

ПРАВСТВЕНО ВЪЗПИТАНИЕ

*Който напредва в знанието, но изостава в нравствеността,
той се придвижва по-скоро назад, отколкото напред.*

Аристотел

*Моралните истини са така достъпни и ясни,
че тях и децата ги докосват с ръка.*

Асен Златаров

1. Актуалност на проблема.

Живеем в динамично време на бурни промени, глобализация и преосмисляне на вековни традиции и ценности. Постиндустриалното общество залива човека с информация и все по-големи изисквания в лично, професионално и социално отношение. Процесите във всички аспекти на живота се развиват с главоломна скорост. Човекът, който най-често е във фокуса на тези промени, се нуждае от здрава нравствена основа, от винаги актуални, но същевременно устойчиви морални критерии и норми, които да регулират неговите мотиви, поведение и взаимоотношения.

Всичко това предполага прилагането на гъвкав и надежден модел на формиране, съхранение и модификация на нравствените ценности у всеки човек. Именно с това се занимава *нравственото възпитание*.

2. Нравственото възпитание през вековете и в наши дни.

Проблемът за нравственото възпитание интересува хората от дълбока древност. Хронологичното разглеждане на възпитателните идеи и ценности показва, че вниманието към него не е преставало да бъде в обектива на философи и педагози, както и на голям брой хора от различните общества и култури. Налице е и диференциация, предвид необходимите нравствени качества, свързани с конкретни професии. Докато в миналото четем за „рицарското възпитание“, за „моралните ангажменти на занаятчията“ и значимостта им за просперитет на личността, днес са налице предписания под формата на морални кодекси, валидни за различни професии или такива, свързани с място в йерархията или властта.

В *античността* се наблюдават три основни аспекта на нравственото възпитание – *практическо-утилитарен, социално-кастов и религиозен*. *Практическият* аспект на нравственото възпитание е развивал система от морални ценности, необходими за регулирането на трудовите взаимоотношения. *Социалният* аспект е обезпечавал нормите на поведение и взаимоотношение, както в рамките на отделните обществени прослойки, така и помежду им. *Религиозният* аспект е бил подчинен на религиозните догми, задаващи моралните изисквания на всяко вероучение. Често се е наблюдавало преплитане на тези аспекти, обусловено от спецификите на всяка епоха и култура.

Например в *Древен Египет* родителите имали задължението да обучат децата си в традиционния семеен занаят, при което обществото винаги можело да разчита на висококачествените услуги на потомствени занаятчии. Това предполагало обвързването на семейните традиции и нравствени ценности с практикувания занаят и неговите специфики. От друга страна, древните египтяни се делели на касти, като представителите на висшата аристокрация имали статут на божества или полубожества, което довело до подчинение на обществените нрави на религиозните норми.

Подобно било положението и в много други антични култури. В *Древна Персия* реформаторът *Зороастър* (или още *Заратустра*) описва религиозните възгледи на персите в 21 книги под заглавието *Зенд Авеста* – свещено писание, съдържащо набор от морални закони. Интересен е зороастрийският педагогически подход, който е комбинация от хуманистично и религиозно възпитание. Децата до 5-годишна възраст не били обременявани с учебна дейност. На шест години те постъпвали в държавни заведения, наречени „училища на справедливостта“, където възпитаниците усвоявали четмо и писмо, математика, бойни умения, езда. Наред с образованието се осъществявало и религиозно-нравственото възпитание – децата били учени на правдивост, храброст, самообладание, безусловно подчинение, религиозни възгледи. Педагозите били същевременно и жреци. До 8-годишна възраст детето не трябвало да се наказва физически, освен в краен случай. Учебно-възпитателният процес приключвал при навършването на 15 години.

Царският син имал привилегирован статут по отношение на образованието и възпитанието и при него съдържанието и качеството на обучението били на много по-високо равнище. Всички останали касти също се движели стриктно в границите на своята сфера. Така и възпитателният процес обслужвал йерархията в социалните роли. В това отношение жените били в положение на крайна дискриминация – те нямали право на никакво общо образование.

В *Древен Китай* се наложило учението на Конфуций, което задало цяла система от нравствени добродетели и норми за обществено поведение, доминираща в китайската култура хилядолетия наред. Възпитателният идеал разглеждал държавата като семеен модел, в който императорът е баща, а неговите поданици – покорни синове и добри граждани. От децата в отделните семейства се изисквало послушание и култ към предците, а в семейните отношения се намесвали като регулиращ елемент дори държавните чиновници.

В развитието на нравственото възпитание в *Древен Рим* се разграничават три периода – родов, републикански и императорски. През всички тях нравствените норми обслужвали йерархичната взаимопоставеност на двете основни касти – патриции (богатите аристократи) и плебеи (бедния народ). За родовия период били характерни патриархалните ценности, култът към предците и боговете. През републиканския период доминирало възпитанието и обучението в ораторство и реторика. През имперския период се наложила идеологията на преданост към империята, залегнала в основата на възпитанието.

В *Древна Спарта* доминирал идеалът за съвършеният войн, готов за битка във всеки един момент, а в *Древна Гърция* – идеалът за физическа красота и нравствена извисеност, съчетани в едно и изразени чрез понятието *калокагатия*.

През *Средновековието* нравственото възпитание в Европа и нейните колонии било подчинено на християнските възгледи и представи за добродетелен живот. За съжаление с вековете църквата превръща тези иначе дълбоко хуманни възгледи в безпросветни канони с обществено-политическа регулативна функция, лишавайки християнството от неговите същностни идеи. Така Христовата заповед „Обичай ближния си както самия себе си“ бива позабравена и подчинена на старозаветното послание „Огън да ги гори всички астролози, гадатели и вещици“, възприето и приложено чрез дейността на „Светата инквизиция“ към всеки, който се отклони от официално наложените канони. По този начин човечеството навлича привидно добродетелната роба на криворазбраното християнство и по този начин насилствено си налага система от морално-етични норми, повлекли след себе си вековно робуване на изкуствено създадени ценности, предизвикващи лицемерие и прикритост в поведението, психологически комплекси, морални задръжки и предразсъдьци.

Периодите на *Просвещението* и *Реформацията* внасят раздвижване в морално-етичните възгледи и обществени норми. Отпушват се вътрешни и външни процеси, които през последните няколко века доведоха човечеството до личностно пробуждане, преосмисляне на ценностите и тяхното актуализиране.

В резултат на тези процеси, в днешно време фокусът на научните изследвания и обществената дейност отново се връща върху непреходните нравствени ценности и тяхното отражение в отделната личност. Бяха създадени научни центрове за подпