоотдаче и любви; способность к свободному волепроявлению; внутренняя ответственность перед собой и другими; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни [60, 213-215].

Н.М. Борытко в качестве механизма формирования этической позиции, интегрирующей доминирующие субъективно-оценочные, сознательно избираемые внутренние отношения человека к действительности [56, 28], выделяет **стыд** (переживание как неудовлетворенность собой, своим поведением, осуждение и обвинение себя), **совесть** (убежденность в том, что является добром и злом, способность человека осуществлять нравственный контроль) и **сострадание** (эмоция, означающая жалость, сочувствие, вызываемые чужими страданиями, трудностями) [там же, 31]. Как подчеркивает Н.Н. Никитина, человек реализует себя как личность, лишь развивая в себе «душевную духовность»: способность к

состраданию и переживанию, чуткость и отзывчивость, совестливость, готовность прийти на помощь другому человеку, ответственность за все, что совершается вокруг) [180, 42].

Таким образом, понимая, что развитие ДНП будущего учителя связано с поиском смысла собственной жизни как ценностным самоопределением, мы акцентируем внимание на следующих значимых аспектах: свободный выбор, результатом которого является ценностное самоопределение, должен быть утвержден «не просто волевым напором», а прежде всего, на основе поиска самоценной, очевидно *осмысленной* «необходимости бытия» [221, 339]. Однако и на эту особую деятельность (как подчеркивает А.Г. Асмолов), продуктом которой является смысл, полностью распространяются высказанные А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном положения, согласно которым перевороты в жизни личности *опосредуются*, а не *производятся* сознанием. Производятся они *действиями и поступками* индивидуальности личности [цит. по 21, 339] (курсив наш. – Н.Д.).

Таким образом, содержание духовно-нравственной деятельности заключается:

· **в ценностно-ориентационном аспекте ДНП** в свободном (осмысленном) выборе своего вектора развития (своей индивидуальной позиции, своего собственного отношения), основу которого составляет эмоционально опосредованная оценка систем индивидуально и социально значимых ценностей;

· **в когнитивно-интеллектуальном аспекте ДНП** в установлении собственного отношения (осмысленный выбор) к индивидуально и социально значимым ценностям на основе системного, адекватного, критического и последовательного анализа знаний о социально и индивидуально значимых духовно-нравственных ценностях, которые могут стать основой индивидуальной позиции субъекта профессиональной подготовки;

· **в деятельностно-поведенческом аспекте ДНП** в деятельности, детерминированной результатами осознанного выбора и установления собственного отношения к сделанному выбору и воплощающейся в продуктивных, поисковых и креативных формах действий, основу которых составляет осознанный выбор в системе социально значимых ценностей и их интеграция в систему индивидуально-значимых ценностей. Духовно-нравственная деятельность в данном аспекте интегрируется с учебной деятельностью благодаря применению получен-

ных знаний на практике как личностно значимых, сопровождается проявлениями эмпатии и педагогической любви, нравственными поступками по отношению к сокурсникам, учащимся и преподавателям. Данные выводы будут положены в основу критериально-уровневого анализа развития ДНП будущего учителя.

Вторая группа условий раскрывается в характеристике интегративных связей (внутрипредметных, межпредметных, межличностных и внутриличностных), посредством которых содержание ДНП будущего учителя и ценностное содержание его профессиональной подготовки вступает во взаимодействие, опосредованное духовно-нравственной деятельностью субъектов модели.

В отечественной педагогике осмыслением проблемы межпредметных и внутрипредметных связей занимались И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Н.А. Лошкарева и др.

Одним из оснований **межпредметной интеграции** является теория М.М. Бахтина о взаимосвязи и взаимозависимости различных областей культуры, границы между которыми не абсолютны. Мы опирались на его идею о том, что наиболее продуктивная и напряженная жизнь культуры происходит на границах ее отдельных областей, а не там и не тогда, когда эти области замыкаются в своей специфике [26, 329]. «Интеграция всех сфер сознания есть категориальный императив интеграции всех областей науки и искусства, происходит не слияние, а взаимодействие, взаимопоглощение разных областей науки в интересах совместного решения комплексных проблем обучения, воспитания и развития, каждая из которых изучается специальной научной дисциплиной лишь в каком-либо одном аспекте» [9, 70].

В нашей модели межпредметная интеграция рассматривается как принцип развивающего обучения, который рассматривает учебный язык как механизм развития образовательной системы, «в которой процесс развития сознания ученика уже не ограничивается знаниями, умениями, навыками и теоретическими понятиями, а поднимается к более высоким психическим новообразованиям в сравнении с теоретическими понятиями – к личностным и культурным смыслам» [84, 350].

Межпредметная интеграция в нашей модели предполагает интеграцию на уровне идей, принципов, подходов, методов, источников духовно-нравственного и профессионального становления личности будущего учителя. Этот процесс связан с выбором гуманистических смыслоопределяющих ценностей в контексте культуры в целом и педагогической

культуры в частности, отраженных в содержании дисциплин профессиональной подготовки, а также с формированием профессионально-педагогического мировоззрения как системы взглядов на свою профессию и призвание к ней. В этом смысле межпредметная интеграция создает основу содержательной вариативности процесса профессиональной подготовки, способствуя осуществлению свободного и осознанного выбора, отвечает требованиям к организации духовно-нравственной деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Результатом межпредметной интеграции общекультурных, психолого-педагогических и специальных знаний и способов деятельности как системы социально значимых ценностей является *целостное понимание и принятие целей и смысла* педагогической деятельности как человекосозидательной.

Внутрипредметная интеграция основывается на понимании учебного предмета как дифференцированной и интегрированной системы, регулируется принципом диалектического единства интеграции и дифференциации. Установление смысловых, содержательных, структурных и технологических связей между разделами и темами учебного предмета дает возможность организовать его изучение как открытой новым связям системы. Данные возможности приобретают особенное значение для подготовки современных специалистов (например, учитель начальных классов с правом преподавания иностранного языка), так как данная подготовка предполагает расширение количества изучаемых предметных методик (специальная дидактика), овладеть которыми невозможно без глубокого изучения психолого-педагогических оснований данных методик. Постановка целей подготовки такого типа носит интегративный характер и, следовательно, требует интегративных способов деятельности для достижения поставленной цели.

Результатом межпредметной интеграции общекультурных, психолого-педагогических и специальных знаний и способов деятельности как систем, представляющих социально значимые ценности, является *целостное понимание и принятие целей и смысла* педагогической деятельности как человекосозидающей.

Теоретический анализ современных исследований [29; 35; 94; 128; 236; 252 и др.] и опыт показали, что осуществить внутрипредметную интеграцию в образовательном процессе можно через согласование активной познавательной деятельности студентов и развивающей деятельности преподавателей, основанной на сотрудничестве, со-

творчестве и диалоговой позиции (основные принципы такой организации деятельности и студентов, и преподавателей приведены в первом разделе модели).

Подобные характеристики вышеперечисленных типов интегративных связей могут быть актуализированы лишь в том случае, если они дополняются связями межличностной и внутриличностной интеграции.

Межличностная интеграция рассматривается как необходимое направление сотрудничества и сотворчества через многостороннюю открытость пространства диалогического взаимодействия. Задача межличностной интеграции в процессе обучения – способствовать духовно-нравственному росту будущего педагога через «управляемое самообучение, самообразование, групповую исследовательскую деятельность, научное творчество, освоение современных образовательных технологий» [74, 39].

В сотрудничестве и сотворчестве преподавателей и студентов преобразующую функцию выполняют идеи синергетики. Субъект-субъектные, диалогические отношения, неприятие авторитарности получили философское обоснование и экспериментальное подтверждение в трудах Э.Н. Гусинского, Е.Н. Князева, Г.Г. Почепцова, М.Н. Таланчука и др. В свете синергетики обучение концентрируется на студенте, который сам выбирает и сам выстраивает свое знание из всего содержательного разнообразия профессиональной подготовки в соответствии со своей духовной индивидуальностью, которая отражает мир его ценностей, потребностей, интересов и возможностей. Важно учесть, что невозможно предсказать, какая именно «встреча» («Begegnung» – понятие, введенное М. Бубером в гештальтпедагогику) [282] окажется значимой, какое воздействие на систему приведет к «резонансному отклику», в соответствии с принципами неопределенности (Э.Н. Гусинский) [81]. Поэтому необходимо создать условия для множественности личностно значимых, «резонансных встреч», создающих пространство и условия для межличностной интеграции. Данное утверждение еще раз косвенно подчеркивает взаимосвязь межличностной интеграции с межпредметной и внутрипредметной.

Результат межличностной интеграции выражается в способности будущего педагога к сотрудничеству и сотворчеству в коллективе, в освоении диалоговых технологий в обучении, в эмпатии и способности к децентрации.

Термин «внутриличностная интеграция» занимает недостаточно прочные позиции в педагогической науке. Е.О. Галицких рассматривает

внутриличностную интеграцию как педагогическую проблему, решение которой осуществляется интегративным подходом через исследование психолого-педагогических достижений и формирование нового педагогического опыта [74].

В нашей модели представление о **внутриличностной интеграции** раскрывается на основе идеи об интегративной природе человека [13; 21; 168; 220 и др.] и принципа целостности профессионального и личностного становления. Эти идеи позволяют ориентироваться на целостную природу человека и рассматривать личность как представителя общества, свободно и ответственно определяющего свою позицию среди других. Именно во внутреннем мире складываются «*комплексы ценностей* (жизненных планов и перспектив, глубоко личностных переживаний), определенные организации образов и концептов, притязаний и самооценки» [13, 328], которые объективируются в практической деятельности (курсив наш. – Н.Д.). Следует еще раз подчеркнуть, что никакое «приращение знания» не позволяет однозначно предсказать, какой путь развития выберет система (в данном случае мы имеем в виду ДНП будущего учителя), какая «встреча» «в определенный момент нас затронет на экзистенциональном уровне… и внутри сделает нас иными» [283, 169]. Результат внутриличностной интеграции достигается при резонансном совмещении внутренних усилий личности и внешнего целенаправленного воздействия на условия развития ее ДНП, так как «интеграция – это характерный для культуры в целом и образования в особенности способ работы с информацией, знаниями, обеспечивающий развитие обучающегося сознания» [84, 9]. Результат внутриличностной интеграции нам представляется как интеграция профессионально и индивидуально значимых систем ценностей, опосредованная переживанием с последующей реализацией в деятельности. В процессе внутриличностной интеграции происходит рефлексия синтезирующего характера, результатом которой является опыт духовно-нравственной деятельности. Для будущего учителя приобретение этого вида опыта непосредственно связано с процессом профессиональной подготовки. Рефлексивный уровень внутриличностной интеграции предполагает осознание студентом важности процесса духовно-нравственного самовоспитания как индивидуально значимого процесса, в котором особое внимание отводится личностным усилиям, вследствие чего и происходит обогащение всех (в том числе и духовно-нравственного) потенциалов человека.

Результат внутриличностной интеграции – внутреннее упорядочение значимого опыта духовно-нравственной деятельности, знаний и переживаний в сознании будущего педагога. В совокупности это представляет целостную позицию, выражающуюся в рефлексивной готовности будущего учителя к педагогической деятельности как духовно-нравственной (имеющей профессионально личностный и индивидуальный смысл) деятельности. Готовность обеспечивается интегральным стилем профессионального мышления педагога и оформляется в индивидуальную концепцию педагогической деятельности [73; 74].

Следует отметить, что для установки данных видов связи в системе требуются **интеграционные механизмы,** которые являются универсальным средством – инструментом создания целостной дидактической системы. В дидактической системе «интеграционный механизм» [158] является, наряду с целью и содержанием, одним из необходимых компонентов описания модели развития ДНП в процессе профессиональной подготовки на основе интегративного подхода. «Механизм продуктивно-творческой интеграции» [94] исходит из приоритетности, первичности целого по отношению к своим частям и его принципиальной несводимости к последним.

А.Я. Данилюк выделяет четыре вида интеграционных механизмов: метаязык, акцентуация содержания, задание правил поведения, креолизация учебных языков. Данные механизмы обеспечивают установку межпредметных и внутрипредметных связей.

Система интегративных связей в нашей модели дополняется связями межличностного и внутриличностного характера, что влечет за собой необходимость анализа механизмов, устанавливающих данные типы связей диалога и рефлексии. Данные механизмы в совокупности должны обеспечить целостность системы, дополняя функционирование механизмов духовно-нравственной деятельности.

Задание правил поведения позволяет содержанию, реализуемому во время множества занятий, и отдельному занятию, состоящему из множества сообщений, функционировать как целостная образовательная система. Задание правил поведения позволяет все содержание обучения выстроить в определенную последовательность, понятную обучающемуся. Как подчеркивает А.Я. Данилюк, данный механизм, описанный еще Я.А. Коменским, позволяет представить образовательный процесс по отношению к его наблюдателю и участнику «как систему знаков, как текст, смысл которого ему понятен», благодаря чему он, «не-

смотря на различие своих частей, функционирует как хорошо отлаженный механизм и с субъективной точки зрения воспринимается как целостность» [84, 202].

Акцентуация содержания – отбрасывание одних элементов и привлечение из содержания обучения других – происходит в строгом соответствии с темой и является необходимым условием для создания содержательной целостности и обеспечения результативности. Вместе с тем она отражает процесс внутрипредметной интеграции – отбора и включения содержания из иных областей гуманитарного знания в структуру содержания дисциплины для создания более полного, целостного представления (образа) изучаемого факта культуры, отраженного в образовании. В дидактической системе, призванной решать проблему развития ДНП субъекта обучения, объектом акцентуации является духовный и нравственный потенциал, содержащийся в овладеваемом знании.

Задание правил поведения и **акцентуация содержания** как механизмы межпредметной и внутрипредметной интеграции позволяют устанавливать связи между содержанием профессиональной подготовки и содержанием ДНП на основе «генерального признака» – социально и индивидуально значимых духовно-нравственных ценностей.

Данные механизмы, реализуя логику интеграционных процессов, делают этот процесс управляемым благодаря четко прописанным процедурам интеграции целого (идеального представления о цели) на основе дифференциации элементов, составляющих данную целостность (оценки себя как духовной индивидуальности и ценностного содержания профессиональной подготовки, поиска личностного смысла, ценностно-смыслового значения отдифференцированных элементов как основы для последующей интеграции новой целостности).

«Метаязык» («речь культуры») в нашей модели рассматривается как механизм межпредметной и межличностной интеграции, который, «описывая два различных языка как один, заставляет всю систему воспринимать с субъективной точки зрения в качестве некоторого единства» [158, 40]. Он создает основу для процесса речевого общения, опосредуя все другие виды человеческой деятельности: познавательную, игровую, трудовую.

Креолизация учебных языков (интеграция и дифференциация учебных языков) как механизм внутрипредметной интеграции, создающий основу для межличностной интеграции («взаимопроникновение языка учителя и языка ученика»), которая обеспечивает способность

учащегося вести диалог с педагогом как бы на равных, является важнейшим показателем успешности обучения. Постепенно сознание обучающегося подтягивается до уровня интегрированного профессионального мышления педагога. Язык преподавателя, выступая в роли метаязыка, является носителем развитого сознания, которое обогащено другими учебными языками (литературы, литературоведения, прошлой и настоящей культурной жизни, искусства и т.д.). Другой полюс семиотической пары представлен обучающимся сознанием. Если преподаватель строит свое высказывание, учитывая фактический уровень метаязыковой компетенции учащегося, языка преподаваемой науки и собственной метаязыковой компетенции, то связь между обучающимся и обучающим сознанием присутствует, и появляются предпосылки для повышения уровня метаязыковой компетенции обучающегося.

Метаязык и креолизация учебных языков, по сути, выступают в качестве механизмов, которые готовят субъекта к диалоговому общению в учебной деятельности.

Диалог как механизм межличностной интеграции функционально дополняет механизмы духовно-нравственной деятельности. В нашей модели принципиальными являются следующие позиции в характеристике диалога как интеграционного механизма, дополняющего механизмы духовно-нравственной деятельности: приоритет имеет «обратная связь»; «основным коммуникативным действием является убеждение» [191, 251]; извне получается лишь определенная часть информации, которая играет роль возбудителя, вызывающего возрастание информации внутри сознания получателя (Ю.М. Лотман). Таким образом, в модели в интегративные отношения вступают не только тексты, имеющие функцию «возбудителя», но и те тексты, которые возникли в результате «возрастания информации внутри сознания получателя». В нашей модели это становится предпосылкой того, что студент как субъект учебного процесса является свободной личностью демократического типа, вступающей в равноправный диалог.

Рефлексия в нашей модели рассматривается как механизм межличностной и внутриличностной интеграции. Анализ специальной литературы по проблеме развития способности к рефлексии в контексте профессиональной компетентности учителя [10; 230 и др.] позволил определить, что **рефлексивная деятельность** способствует установлению связей между ситуацией (действиями человека в данной ситуации) и целями, которые лежат в ее основе; позициями рефлексируемого и реф-

лексирующего; пониманием ситуации и умением ее вербально зафиксировать (в нашей модели способы знаковой фиксации более разнообразны); действиями участников ситуации и аргументацией оправданности выбора именно данных действий; действиями участников ситуации и морально-этическими принципами и нормами поведения; имеющимися знаниями и потребностью в новых знаниях для решения новой задачи. Подчеркнем, что в результате анализа мы пришли к выводу о том, что связи, устанавливаемые в ходе рефлексивной деятельности, напрямую или опосредованно оказывают влияние не только на связи межличностного характера, но и на все компоненты в структуре ДНП (ценностно-ориентационный; когнитивно-интеллектуальный; деятельностно-поведенческий), создавая основу для **внутреннего диалога** субъекта модели с самим собой как механизма внутриличностной интеграции.

Следует подчеркнуть, что все вышеперечисленные **механизмы интеграции учебной и духовно-нравственной деятельности** приобретают данный статус лишь в том случае, если они реализуются во взаимодействии, взаимодополняя друг друга (это так называемая вертикальная интеграция), и находятся в логико-смысловой связи с механизмами духовно-нравственной деятельности (горизонтальная интеграция). Данная взаимосвязь представлена в табл. 6.1:

Таблица 6.1

Взаимодействие механизмов духовно-нравственной и учебной деятельности

Механизмы учебной деятельности	Интегративные связи	Механизмы духовно-нравственной деятельности
Метаязык, креолизация учебных языков, акцентуализация содержания, задание правил поведения.	← Межпредметные →	Оценка, знание (системное, адекватное, последовательное), понимание (установление собственного отношения к системе ценностей).
	← Внутрипредметные →	
Диалог: положительный, мотивационный настрой аудитории; интеллектуальный фон академических занятий; включение студента в самостоятельную творческую, понятийную деятельность.	← Межличностные →	Культурная рефлексия: децентрация - стыд; эмпатия - сострадание. Экзистенциональная рефлексия: самопонимание как способность осуществлять нравственный самоконтроль - совесть.
	← Внутриличностные →	

Таким образом, логика развития ДНП будущего учителя в процессе профессиональной подготовки на основе интегративного подхода заключается в том, что система, включающая ряд учебных текстов, обогащается еще одним компонентом – текстом, отражающим духовную индивидуальность обучающегося сознания. Новый текст, при его включении в систему, позволяет определить вектор развития ДНП субъекта, конкретизирует содержание духовно-нравственной деятельности субъекта профессиональной подготовки и реализует предпосылки для свободного и осознанного выбора своей педагогической позиции, тем самым вносит вклад в создание условий, обеспечивающих объединение познания с ценностным осмыслением познаваемого в поступке. В рамках семиотического подхода этот текст является причиной для появления новых семиотически оппозиционных пар, которые обеспечиваются соответствующими интеграционными механизмами. Таким образом, данный текст не только увеличивает количество семиотических пар, но и задает стратегическое направление развития ДНП будущего учителя, ставя в центр моделируемой системы субъекта учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем следует еще раз подчеркнуть, что рост семиотического многообразия приводит к информационной перегруженности, если он не сопровождается адекватным ростом количества интеграционных механизмов [84, 246].

Следовательно, технологическим условием устойчивости, стабильности столь сложной системы, обеспечивающим способность системы к «самодвижению», детерминирующим эффективность развития ДНП личности, является сбалансированное отношение между количеством интеграционных связей и механизмов, их устанавливающих. Так как «самодвижение» – это результат непрерывного взаимодействия элементов системы, мерой прочности и условием движения (развития) системы является количество связей, пронизывающих данную систему и объединяющих ценности, содержащиеся в учебных дисциплинах, с индивидуальными ценностями личности. Благодаря тому, что знания из различных дисциплин курса подготовки будущего учителя, отражающие определенный фрагмент культуры, вступают во взаимодействие посредством интеграционных связей (межпредметная, внутрипредметная интеграция и механизмы, обеспечивающие установление данных связей) с содержанием ДНП, «образ мира» [144, 251] становится более объемным и целостным; ценностное же осмысление будет происходить, если первые два вида интеграционных связей допол-

няются связями типа «межличностная интеграция» и «внутриличностная интеграция», имеющими также свои механизмы обеспечения, которые находятся во взаимодействии с механизмами учебной и духовно-нравственной деятельности. Это технологическое условие в полной мере распространяется и на компоненты ДНП (ценностно-ориентационный, когнитивно-интеллектуальный, деятельностно-поведенческий,), развитие которых обусловлено наличием ценностно-смысловой связи между частями, составляющими ДНП.

Данный вывод, а также вывод относительно содержания духовно-нравственной деятельности в каждом из компонентов ДНП составили основу анализа ДНП в трех уровнях: **высокий** характеризуется постоянной проявляемостью критерия и устойчивой ценностно-смысловой взаимосвязью компонентов ДНП; **средний** рассматривается как достаточный, отражает необходимую представленность критерия для оценки, но отличается тем, что ценностно-смысловая взаимосвязь между компонентами ДНП не представлена всеми типами интеграционных связей (межпредметная, внутрипредметная, межличностная, внутриличностная), указывается на необходимость активизировать механизмы учебной и духовно-нравственной деятельности для проявления нового интегративного качества; **низкий** рассматривается как недостаточный, не отражает необходимую представленность критерия для оценки, нет резонансного совпадения внешних условий образовательного процесса и внутренних усилий, установить ценностно-смысловую взаимосвязь между компонентами ДНП не представляется возможным.

Динамическая модель развития ДНП наглядно демонстрирует процесс развития ДНП будущего учителя как путь «восхождения» к идеалу, осознанному субъектом профессиональной подготовки; стержнем системы является духовная индивидуальность личности будущего учителя, отраженная в ТДИЛ; источником, инициирующим данное восхождение, – интегративное содержание обучения, развивающий характер которого определяется наличием связей с индивидуальными духовными ценностями будущего; условием существования системы, которое понимается нами как непрерывное движение, «восхождение» – взаимосвязь всех элементов данной системы, обеспеченная механизмами, ее устанавливающими.

Концептуальное видение мира находит свое отражение в тексте, описывающем духовную индивидуальность личности. Данный текст, не будучи застывшим явлением, становится материалом для рефлексии

в контексте ценностного содержания профессиональной подготовки, свободного осознанного поиска и выбора ценностей, составляющих основу духовно-нравственной позиции будущего учителя. Такая деятельность приводит к изменениям в начальном идеальном образе «Я». Данный процесс может быть представлен в виде спирали, где каждая последующая точка является результатом переосмысления, обогащения предыдущего опыта духовно-нравственной деятельности, – еще один вклад в развитие личностного концептуального видения мира. Подъем по этой спирали возможен лишь при условии постоянного движения вперед, которое, в свою очередь, обусловлено взаимодействием элементов системы. Это принципиально, так как остановка приведет к «сползанию». Подъем же, движение вперед требует постоянного «источника питания». К такому источнику мы относим знания, интериоризация которых происходит при условии их ценностного осмысления, и практическую духовно-нравственную деятельность. Данное условие реализуется благодаря введению в содержание обучения текста, отражающего духовную индивидуальность субъекта обучения (ТДИЛ). Следует, однако, еще раз подчеркнуть, что в духовно-нравственном развитии личности интегрируется не содержание образования как таковое, не объединение различных областей знаний (учебных текстов), а осуществляется постепенная интеграция знания о собственной системе ценностей и социально значимых ценностях, отраженных в содержании профессиональной подготовки, и переживания в поступке, когда происходит накопление опыта духовно-нравственной деятельности и обогащение ДНП. Данная позиция детерминирована тем, что «поступок есть действие», становящееся и реализуемое в рефлексивном слое сознания на основе отчетливо выраженной «Я – концепции» человека» [98, 268]. В данной связи индивидуальные ценности личности, осмысленные в ТДИЛ, придают устойчивость и прочность системе профессиональной подготовки, так как в результате субъект вырабатывает систему устойчивых взглядов и отношений к осуществляемой деятельности, которая находит свое выражение в педагогической позиции.

В результативном блоке модели результат развития ДНП будущего учителя представлен в духовно-нравственной позиции субъекта профессиональной подготовки.

Уточним, **позиция** понимается нами как «интеграция доминирующих субъектно-оценочных, сознательно избираемых внутренних отношений

человека к действительности» [56, 28], оказывающих непосредственное влияние на деятельность человека. О**тношение** представляет собой интериоризованный опыт взаимоотношений человека с другими людьми в условиях социального окружения [там же], что еще раз подтверждает вывод, к которому мы пришли в п. 2.: условием развития ДНП является организация профессиональной подготовки как процесса, способствующего накоплению опыта духовно-нравственной деятельности.

Духовно-нравственная позиция будущего учителя – результат интеграции в духовно-нравственном потенциале доминирующих субъектно-оценочных, сознательно избираемых внутренних отношений будущего учителя к педагогическим, а также индивидуально значимым ценностям. Данный результат оказывает непосредственное влияние на учебную и духовно-нравственную деятельность будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

Способы экстериоризации своей индивидуальной позиции субъект избирает самостоятельно при поддержке преподавателя на основе изложенных в методологическом блоке принципов.

Анализ текстов (ТДИ), в которых раскрывается содержание духовно-нравственной позиции, происходит в соответствии со структурой ДНП субъекта, что позволяет сделать процесс педагогической рефлексии структурно и содержательно более конкретным, прозрачным. Результат развития ДНП необходимо коррелировать с показателем интеграции дидактической системы, в рамках которой происходит развитие ДНП будущего учителя. Показатель интеграции (ПИ) определяется в зависимости от количества семиотических пар и соответствующих им интеграционных механизмов, реализующих информационно-познавательную, познавательно-коммуникативную (а при укреплении дидактической системы связями межличностного и внутриличностного характера – при наличии семиотической противоположности, возникающей между текстом, раскрывающим духовную индивидуальность личности, и учебными текстами, которые также содержат духовно-нравственные ценности) и воспитательную функции. ПИ в рамках представленной модели определялся по формуле, разработанной А.Я. Данилюком [84, 246]. В целом, такой подход к определению эффективности развития ДНП будущего учителя оказывает влияние на прогностические характеристики модели и ее воспроизводимость.

Модель развития ДНП будущего учителя на этапе ее реализации ориентирована на классическую систему духовно-нравственных ценностей (Любовь,

Истина, Красота), получившую развитие в характеристике качеств «человека облагороженного образа» (Д. Андреев) – Веры, Чести, Пользы, Красоты, Истины, Справедливости, – и дополненную характеристиками, отражающими ценности, имеющие значение для педагогической деятельности [56; 116; 181 и др.]. К этим ценностям относятся: стремление к поиску смысла жизни, в том числе, и в профессиональной деятельности; любовь к детям, развитие нравственного чувства стыда при оценке осуществляемой профессиональной деятельности; стремление к нравственному поведению во взаимоотношении со своими учениками и к добродетельным поступкам.

В ходе опытно-экспериментальной работы (ОЭР) по апробации модели развития ДНП будущего учителя состояние ДНП субъектов профессиональной подготовки определялось суммарно в зависимости от степени выраженности критериев, распределенных соответственно компонентам ДНП (ценностно-ориентационный; когнитивно-интеллектуальный; деятельностно-поведенческий) по уровням (высокий, средний, низкий – описание уровней представлены), и оценивалось в соответствии с диагностической картой (табл. 6.2), в которой отражены объекты развития (компоненты ДНП), критерии оценки объекта развития, показатели качества и способы контроля.

Таблица 6.2

Диагностическая карта состояния ДНП будущего учителя

Объект развития	**Критерии оценки**	**Показатели качества**	**Способы контроля**
Ценностно-ориентационный компонент ДНП	• Наличие системы духовно-нравственных ценностных ориентаций, выражающейся в субъективных представлениях о том, что является Добром, Злом, Истиной, Красотой, Справедливостью и т.д. • Наличие представлений о духовном идеале как условии собственного духовного роста, стремление к поиску смысла собственной жизни. • Наличие ценностно-сысловой взаимосвязи между субъективной системой духовно-нравственных ценностей и системой педагогических ценностей.	Стремление к экзистенциональной и культурной рефлексии в оценке субъективной системы духовно-нравственных ценностей и системы педагогических ценностей. Обращение к приему децентрации как способу оптимизации оценки и самооценки.	1. Функциональное тестирование по методике М. Рокича, адаптированной В.А. Ядовым (прямое ранжирование списка ценностей); повторное тестирование ценностных ориентаций, разработанное автором на основе тезауруса ценностей (Российский фонд фундаментальных исследо-

	• Осознание ценностно-сысловой взаимосвязи между субъективной системой духовно-нравственных ценностей и системой педагогических ценностей как личностно значимой ценности.		ваний института педагогических инноваций Российской академии образования [155]. 2. Анкетирование (вопросы (авторские. — Н.Д.) для беседы-интервью со студентами по разделам: твои суждения о духовных ценностях, об отношении к человеку как величайшей ценности; об отношении к самому себе, своему школьному опыту. 3. Метод незаконченных предложений (Сакс, Леви)[192] (содержание авторское — см. прил. 5, разд. 3. — Н.Д.).
Когнитивно-интеллектуальный компонент ДНП	• Знание и понимание культурных и нравственных норм эмоционально опосредовано. • Желание познать не только содержание существующих норм морали, но и историю их происхождения. Интерес к традициям, обычаям и нормам морали других народов и стран. • Умение ориентироваться в существующих нормах современного социума, умение устанавливать взаимосвязь между системой социально и индивидуально значимых ценностей • Осознание значимости знания и понимания культурных и нравственных норм.	Интегративное использование знаний в анализе культурных и нравственных норм. Адекватность и широта представлений не только о существующих нормах морали, но и истории их происхождения. Понимание (личностный смысл полученных знаний) традиций, норм морали других народов и стран. Критичность и аргументированность, логичность и самостоятельность в интерпретации полученных знаний.	Контрольные срезы, дидактическое диагностирование. Беседы (приложение 5). Анализ творческих работ студентов, планов, конспектов занятий, содержания проектов методом герменевтической интерпретации текстов.

Деятельностно-поведенческий компонент ДНП	• Стремление к добродетельным поступкам. • Стремление к нравственному поведению. • Умение выстраивать взаимоотношения с другими людьми на основе взаимопонимания без корыстных мотивов. • Умение руководствоваться в поведении мотивами общественного порядка на основе стремления к актуализации наиболее значимых субъективных ценностей в деятельности.	Применение полученных знаний о духовных и нравственных ценностях педагогической деятельности на практике. Нравственные поступки по отношению к сокурсникам, учащимся, преподавателям. Проявление эмпатии, педагогической любви.	Анализ применения приемов рефлексии, децентрации в учебных ситуациях и общении с сокурсниками, преподавателями, детьми. Наблюдение (эмпатийные проявления в общении с сокурсниками, преподавателями, детьми).

Работа по апробации модели осуществлялась поэтапно: 1) экзистенционально-рефлексивный (самодиагностика); 2) аналитико-диалогический (проектировочный); 3) деятельностно-рефлексивный (итоговый). Последовательность реализации данных этапов представлена в табл. 6.3.

Таблица 6.3

Дидактическая карта развития ДНП будущего учителя

Последовательность реализации модели	**Содержание деятельности**	**Методы и механизмы деятельности**	**Результат**
1-й этап экзистенционально-рефлексивный (самоди-агностика)	**Ценностно-ориентационный компонент ДНП:** выбор Ценности–цели (личный идеал) **Когнитивно-интеллектуальный компонент ДНП:** определение (распредметчивание) на основе имеющихся знаний и опыта избранной Ценности. **Деятельностно-поведенческий компонент ДНП:** лаконичное проектирование деятельности на основе стремления к актуализации значимой субъективной Ценности.	Акцентуация содержания обучения в контексте проблемы ценностного осмысления человека и его назначения в жизни; тест-рисунок «Человек облагороженного образа» (метод ранних детских воспоминаний, самоанализ); задание правил поведения, экзистенциональная рефлексия.	**Ценностно-ориентационный компонент ДНП:** осознание наличия субъективной системы духовно-нравственных ценностных ориентаций. **Когнитивно-интеллектуальный компонент ДНП:** выявление и фиксация индивидуального смысла исходной Ценности. **Деятельностно-поведенческий компонент ДНП:** Создание основы ТДИЛ

2-й этап аналити-ко-диалоги-ческий (проекти-рувоч-ный)	**Ценностно-ориентационный компонент ДНП:** поиск ценностно-сысловой взаимосвязи между избранной ценностью и системой педагогических ценностей. **Когнитивно-интеллектуальный компонент ДНП:** поиск классических определений избранной ценности (работа со словарями), поиск и анализ избранной ценности в содержании обучения по различным дисциплинам (межпредметная интеграция); поиск и анализ понятия избранной ценности в содержании литературного текста (внутрипредметная интеграция); обсуждение (в диалоге, в дискуссии) результатов экзистенциональной и культурной рефлексии (межличностная интеграция); разработка смыслового поля избранной ценности. **Деятельностно-поведенческий компонент ДНП:** тренировка и применение (в учебных ситуациях) приемов рефлексии, децентрации, эмпатийных проявлений; разработка собственных творческих проектов на основе сюжетов из литературных текстов, вызвавших интерес в контексте избранной Ценности.	Дискуссионный метод, метод сензитивного тренинга, игровые и проблемные методы; эвристический (частично поисковый), объяснительно-иллюстратив-ный, репродуктив-ные, исследователь-ский, методы контроля знаний, умений и навыков, герменевтической смысловой интерпретации; креолизация учебных языков (интегративное использование знаний в анализе культурных и нравственных норм), акцентуация содержания обучения в контексте избранной ценности; культурная рефлексия.	**Ценностно-ориентационный компонент ДНП:** наличие представлений о духовном идеале как условии собственного духовного роста, стремление поиску смысла жизни. **Когнитивно-интеллектуальный компонент ДНП:** осознание значимости знания и понимания культурных и нравственных норм; знание и понимание культурных и нравственных норм эмоционально опосредовано. **Деятельностно-поведенческий компонент ДНП:** умение устанавливать взаимосвязь между системой социально и индивидуально значимых ценностей; актуализация опыта духовно-нравственной деятельности во взаимодействии с преподавателями, сокурсниками, детьми в ходе разработки собственных творческих проектов. Наполнение содержания ТДИЛ результатами интеграции духовно-нравственной и учебной деятельности
3-й этап деятель-ностно-рефлек-сивный (итого-вый)	**Ценностно-ориентационный компонент ДНП:** придание личного смысла избранной ценности. **Когнитивно-интеллектуальный компонент ДНП:** резю-	Анализ и само-анализ контрольных срезов (текущий и итоговый контроль во всех видах учебной деятельности) на основе акцентуа-	**Ценностно-ориентационный компонент ДНП:** осознание ценностно-сысловой взаимосвязи между субъективной системой духовно-нравственных ценностей и системой педагогических

	мировать накопленный опыт и выразить свое собственное отношение к осуществляемой деятельности в диалоге, дискуссии, сочинении, дневниковых записях (внутриличностная интеграция). **Деятельностно-поведенческий компонент ДНП:** реализовать разработанный проект, проанализировать результаты реализации на основе экзистенциональной и культурной рефлексии.	ции избранной ценности, метод герменевтической смысловой интерпретации; моделирование проблемных ситуаций с использова-нием приемов рефлексии, децентрации и эмпатийных проявлений, применение полученного опыта на практике; диалог, внутренний диалог, рефлексия (экзистенциональная, культурная): лаконичная фиксация действия, проблемы, позиции; формирование общего видения и понимания фиксируемого; соотнесение цели фиксируемого с выбором средств и методов его достижения, систематизация информации; поиск альтернативных действий и аргументация разумности их выбора; реализация/апробация; индивидуальный/коллективный анализ (соотнесение идеальной модели и реального действия, определение причин их совпадения или расхождения, успеха или неудач – т.е. повторение цикла).	ценностей как личностно значимой ценности; установление собственного отношения к системе педагогических ценностей. **Когнитивно-интеллектуальный компонент ДНП:** оценка, самоанализ эмпатийных проявлений, поступков по отношению к сокурсникам, учащимся и преподавателям, обогащение собственной профессиональной духовно-нравственной позиции выводами и результатами самоанализа. **Деятельностно-поведенческий компонент ДНП:** корректировка поведения на основе результатов самоанализа, поведение на основе стремления к актуализации личностно значимых ценностей в деятельности, чувства стыда в оценке осуществляемой профессиональной деятельности; стремления к нравственному поведению во взаимоотношении со своими учениками; деятельность на основе ясных представлений о собственной профессиональной духовно-нравственной позиции. Знаковая структура содержания ТДИЛ приобретает деятельностную форму и конкретизируется в череде поступков, объединенных ценностно-смысловой целостностью развивающегося содержания компонентов ДНП будущего учителя.

Апробация модели происходила в рамках дисциплины «Детская литература стран изучаемого языка» (были разработаны программа дисциплины, интегративный курс, рабочие тетради для студентов, контрольные измерительные материалы, вошедшие в УМК по дисциплине).

Результаты апробации модели развития ДНП будущего учителя были систематизированы в **методически важные положения и процессуальные особенности** их реализации:

· при разработке интегративного курса на этапе, когда преподаватель еще не встретился с конкретным субъектом учебной деятельности, логическое разрешение вариативной части учебного плана требует анализа учебных курсов по педагогике, психологии и частной дидактике для: 1) определения круга знаний, умений и навыков, которыми должен владеть студент (межпредметная интеграция); 2) определение круга знаний, умений и навыков, которые могут быть актуализированы в разделах учебной программы «Детская литература стран изучаемого языка» (внутрипредметная интеграция); 3) разработки на этой основе смыслового поля, определяющего учебную проблему, позволяющую спроектировать варианты межличностной и внутриличностной интеграции содержания текста духовной индивидуальности с учебными текстами;

· выбор того или иного содержания в вариативном разделе программы не является обязательным для конкретного интегративного курса. Основанием для интеграции тех или иных текстов, отражающих содержание образования, являются опыт конкретного преподавателя, учебная ситуация, а также следующие потенциальные возможности: к акцентуализации содержания текстов, связанного с проблемами духовно-нравственного развития личности, взаимопонимания взрослого и ребенка, осмысления педагогической любви в деятельности; осознания индивидуальной базы ценностей, ее структуры (духовно-нравственные: педагогические, личностные, социальные, универсальные – общечеловеческие), поиск и установление ценностных взаимосвязей в структуре личности; создания учебных ситуаций, стимулирующих развитие таких способностей, как эмпатия, децентрация, рефлексия;

· основными объектами межпредметной, внутрипредметной межличностной и внутриличностной интеграции может выступать ценностно-смысловое содержание дисциплин, в частности, по детской зарубежной литературе, по педагогике, психологии, методике обучения иностранным языкам в начальной школе, а также содержание ТДИЛ субъекта

профессиональной подготовки, отражающее состояние ДНП будущего учителя (ТДИЛ создается студентами при поддержке преподавателя);

· оказывая помощь и поддержку студенту при создании ТДИЛ, отражающего состояние его ДНП, преподаватель должен учитывать следующие особенности построения данного текста: ядро духовно-нравственной деятельности будущего учителя моделируется не только на когнитивной основе, учитывается сенсибильная характеристика смыслов, понятий; смыслы «нанизываются» (распредмечиваются) на образы, поскольку образ более полисемичен; понятийный ряд усваивается студентом, закрепляясь в образном ряду; понятие и образ, имеющие собственные способы организации элементов языка (понятие – дискретно, ему соответствует линейная организация языка; образу – пространственная, континуальная организация языка), создают оппозиционную семиотическую пару, которая должна быть обеспечена интегративными механизмами;

· ценностно-смысловая взаимосвязь между содержанием ДНП будущего учителя и содержанием его профессиональной подготовки устанавливается посредством интегративных связей (межпредметной, внутрипредметной, межличностной и внутриличностной), на основе механизмов интеграции учебной и духовно-нравственной деятельности субъектов профессиональной подготовки. Количество механизмов интеграции должно возрастать пропорционально количеству семиотических пар, представленных в дидактической системе (при их малом числе увеличение числа семиотических пар не имеет смысла, так как не будет способствовать повышению ПИ). Интеграция текста духовной индивидуальности, отражающего состояние ДНП будущего учителя, в содержание учебно-воспитательного процесса, должна происходить на основе данных о его состоянии, полученных в ходе диагностического этапа;

· каждый шаг в реализации разработанной модели требует актуализации всех механизмов интеграции духовно-нравственной и учебной деятельности: создание ТДИЛ требует активизации механизмов, устанавливающих межличностные и внутриличностные связи; интеграция данного текста в содержание обучения требует активизации механизмов внутрипредметных и межпредметных связей;

· интегративные механизмы функционально способствуют решению задач развития способности к осознанию действительности, контакту, «Я-функций» не только в инструментальном смысле (привлекательной

упаковки старого содержания или оптимизации стремления к успеху в обучении), но и в гуманистическом осмыслении ситуации (раскрытие личного смысла получаемых знаний, повышение их системности, глубины, эмоционального осмысления приобретаемых навыков и умений);

· использование в процессе профессиональной подготовки методов развития сознательной активности будущего учителя, обеспечивающих его погружение в свой внутренний мир (экзистенциональная рефлексия, самопонимание), внутренний мир другого человека (культурная рефлексия, децентрация, понимание «иного»), находится в логической взаимосвязи с традиционными методами обучения в педагогическом вузе;

· систематическое использование на занятиях таких форм организации учебной деятельности, как ролевые игры, подвижные игры, фантазийные путешествия, упражнения на самовыражение с креативными средствами, представляемыми в различных знаковых структурах (цвет, текст, музыка и др.), способствует развитию сознательной активности субъектов профессиональной подготовки;

· отражение того или иного факта содержания в предметных областях или видах искусства, самостоятельная творческая, понятийно-терминологическая деятельность, в ходе которой студенты приобретают индивидуальные формы работы, требует от педагога реализации всех трех видов педагогической помощи (сопровождение, поддержка, руководство);

· взращивание и преобразование опыта духовно-нравственной деятельности связано с «самобытным авторским прочтением» социальных норм жизни, с выработкой собственного («необщего») лица, со следованием голосу собственной совести посредством рефлексии, вершиной которой является сформированность бескорыстной потребности человека в другом человеке;

· процесс накапливания и осмысления духовно-нравственного опыта должен включать: использование современных психолого-педагогических идей на базе их осмысления с точки зрения решения проблемы развития ДНП будущего учителя; установление межпредметных и внутрипредметных связей в содержании обучения и усвоение (принятие) этого содержания на основе межличностной и внутриличностной интеграции; использование интеграционных механизмов во взаимосвязи с механизмами духовно-нравственной деятельности для достижения ценностно-смысловой целостности деятельности по развитию ДНП будущего учителя; диалектический стиль мышления педагога; положительный мотивационный, эмоциональный, интеллектуальный фон академических

знаний, предполагающий отношение к преподаванию «как передаче и воспроизводству культурного феномена и к студенту как будущему и становящемуся коллеге» [52, 287]; самостоятельную творческую понятийно-терминологическую деятельность студентов;

· разработка содержательного компонента процесса профессиональной подготовки, создание текста духовной индивидуальности, отражающего состояние ДНП будущего учителя, осуществление педагогической рефлексии в отношении результатов развития ДНП должны происходить на основе принципов семиотического взаимодействия объектов профессиональной подготовки, так как они позволяют объективно определять степень ценностно-смысловой целостности моделируемого процесса как показателя его результативности в развитии ДНП будущего учителя;

· руководство, помощь и поддержка субъектов профессиональной подготовки в поиске ценностных основ вектора духовно-нравственного развития в учебной деятельности должны происходить на основе принципов синергетического взаимодействия субъектов профессиональной подготовки, так как они обеспечивают устойчивость и динамичность развития ДНП будущего учителя.

С учетом результатов анализа содержательно-процессуальной характеристики компонентов представленной модели были определены следующие **педагогические условия развития ДНП будущего учителя.**

· Развитие ДНП учителя должно быть принято педагогическим сообществом в качестве ценностно-целевого ориентира профессиональной подготовки.

· Организация учебной деятельности должна способствовать приобретению субъектами профессиональной подготовки опыта духовно-нравственной деятельности.

· Ценностно-смысловая взаимосвязь духовно-нравственной и учебной деятельности субъекта профессиональной подготовки должна устанавливаться посредством механизмов интеграции на межпредметном, внутрипредметном, межличностном и внутриличностном уровнях.

· Технологический аспект организации учебной деятельности осуществляется в соответствии с этапами развития ДНП учителя и включает: экзистенционально-рефлексивный, аналитико-диалогический и деятельностно-рефлексивный этапы как последовательность алгоритмов развития ДНП учителя.

· Объективное определение эффективности развития ДНП будущего учителя должно осуществляться по двум взаимосвязанным направле-

ниям: изменения, происходящие в ДНП будущего учителя, и изменения, отражающие степень ценностно-смысловой целостности процесса развития ДНП в показатели интеграции (ПИ) учебной деятельности.

Анализ теоретических основ моделирования развития ДНП будущего учителя позволяет сделать вывод о том, что разработанная модель, состоящая из методологического, субъектно-содержательного, инструментального и результативного блоков, представляет систему взаимосвязанных педагогических условий эффективности развития ДНП будущего учителя, так как:

· **методологический блок** раскрывает цель моделирования как результат теоретико-методологического осмысления основ духовно-нравственного воспитания, позволяющего определить развитие ДНП будущего учителя в качестве ценностно-целевого ориентира профессиональной подготовки; принципы, описанные в данном блоке, детерминируют характер субъектно-объектных взаимосвязей элементов модели и представляют данные взаимосвязи как систему, способствующую накоплению опыта духовно-нравственной деятельности в процессе профессиональной подготовки;

· **содержательно-субъектный блок,** основываясь на принципах семиотического и синергетического взаимодействия субъектов и объектов описываемой модели, представленных в методологическом блоке, а также анализе содержания значимых для развития ДНП будущего учителя характеристик, формализует в качестве объекта духовно-нравственной и учебной деятельности будущего учителя содержание собственного ДНП будущего учителя и ценностное содержание его профессиональной подготовки;

· **инструментальный блок** описывает механизмы интеграции, посредством управления которыми субъекты учебной деятельности устанавливают ценностно-смысловое субъектно-объектное взаимодействие между содержанием ДНП и ценностным содержанием профессиональной подготовки. Механизмы интеграции духовно-нравственной деятельности и учебной деятельности позволяют повысить показатель ценностно-смысловой целостности учебного процесса (ПИ), так как устанавливают связи между содержанием ДНП будущего учителя и содержанием профессиональной подготовки не только на межпредметном и внутрипредметном, но и на межличностном и внутриличностном уровнях;

· **результативный** блок представляет принципиальную позицию в определении эффективности разработанной модели: мониторинг резуль-

татов развития ДНП будущего учителя должен отслеживаться по двум взаимосвязанным направлениям: 1) изменения, происходящие в содержании ДНП будущего учителя; 2) изменения, отражающие степень ценностно-смысловой целостности моделируемого процесса (ПИ позволяет коррелировать степень ценностно-смысловой целостности моделируемого процесса с изменениями, происходящими в содержании ДНП будущего учителя); в блоке в качестве результата моделируемой деятельности представлена духовно-нравственная позиция будущего учителя как результат интеграции в духовно-нравственном потенциале доминирующих субъектно-оценочных, сознательно избираемых внутренних отношений будущего учителя к ценностям педагогической действительности, а также индивидуально значимым ценностям, оказывающих непосредственное влияние на учебную и духовно-нравственную деятельность будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

Результаты моделирования и материальной реализации разработанной модели позволили нам прийти к выводу о том, что:

· Разработанная модель не только позволяет обеспечивать передачу знаний и формирование навыков, умений, относящихся к когнитивной деятельности, но и, благодаря интеграции в содержание обучения текста, отражающего содержание ДНП будущего учителя, создает предпосылки для ценностного осмысления данных знаний, навыков и умений в онтологическом контексте, а также для развития сферы духовно-нравственных отношений, что в полной мере соответствует логике развития ДНП.

· Реализация модели позволяет достигать результата в развитии ДНП будущего учителя, который выражается в обогащении духовно-нравственной позиции будущего учителя как уникальном понимании окружающего мира и своего духовно-нравственного идеала, оказывающего влияние на поступки и, в целом, на деятельность субъекта профессиональной подготовки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Резюмируем результаты анализа структуры, содержания духовно-нравственного потенциала будущего учителя, а также педагогических условий его развития, представленные в данной монографии.

Содержательное и функциональное наполнение понятий «духовность» и «нравственность», а также характер их взаимосвязи позволяют нам определить нравственность как способ практической ориентации поведения, направленный на понятийный, внутренний смысл вещей, являющийся одним из измерений и внешнего проявления духовности человека. Духовность как способ человеческого существования, непосредственно связанный с человеческими ценностями, является высшей качественностью нравственного поступка. «Духовность» и «нравственность», обладая содержательными и функциональными отличиями, составляющими основу диалектической взаимосвязи общего и специфического, в учебно-воспитательном процессе выступают целостным феноменом педагогической действительности: они являются ценностно-смысловым достоянием личности и выражаются не абстрактно, а в конкретной личности, в ее индивидуальных ценностях, смыслах, поступках и, в целом, в деятельности.

Идея повышения ценностно-смысловой целостности процесса профессиональной подготовки как условия развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя является системообразующей для разработки модели развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя на основе интегративного подхода в единстве его четырех направлений: межпредметной, внутрипредметной, межличностной и внутриличностной интеграции.

Интегративный подход – это методологическая ориентация, создающая теоретическую основу для реализации в разработанной модели идей целостного взгляда на процесс развития духовно-нравственного потенциала как сложной внутри себя дифференцированной динамической системы, условием развития которой является постоянное осмысление на основе системного признака (духовные и нравственные ценности): 1) ценностно-смысловой характеристики вновь поступающих в систему профессиональной подготовки элементов (содержание духовно-нравственного потенциала будущего учителя, содержание профессиональной под-

готовки); 2) интегративных связей и механизмов, их устанавливающих, посредством которых данные элементы станут частью системы профессиональной подготовки; 3) условий сохранения идентичности (возможность быть отдифференцированными в качестве индивидуально значимой позиции) содержания духовно-нравственного потенциала субъекта профессиональной подготовки как элемента, задающего вектор развития всей системы.

Интегративный подход реализуется в исследовании при построении модели, посредством интеграции семиотических и синергетических идей при сохранении ведущей функции идей гуманистической педагогики, определяет своеобразие разработанной модели, позволяет анализировать педагогические явления как целостные образования, в которых элементы, составляющие эту целостность, дифференцируются, и вместе с тем, наблюдается единство их содержательных, процессуальных и результирующих сторон.

Понятие «духовно-нравственный потенциал» субъекта процесса профессиональной подготовки, раскрывая парадигмальный контекст понимания духовности и нравственности на уровне конкретной личности, индивидуальные характеристики и проявления данных феноменов, объединяет духовное и нравственное как нереализованные возможности будущего учителя, которые при определенных обстоятельствах (педагогических условиях) могут быть актуализированы в ценностно-ориентационном, когнитивно-интеллектуальном, поведенческом компонентах его деятельности и выражены в профессионально-личностной духовно-нравственной позиции.

Критерии и показатели развития духовно-нравственного потенциала субъекта профессиональной подготовки характеризуют динамику развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя при их корреляции с показателем интеграции (ПИ), отражающим степень ценностно-смысловой целостности элементов моделируемого процесса.

Результаты развития духовно-нравственного потенциала интегрируются в духовно-нравственную позицию будущего учителя, которая выражается в системе ценностно-смысловых отношений будущего учителя к социальному окружению, самому себе, осуществляемой духовно-нравственной и учебной деятельности. Данные результаты детерминируют осуществляемую деятельность и фиксируются в тексте духовной индивидуальности субъекта учебно-воспитательного процесса, содержание которого вновь становится предметом экзистенциональ-

ной и культурной рефлексии, позволяющей активизировать механизмы учебной и духовно-нравственной деятельности, в результате чего происходит накопление опыта духовно-нравственной деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Отличительными чертами разработанной модели являются:

· междисциплинарно-интегративный характер учебной деятельности при обеспечении условий для ценностного осмысления знаний и переживаний в поступке, когда происходит накопление опыта духовно-нравственной деятельности и обогащение духовно-нравственного потенциала личности;

· теоретическая обоснованность, технологическая «прозрачность» и доступность педагогического рефлексивного анализа уровня ценностно-смысловой взаимосвязи между системой профессиональной подготовки будущего учителя и внутриличностной готовностью будущего учителя осуществлять духовно-нравственную деятельность в учебно-воспитательном процессе, которая детерминирована применением идей знаково-семиотического понимания сущности структуры текста духовной индивидуальности будущего учителя.

К достоинствам предложенной модели считаем возможным отнести следующее:

· духовно-нравственный потенциал субъекта учебно-воспитательного процесса представлен как объект педагогической рефлексии и компонент содержания обучения будущего учителя, который подлежит ценностному осмыслению в интегративной связи с содержанием профессиональной подготовки;

· содержание духовно-нравственного потенциала приобретает «осязаемую» форму, поддающуюся педагогической рефлексии, в тексте духовной индивидуальности субъекта профессиональной подготовки;

· текст духовной индивидуальности наполняется содержанием, отражающим целевые установки процесса духовно-нравственного воспитания будущего учителя на индивидуальном уровне, вследствие чего задается вектор и определяется конкретная направленность совместной духовно-нравственной деятельности преподавателя и студента в процессе профессиональной подготовки;

· межличностная и внутриличностная интеграция приобретает конкретные черты, поддающиеся педагогической рефлексии, в результате осуществления которой даже неудача подлежит осмыслению как опыт,

позволяющий преодолевать трудности в столь сложной работе, как становление Человека.

Таким образом, реализация разработанной модели действительно позволяет повысить эффективность развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Вышеизложенные выводы не могут исчерпать проблемы развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя, так как факторы этого развития находятся в прямой зависимости от условий, быстро меняющихся в современном мире и оказывающих влияние на продуктогенность этих факторов. Вместе с тем эвристический потенциал интегративного подхода позволяет синтезировать теоретические идеи, на основе которых возможно разрешать вновь возникающие противоречия в развитии духовно-нравственного потенциала будущего учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе: (психолого-дидактический подход) / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 480 с.

2. Аберган, В.П. Интеграция профессионально-педагогических знаний в системе подготовки учащихся педучилищ : автореф. дис. …. канд. пед. наук / В.П. Аберган. – Минск, 1994. – 20 с.

3. Аболин, Л.М. Развитие духовно-нравственной личности в учебно-событийной деятельности / Л.М. Аболин // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 199–210.

4. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 624 с.

5. Абульханова, К.А. Сознание как жизненная способность личности./ К.А. Абульханова // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30 – № 1. – С. 32–44.

6. Августин. Исповедь. – М. : МНПП Гендальф / Августин. – Минск : МЭТ – ООО, 1992. – 541 с.

7. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 239 с.

8. Адамова, А.Г. Духовно-нравственное воспитание младших школьников во внеучебной деятельности на основе системного подхода : автореф. дис. … канд. пед. наук. / А.Г. Адамова. – М., 2008, – 25 с.

9. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Сластенина / И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // Сибирский педагогический журнал : науч.-теорет. журн. – 2005. – № 2. – С. 193–208.

10. Алексеев, Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления : автореф. дис. … докт. пед. наук / Н.Г. Алексеев. – М. – 42 с.

11. Андриенко Е.В. Феномен профессиональной зрелости учителя/ Е.В. Андриенко // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 66–70.

12. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 2000. – 351 с.

13. Андреев, В.И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

14. Андреев, Д.Л. Роза мира. / Д.Л. Андреев. – М. : Прометей, 1991. – 224 с.

15. Аникина, В.Г. Проблема осознания в культурно-исторической теории Л.С. Выготского в контексте исследования рефлексии // Психологический журнал. – 2009. – т. 30 – № 2. –С. 81–87.

16. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253 с.

17. Антология мировой философии : В 4 т. – Т. 1. – Ч.1 / Аристотель «О душе». – М. : Мысль, 1969. – С. 452–458.

18. Ануфриева, Д.Ю. Герменевтический подход к развитию личного опыта учителя в профессиональной деятельности / Д.Ю. Ануфриева // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 8 – С. 96–101.

19. Артамонова, Е.И. Философско-педагогические основы духовной культуры современного учителя / Е.И. Артамонова. – М. : Прометей, 2007. – 288 с.

20. Асимов, М.С. Современные тенденции интеграции наук / М.С. Асимов, А.Н. Турсинов // Вопросы философии. – 1981. – № 3. – С. 57–69.

21. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологическ. анализа. / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл; Академия, 2002. – 416 с.

22. Асмолов, А.Г. XXI век в психологии / А.Г. Асмолов // Здравый смысл и достоинство в школе: совр. проблемы психологической адаптации детей и подростков : материалы всерос. науч.-практ. конференции. – М. : Генезис, 1998. – 123 с.

23. Бабаян, А.В. Сикорский о нравственном воспитании / А.В Бабаян // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 66–74.

24. Бабаян, А.В. Проблемы нравственного воспитания в трудах П.Ф. Каптерева и М.И. Демкова (конец XIX – начало XX века) : монография / А.В Бабаян. – Пятигорск : ПГЛУ, 2004. – 109 с.

25. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445с.

26. Бахтин, М.М. Работы 1920-х годов. / М.М. Бахтин. – М. : NEXN, 1994. – 384 с.

27. Бедерханова, В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога / В.П. Бедерханова. – Краснодар, 2001. – 230 с.

28. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сб. научных трудов. – Свердловск : Свердловский инженерно-педагогический институт, 1990. – С. 5–25.

29. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : СИПИ, 1994. – 152 с.

30. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: кн. для учителей родителей и студентов высш. и сред. учреждений образования / А.С. Белкин. – Екатеринбург, УГПУ, 2000. – 162 с.

31. Беляева, А.П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах : метод. пособие / А.П. Беляева. – М. : Высш. школа, 1991. – 208 с.

32. Бердяев, Н.А. О назначении человека. / Н.А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.

33. Бердяев, Н.А. Судьба России – опыты по психологии войны и национальности / Н.А. Бердяев. – М. : Республика, 1990. – 141 с.

34. Берулава, М.Н. Интеграция общего и профессионального образования / М.Н. Берулава // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 57–60.

35. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М. : Педагогика; Бийск, 1993. – 172 с.

36. Берулава, М. Н. Нация в опасности / М. Н. Берулава // Педагогика. – 2009. –№ 5. – С. 3–6.

37. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1997. – 340 с.

38. Бессонов, Б.Н. Гуманизм и технократизм как типы духовной ориентации / Б.Н. Бессонов // Философские науки. – 1988. – № 1. – С. 25–36.

39. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с.

40. Библер, В.С. Поэтика культуры / В.С. Библер, М.М. Бахтин. – М. : Прогресс, 1991. – 169 с.

41. Бим-Бад, Б.М. Образование для свободы в России / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1993. – № 6. – С. 3–8.

42. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология : курс лекций/ Б.М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2003. – 249 с.

43. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.

44. Боброва, М.С. Духовно-нравственное становление студента в образовательном пространстве вуза : дис. … канд. пед. наук / М.С. Боброва. – СПб., 2005. – 145 с.

45. Бобрышов, С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория : монография / С.В. Бобрышов. – Ставрополь : Изд-во СКСИ, 2006. – 300 с.

46. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10 – С. 8–14.

47. Болотов, В.А. Главный ресурс человеческой свободы/ В.А. Болотов / / Новые ценности образование. – М. : Инноватор, 1996. – № 5. – С. 24–28

48. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – изд-е 2-е. – М. : «Большая рос. энциклопедия»; СПб. : Норинт, 2001. – 1456 с.

49. Большая советская энциклопедия в 30 т. / под ред. А.М. Прохорова. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия. – 1977. – Т. 23. – С. 194.

50. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17

51. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.

52. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность и гуманистическая теория, система воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д : ТЦ Учитель, 1999. – 560 с.

53. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская / / Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона : материалы докладов XIV годичного собрания Южного отделения РАО XXVI психолого-педагогических чтений Юга России. – Ростов н/Д : издательство ПИ ЮФУ, 2007. – С. 28–38.

54. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства : избранные труды / С.К. Бондырева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 352 с.

55. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб. : Изд-во Рус. Христиан.-гуманитар. ин-та, 2001. – 511 с.

56. Борытко, Н.М. Духовность в системе этического воспитания. / Н.М. Борытко// Проблемы духовного воспитания: гуманитарно-целостный подход: материалы «круглого стола» – Волгоград : ТЦ «ОПТИМ», 2006. – 80с. – С. 27–34.

57. Борытко, Н.М. Онтологический подход в воспитании / Н.М. Борытко // Проблемы духовного воспитания: от методологии к педагогической деятельности : сб. науч. и методологических тр. – Волгоград : ТЦ «ОПТИМ», 2005. – С. 4–11.

58. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. – М. : «Академия», 2009. – 320 с.

59. Бражник, Е.И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании : дис. … докт. пед. наук / Е.И. Бражник. – Санкт-Петербург. – 2002. – 354 с.

60. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.

61. Бух, Е. Лесгафт и его теория формирования нравственных основ личности / Е. Бух // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 189–196.

62. Вербицкий, А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.

63. Вишняков, С.М. Профессиональное образование : словарь / С.М. Вишняков. – М. : НМЦСПО, 1999. – 538 с.

64. Власов, Т.Н. Духовность человека как предмет философии: науч. разработка / Т.Н. Власов. – Ростов-н/Д : Изд-во HUGE, 1997. – 178 с.

65. Власова, Т.И. Духовно-нравственное развитие современных школьников как процесс овладения смыслом жизни / Т.И. Власов // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 108–114.

66. Волович, Л.А. Социокультурные основания подготовки современного специалиста в средней профессиональной школе / Волович Л.А, – Казань : ИСПО РАО, 1999. – 56 с.

67. Володарская, И.А. Проблема целей обучения в современной высшей школе и пути ее решения в социалистической педагогике/ И.А. Володарская, А.М. Митина // Современная высшая школа. – 1988. – № 2. – С. 143 –150.

68. Воробьев, Н.Е. Система нравственного воспитания И. Канта / Н.Е. Воробьев, А.Ю. Шачина // Педагогика. – № 5. – 2005. – С. 109–117.

69. Вульфсон, Б. Л. Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе: актуальные проблемы / Б.Л. Вульфсон. – М. : МПСИ, 2008. – 336 с.

70. Выготский, В.С. Орудие и знак в развитии ребенка / В.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 6. – С. 6–90.

71. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : Апрельпресс, 2000. – 1001 с.

72. Гаврилюк В.В. Основы теоретического синтеза современных дидактических систем / В.В. Гаврилюк // Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы: Тези-

сы докладов и выступлений на XI сессии Всесоюзного семинара по методол. и теорет. пробл. педагогики. 6-7 декабря 1984 г. / общ. ред. Н.Д. Никандров, Г.В. Воробьев. – М. : Изд-во АПН СССР, 1984. – С. 137–139.

73. Галицких, Е.О. Принципы интегративного подхода к профессионально-личностному становлению студентов педагогического университета / Е.О. Галицких // Вестник ВГПУ. – 2000. – № 3–4. – С. 43–46.

74. Галицких, Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : автореф. дис. …. докт. пед. наук / Е.О. Галицких. – СПб., 2002. – 53 с.

75. Гачев, Г.Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке / Г.Д. Гачев. – М. : Педагогика, 1991. – 272 с.

76. Гегель, Г.В.Ф. Система наук / Г.В.Ф. Гегель. – СПб. : Наука, 1999. Ч.1. – Феноменология духа – 1999. – 441 с.

77. Гилязова, О.Г. Интеграция содержания учебных дисциплин как фактора повышения качества подготовки учителей в вузе // Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного стандарта высшего профессионального образования / О.Г. Гилязова. – Рязань : Изд-во РГПУ, 1997. – С. 83–85.

78. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград : Калининград. ун-т, 2000. – 572 с.

79. Гребенюк, Т.Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. … докт. пед. наук / Т.Б. Гребенюк. – Ярославль, 2000. – 48 с.

80. Гузеев, В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М. : Нар. образование, 2001. – 223 с.

81. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. – М. : Школа, 1994. – 184 с.

82. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 172 с.

83. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль // В 4 т. – Т. 1. – А-З. – М. : Рус. яз.–Медиа, 2007. – LXXXVIII – 699 с.

84. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк – Ростов н/Д, 2000. – 440 с.

85. Данилюк, А. Я. Нравственное и гражданское воспитание / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 112–114.

86. Данилюк, А.Я. Духовно-нравственное воспитание российских школьников / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В.А. Тишков // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 55–64.

87. Дебольский, Н.Г. Философские основы нравственного воспитания / Н.Г. Дебольский. – СПб., 1880. – 115 с.

88. Демков, М.И. О нравственном воспитании / М.И. Демков // Педагогический сборник, 1894. – № 6. – С. 539–564.

89. Деулина, Л.Д. Интегративные процессы формирования профессионализма студентов в педагогическом университете : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Л.Д. Деулина. – М., 2002. – 46 с.

90. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 347 с.

91. Добролюбов, Н.А. Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью / Н.А. Добролюбов // Избранные педагогические сочинения – М. : Педагогика, 1986. – С. 76–92.

92. Дудченко, В.С. Инновационные игры / В.С. Дудченко. – Таллинн, 1989. – 176 с.

93. Есаулова, М.Б. Самоанализ профессиональной педагогической деятельности / М.Б. Есаулова, Н.Н. Лобанова – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1999.

94. Загвязинский, В.И.Теория обучения: соврем. Интерпретация / В.И. Загвязинский. – М. : ИЦ Академия, 2001. – 192 с.

95. Зверев, И.Д. Межпредметные связи как педагогическая проблема / И.Д. Зверев // Советская педагогика. – 1974. – № 2. – С. 10–16.

96. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – 347 с.

97. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 383с.

98. Зинченко, В.П. Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М. : Педагогика 1994. – 301 с.

99. Иванов, О.А. Интегративный принцип построения системы специальной математической и методической подготовки преподавателей профильных школ : автореф. дис. ... докт. пед. наук / О.А. Иванов. – М., 1997. – 33 с.

100. Иванова, Л.Ф. Интегративная модель развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации : дис. … канд. пед. наук / Л.Ф. Иванова. – Казань – 2002. – 158 с.

101. Игнатова, В.В. Обогащение рефлексивного опыта как фактор духовно-творческого становления личности / В.В. Игнатова, В.С. Нургалеев // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия-Германия : материалы междунар. научно-практич. конференции. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2000. – С. 301–305.

102. Ильин, В.С. Процесс воспитания в обучении как педагогическая проблема. Его сущность. Проблема исследования / В.С. Ильин // Совершенствование учебно-воспитательного процесса. – Волгоград, 1976. – 165 с.

103. Ильин, В.С. Формирование личности школьника: (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

104. Ильин, И.А. Аксиомы религиозного опыта: Исследование / И.А. Ильин. – М. : Русская книга, 2002. – 608 с.

105. Ильин, И.А. Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М. : Республика, 1993. – 430 с.

106. Ильин, И.А. Путь духовного обновления / И.А. Ильин // Собр. соч.: в 10 т. – М., 1996. – Т. 1. – С. 39–282.

107. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–66.

108. Исаев, Е.И. Психология человека / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

109. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

110. Исаев, И.Ф. Педагогические условия формирования профессионально-ценностной установки будущего учителя / И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова // Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития : Материалы международной научной конференции, 2–3 апреля 2009, Москва. – М. : МАНПО; Ярославль : Ремдер, 2009. – С. 251–256.

111. История зарубежной педагогики. – М. : Просвещение, 1971. – 560 с.

112. Каган, М.С. Мир общения / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

113. Каган, М.С. О духовном (опыт категориального анализа) / М.С. Каган // Вопросы философии. – 1985. – № 9. – С. 91–102.

114. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

115. Каган, М.С. Философия культуры. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – СПб. : Изд-во ТОО ТК Петрополис, 1996. – 414 с.

116. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 357 с.

117. Карпов, А.О. Интеграция знаний в современной школе / А.О. Карпов // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 19–28.

118. Келле, В.Ж. Интеллектуальная и духовная составляющие культуры / В.Ж. Келле // Вопросы философии. – 2005. – № 10. – С. 38–54.

119. Кикец, Г.Ю. Интегративные процессы в научном познании и проблемы единой науки / Г.Ю. Кикец. – Киев : Образование, 1993. – 286 с.

120. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках/ М.В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 250 с.

121. Князев, Е.Н. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожным / Е.Н. Князев, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.

122. Коенов, О.Б. Воспитание духовности школьников в гуманно-личностной концепции Ш.А. Амонашвили : дис. … канд. пед. наук / О.Б. Коенов. – Пятигорск : ПГЛУ, 2004. – 24 с.

123. Козырев Ф.Н. Религиозный компонент духовно-нравственного воспитания / Ф.Н. Козырев // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 62–72.

124. Колесников, В.Н. Лекции по психологии индивидуальности / В.Н. Колесников. – М. : Изд-во Институт психологии, 1996. – 224 с.

125. Колесникова, И.А. Интегративные основы современной педагогики / И.А. Колесникова // Интегративные процессы в сфере гуманитарного знания. Академия гуманитарных наук. Гуманитарный Ежегодник. – СПб., 1995. – № 1. – С. 107–118.

126. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 286 с.

127. Колесникова, И.А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И.А. Колесникова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 25–33.

128. Коложвари, И. Как организовать интегрированный урок? / И. Коложвари, Л. Сеченикова // Народное образование. – 1996. – № 1. – С. 87–89.

129. Кольцова, В.А. Дефицит духовности и нравственности в современном российском обществе / В.А. Кольцова // Психологический журнал. – 2009. – № 4. – С. 92–94.

130. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

131. Костетский, В.В. Полуобразованность и полунравственность в системе образования. / В.В. Костетский // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 40–46.

132. Котова, И.Б. Философско-гуманистические основания педагогики/ И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1997. – 80 с.

133. Краевский, В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – М.: ИЦ Академия, 2005. – 256 с.

134. Краткие очерки истории философии / Под ред. М.Г. Иовчука, Т.И. Ойзермана, И.Я. Шипанова. – Изд. 3-е. – М. : Мысль, 1975. – 798 с.

135. Крейн, У. Секреты формирования личности / У. Крейн. – Olma Media Group, 2002. – С. 120–148.

136. Крылова, Н.Б. Введение в круг культурологических проблем образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – М. : Инноватор, 1996. – № 4 – С. 132–152.

137. Крымский, С.Б. Контуры духовности: новые контексты и идентификации / С.Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С. 12–25.

138. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / Ксенофонт. – М. : Наука, 1993. – 379 с.

139. Лазурский, А.Ф. Классификация личности /А.Ф. Лазурский // Психология индивидуальных различий: тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 192 с.

140. Лапский, И.А.Основные парадигмы воспитания / И.А. Лапский // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 5 – С.4–11.

141. Ларионова, О.Г. Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении : автореф. дис. … д-ра пед. наук / О.Г. Ларионова. – М., 2007. – 46 с.

142. Латинско-русский словарь / сост. И.Х. Дворецкий. – М. : Рус. яз.-Медиа, 2005. – 1263 с.

143. Левченко, В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке в вузе специалистов для образовательных учреждений : автореф. дис.…докт. пед. наук. / В.В. Левченко – Самара, 2009. – 43 с.

144. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.

145. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл; Академия, 2004. – 345 с.

146. Леонтьев, Д.А. Духовность // Человек: философско-энциклопед. словарь /Д.А. Леонтьев. – М. : Наука, 2000. – С. 114–115.

147. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

148. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1980. – 185 с.

149. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Большая Рос. Энциклопедия, 2002. – 709 с.

150. Липский, И. А. Основные парадигмы воспитания / И.А. Липский // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 4–10.

151. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – М. : Дет. лит. 1988. – 238 с.

152. Лихачев, А.Е. Воспитание и духовность / А.Е. Лихачев // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 33–36.

153. Лихачев, Б.Т. Педагогика : курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.

154. Лобанова, Н.Н. Профессиональная компетентность педагога / Н.Н. Лобанова. – М. : Наука, 1988. – 191 с.

155. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Педагогическое наследие. – М. : Педагогика, 1989. – С. 145–147.

156. Лосев, А.Ф. Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М. : Политиздат,1988. – 366 с.

157. Лосский, Н.О. Условия абсолютного добра. Основы этики. Характер русского народа / Н.О. Лосский. – М. : Политиздат, 1991. – 386 с.

158. Лотман, Ю.М. Избранные статьи: В 3 т.. – Т.1 Статьи по семиотике и типологии культуры / Ю.М. Лотман. – Таллин : Александра, 1992. – 480 с.

159. Лотман, Ю.М. История и типология русской культуры: Семиотика и типология культуры. Текст как семиотическая проблема / Ю.М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2002. – 704 с.

160. Лузина, М.Л. Теория воспитания: философско-антропологический подход / М.Л. Лузина. – Псков, 2000. – 196 с.

161. Макаев, В.В. Воспитание духовности как педагогическая проблема. / В.В. Макаев. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2004. – 28 с.

162. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.

163. Максимова, В.Н. Интеграция в системе образования / В.Н. Максимова. – СПб. : ЛОИРО, 2000. – 82 с.

164. Максимова, Г.П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Г.П. Максимова – Ростов н/Д, 2007. – 50 с.

165. Мамардашвили, М.К. Необходимость себя / М.К. Мамардашвили. – М. : Лабиринт, 1996. – 432 с.

166. Мамардашвили, М.К. Эстетика мышления / М.К. Мамардашвили. – М. : Моск. Шк. полит. исследований, 2000. – 412 с.

167. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности : тексты. – М. : Педагогика, 1978. – 334 с.

168. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М. : Изд-во ин-та практич. психологии, 1996. – 448 с.

169. Михеева, Л.Н. Проблемы нравственных ценностей. Взаимосвязь семьи и школы / Л.Н. Михеева // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 5 – С.4–8.

170. Мищенко, В.А. Интегративный подход к образованию как способ формирования профессиональной мобильности у выпускников вузов // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 8 – С.20–25.

171. Монахова, Г.А. Образование как рабочее поле интеграции / Г.А. Монахова // Педагогика. – 1997. – №5. – С. 52–55.

172. Моносзон, Э.И. Проблемы теории и методики воспитания школьников / Э.И. Моносзон. – М. : Советская педагогика. – 1989. – 200 с.

173. Московская, Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя в интегрально-коммуникативном образовательном пространстве / Н. Л. Московская. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2003. – 376 с.

174. Мудрик, А.В. Социализация человека : учебное пособие для вузов / А.В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

175. Мурашов, В.И. Курс интегральной педагогики / В.И. Мурашов. – М. : РИЦ Татьянин день, 1995. – 246 с.

176. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М. : Изд-во «ИПП»; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 350 с.

177. Назарова С.И. Формирование творческой личности в интегрированной художественной деятельности учащихся : автореф. дис. … д-ра. пед. наук / С.И.Назарова – М., 2006. – 46 с.

178. Непомнящая, Н.И. Психодиагностика личности / Н.И. Непомнящая. – М. : Владос, 2003. – 188 с.

179. Никандров, Н.Д. Духовно-нравственная культура и российская школа / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 3–9.

180. Никитина, Н.Н. Ценностное самоопределение как основа духовного бытия личности в ранней юности / Н.Н. Никитина // Проблемы духовного воспитания: от методологии к педагогической деятельности: Сб. науч. и методологических тр. – Волгоград : ТЦ «ОПТИМ», 2006. – С. 37–45.

181. Новые ценности образования. Тезаурус / С.Г. Абрамова, Н.Г. Алексеев (и др.). – М. : ВНИИМП–ВИТА, 1995. – 113 с.

182. Олпорт, Г.Личность: проблема науки или искусства. / Г. Олпорт. Тексты ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М. : Изд-во: МГУ, 1982. – С. 228–230.

183. Огурцов, А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы / А.П. Огурцов // Человек. – 2002. – №1–2.

184. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Высшее образование, 2008. – 430 с.

185. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. Энциклопедия, 2002. – 528 с.

186. Петровский, А.В. Личность, деятельность, коллектив / А.В. Петровский – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

187. Петровский, А.В. Индивид и его потребность быть личностью / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44–53.

188. Платон. Сочинения : В 4 т. / Платон. – М. : Мысль 1990. Т. 1. – 860 с.

189. Платонов, Ю.П. Психология коллективной деятельности. / Ю.П. Платонов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 181 с.

190. Подласый, И.П. Педагогика : Новый курс : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : В 2 кн. / И.П. Подласый // Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М. : Просвещение; Гуманит.- изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 576 с.

191. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации. / Г.Г. Почепцов. – 2-е изд., стер. – М. : СмартБук, 2009. – 651 с.

192. Практическая психология. Методика и тесты / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

193. Пригожин, И. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Мир, 1986. – 250 с.

194. Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с.

195. Психология и этика: опыт построения дискуссии. – Самара : Изд. дом БАХРАХ, 1999. – 128 с.

196. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.

197. Психология : словарь / под. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

198. Пустовалов, В.М. Духовно-нравственное становление личности будущего учителя: монография / В.М. Пустовалов. – Оренбург, 2001. – 350 с.

199. Разбегаева, Л.П. Ценностно ориентированное гуманитарное образование: монография / Л.П. Разбегаева, И.В. Крутова. – Волгоград : Волгогр. гос. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2006. – 127 с.

200. Раченко, И.П. Технология развития педагогического творчества: Введение в интегративную педагогику / И.П. Раченко. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 1996. – 156 с.

201. Раченко, И.П. Интегративная педагогика / И.П. Раченко. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ,1998. – 268 с.

202. Редько, Л.Л. Управление качеством непрерывного уровневого образования в региональном учебно-научно-педагогическом комплексе / Л.Л. Редько. – М. : Илекса; Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2001. – 320 с.

203. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, Универс,1994. – 479 с.

204. Резниченко, А.В. Профессионально-нравственное становление студентов как условие развитие педагогической культуры будущего учителя : дис. … канд. пед. наук / А.В. Резниченко. – Ростов н/Д, 1999. – 183 с.

205. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – М. : Педагогика, 1973. – 432 с.

206. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогическая наука, 1997. – 191 с.

207. Рыбин, В.А. Педагогика нравственно-гуманистического воспитания Дж. Локка / В.А. Рыбин // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 67–75.

208. Сагатовский, В.Н. Философия развивающейся гармонии: (Философские основы мировоззрения) / В.Н. Сагатовский : авт. курс : В 3 ч. – СПб., 1999. – Ч. 3.– Антропология. – 154 с.

209. Самсиков, С.А. Интегративный подход к подготовке учителей начальных классов : дис. … канд. пед. наук / С.А. Самсиков. – Рязань, 2000. – 178 с.

210. Сарнакова, Л.А. Интегрированные формы обучения гуманитарным предметам как фактор личностного развития учащихся старших классов : дис. … канд. пед. наук /Л.А. Сарнакова. – Волгоград, 2004. – 188 с.

211. Семенов, И.Н. Возрастные особенности развития рефлексии одаренных детей и талантливых взрослых / И.Н. Семенов // Инновационная деятельность в образовании. – Красноярск, 1994. – № 3. – С. 56–64.

212. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

213. Сериков В.В. Общая педагогика : избр. лекции. – Волгоград : Перемена, 2004. – 278 с.

214. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие. / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 254 с.

215. Сериков, В.В. Когда тебя понимают / В.В. Сериков // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 115–119.

216. Силяева, Е.Г. Полипарадигмальный анализ процесса формирования культуры специалиста / Е.Г. Силяева // Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития: Материалы международной научной конференции, 2-3 апреля 2009, Москва. – М. : МАНПО; Ярославль : Ремдер, 2009. – С.406–411.

217. Симонов, В. П. Происхождение духовности / В.П. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. – М. : Наука, 1989. – 352 с.

218. Сластенин, В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога / В.А. Сластенин // Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития : Материалы международной научной конференции, 2-3 апреля 2009, Москва. – М. : МАНПО; Ярославль : Ремдер, 2009. – С. 3–8.

219. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

220. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, И.Ф. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 416 с.

221. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности / Вопросы психологии. – 2000. – № 2. С. 42–52.

222. Слободчиков, В.И. Духовные проблемы человека в современном мире. / В.И. Слободчиков // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 33–39.

223. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд. – М. : ООО «Издательство Оникс»; ООО Издательство «Мир и Образование», 2005. – 1200 с.

224. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В.Г. Кузнецов – М. : ИНФРА–М, 2005. – XVI. – 731 с.

225. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М. : ИЦ Академия, 2001. – 304с.

226. Смирнова, Л.Н. Современные контексты духовности и новая картина мира // Синергетика и образование / Л.Н. Смирнова. – М. : Педагогика, 1977. – 214 с.

227. Смирнов, И.П. Социализация и цивилизация (проблемные ситуации современности / И.П. Смирнов // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 24–31.

228. Соколова, Л.Б. Формирование культуры педагогической деятельности будущего учителя : монография / Л.Б. Соколова. – Оренбург : Изд-во ОПТУ, 1999. – 300 с.

229. Сокольников, Ю.П. Системный подход в исследовании воспитания / Ю.П. Сокольников. – М. : Педагогика, 1990. – 90с.

230. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е.Н. Соловова. – М. : ГЛОССА – ПРЕСС, 2004. – 336 с.

231. Соловцова, И.А. Законы духовной жизни человека как основа духовного воспитания / Проблемы духовного воспитания: гуманитарно-целостный подход: материалы «круглого стола» – Волгоград : ТЦ «ОПТИМ», 2006. – С. 5–10.

232. Соловцова, И.А. Ситуационный подход к организации духовного воспитания школьников / Проблемы духовного воспитания: гуманитарно-целостный подход: материалы круглого стола – Волгоград : ТЦ «ОПТИМ», 2006. – С. 56–66.

233. Соловцова, И.А. Духовное воспитание: система понятий / И.А. Соловцова // Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 11–17.

234. Соловьев, В.С. Смысл любви. Феномен человека : антология / В.С. Соловьев. – М. : Магистр, 1993. – 286с.

235. Сретенский, Л.Б. Методологические вопросы религии / Л.Б. Сретенский. – Ярославль : Верхн.- Волж. кн. изд-во, 1983. – 178с.

236. Сухаревская, Е.Ю. Интегративное обучение в начальной школе. / Е.Ю. Сухаревская. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 384 с.

237. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. – М. : РАД ШН. – 1988. – 269 с.

238. Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук. – М. : Магистр, 1997. – С. 32–40.

239. Тряпицына, А.П. Педагогика в вузе как учебный предмет / А.П. Тряпицына. – СПб. : Питер, 2001. – 246с.

240. Тюнников, Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / Ю.С. Тюнников. – М. : АПН СССР, 1986. – 46 с.

241. Урсул, Л.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / Л.Д. Урсул. – М. : Наука, 1991. – 361с.

242. Ухтомский, А.А. Доминанта души / А.А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448с.

243. Ушинский, К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д. Ушинский // Пед. соч. : В 6 т. – Т. 2. М. : Педагогика, 1988. – С.27–58.

244. Ушинский, К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский // Пед. соч. : В 6 т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1988. – С. 108–122.

245. Ушинский, К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии / К.Д. Ушинский // Пед. соч. : В 6 т. – Т. 2. – М., 1988. – С. 122–218.

246. Федорова, С.Н. Профессиональная культура педагога / С.Н. Федорова // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 65–70.

247. Федоров И.Б. Структура подготовки в высшей школе: анализ изменений в законодательстве Российской Федерации. / И.Б. Федоров, С.В. Коршунов, Е.В. Караваева // Высшее образование в России. – 2009. – № 5. – С. 3–14.

248. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д.И. Фельдштейн. – М. : Флинта: МПСИ, 1999. – 670 с.

249. Фельдштейн, Д.И. Возрастная и педагогическая психология / Д.И. Фельдштейн. – М. : МПСИ, 2002. – 432 с.

250. Философский энциклопедический словарь. – М. : Инфра – М., 2009. – 570 с.

251. Флоренский, П.А. Иконостас / П.А. Флоренский. – М. : Искусство, 1995. – 254 с.

252. Фоменко, В.Т. Построение процесса обучения на интегративной основе / В.Т. Фоменко – Ростов н/Д : Феникс, 1994. – 264 с.

253. Фрагменты ранних стоиков / Ин-т философии Рос. Акад. наук ; пер. и коммент. А.А. Столяровоа. – М. : Греко-латин. каб. Ю.А. Шичалина, 1998. – 530 с.

254. Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. – М., 1989. – 199 с.

255. Франк, С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М. : Республика, – 1992. – 510 с.

256. Франкл, В. Человек в поисках смысла : сб. / общ. ред. Л.Я. Гоэмачаи, Д.А. Леонтьев / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 369 с.

257. Фромм, Э. Человек для себя / Эрих Фромм ; пер. с англ. и послесл. Л.А. Чернышевой. – Минск : Коллегиум, 1992. – С. 89).

258. Фромм, Э. «Иметь» или «быть» / Эрих Фромм. – М.: АСТ, 2006. – 314 с.

259. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.

260. Чапаев, Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции : дис. …. докт. пед. наук. / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 46 с.

261. Чепиков, М.Г. Интеграция науки / М.Г. Чепиков. – М. : Наука, 1981. – 276 с.

262. Чумичева, Р.М. Теоретические подходы к проектированию образования в России в современных условиях / Р.М. Чумичева, Л.Л. Редько. – Ставрополь : ИРО, 1996. – 23 с.

263. Чумичева, Р.М. Человек в пространстве образования / под ред. Белоусовой А.К., Чумичевой Р.М. – Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – 306 с.

264. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью : пер. с нем. / под общ. ред. А.А. Гусейнова, М.Г. Селезнева. – М. : Прогресс, 1992.

265. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

266. Щенникова, С.В. Интегративный подход в подготовке будущего педагога к творческой деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук. / С.В. Щенникова. – Киров, 2003. – 24 с.

267. Шеховская Н.Л. И.А. Ильин и К.Д. Ушинский: «диалог» о духовности / Н.Л. Шеховская // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 68–73.

268. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : ИЦ Академия, 2000. – 288 с.

269. Шпилевая, С.Г. Формирование готовности студентов к реализа-

ции интегрированного обучения в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук / С.Г. Шпилевая. – Калининград, 1999. – 208 с.

270. Шпрангер, Э. Два вида психологии / Э. Шпрангер // История зарубежной психологии: тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – С. 71–82.

271. Шуркова, Н.Е. Теория и практика воспитания / Н.Е. Шуркова // Классный руководитель. 2000. – № 1. – С. 33–38.

272. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М. : 1997.

273. Юревич, А.В. Нравственное состояние современного российского общества / А.В. Юревич // Психологический журнал. – 2009. – № 3. – С. 107–117.

274. Юсупова О.В. Межпредметная интеграция в рамках современной педагогической антропологии : автореф. дис. … д-ра пед. наук / О.В. Юсупова – Ульяновск, 2006. – 46 с.

275. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

276. Яковлев, Е.В. Комплексное моделирование высшего учебного заведения / Е.В. Яковлев // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 32–36.

277. Яковлев, И.П. Интеграционные процессы в высшей школе / И.П. Яковлев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 115 с.

278. Янушкявичене, О.Л. Историко-педагогический анализ становления и развития теории духовного воспитания подрастающего поколения : автореф. дис. … д-ра пед. наук / О.Л. Янушкявичене. – М., 2009. – 36 с.

279. Blum, A. The Development of an Integrated Science Curriculum Information Scheme / A. Blum // Eur. J. Sciense Education. – 1981. – Vol. 3. – P. 1–5.

280. Buddrus, Volker. Anndherung an die Integrative Pдdagogik / V. Buddrus,W. Pallasch. // Humanistische Pдdagogik: eine Einfьhrung in Ansдtze integrativen und personrnzentrierten Lehrens und Lernens / hrsg. von Volker Buddrus. Unter Mitarb. von Waldemar Pallasch – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995. – 288 s.

281. Burow, Olaf A. Grundlagen der Gestaltpдdagogik / O.A. Burow. – Dortmund,1988. – 278 s.

282. Burow, Olaf A. Gestaltpдdagogik in Praxis und Diskussion, Hochschule der Kьnste / O.A. Burow, H. Kaufmann. – Berlin, 1991. – 250 s.

283. Rahm, Dorothea. Einfьhrung in die Integrative Therapie / D. Rahm, H. Otte, S. Bosse. – Paderborn,1993. – 300 s.

284. Renate, Luka Gestaltpдdagogik. Die Wiederentdekung des Nicht-Machbaren L. Renate, M. Wischerman // Humanistische Pдdagogik: eine

Einfьhrung in Ansдtze integrativen und personrnzentrierten Lehrens und Lernens / hrsg. von Volker Buddrus. Unter Mitarb. von Waldemar Pallasch Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995. – 288 s.

285. Petzold, Hilarion Grundkonzepte der integrativen Agogik / H. Petzold // Integrative Therapie. – № 3-4. – 1989. – S. 392–398.

286. Jordon, F. Vans Designs for General Education: Alternative Approaches to Curriculum Integration/ F. Jordon // The Journal of Higher Education. – 1982. – Vol.1. – P. 217–220.

287. Mann, D. Business Involvement and Public School Improvement / D. Mann // Phi Delta Kappan. – 1987. – Vol.69, w.2. – P. 123–128.

288. Nillsen, R. The Concept of Integrity in Teaching and Learning / R. Nilsen // Journal of University Teaching and Learning Practice. – 2005. – P. 69–93.

289. Otero, V. Integrating Technology into Teacher Education: A Critical Framework for Implementing Reform / V. Otero, D. Peressini. // Journal of Teacher Education. – 2005. – P. 8–23.

290. Salmon, Ph. Classroom Collaboration / Ph. Salmon, H. Claire. – L. Routlendge and Kegan Paul, 1984. – 245 p.

291. Wilson, E. Preservice Secondary Social Studies Teachers and Technology Integration: What Do They Think and Do in Their Field Experiences? / E. Wilson. // Journal of Computing in Teacher Education – 2003. – P. 29–39.

292. Wright, H. From Preservice to Inservice Teaching. A Study of Technology Integration / H. Wright, E. Wilson // Journal of Computing in Teacher Education. – 2006. – P. 49–55.

Содержание

Введение 3

Глава 1. Феномены «духовность» и «нравственность» в гуманитарном знании как детерминанты содержания духовно-нравственного потенциала личности 7

Глава 2. Психолого-педагогические основания духовно-нравственного воспитания будущего учителя 26

Глава 3. ДНП будущего учителя: сущность, структура, факторы развития 46

Глава 4. Методология и функции интегративного подхода в развитии духовно-нравственного потенциала будущего учителя 60

Глава 5. Теоретические предпосылки моделирования процесса развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя на основе интегративного подхода 86

Глава 6. Структурно-содержательная характеристика модели развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя 115

Заключение 145

Литература 149

Научное издание

Людмила Леонидовна Редько,
Наталья Ивановна Джегутанова

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

(интегративный подход)

МОНОГРАФИЯ

Редактор Т.Ю. Ростковская,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 8.12.10

Формат 60x84 $^{1}/_{16}$	Усл.печ.л. 9,88	Уч.-изд.л. 8,71
Бумага офсетная	Тираж 100 экз.	Заказ 71

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».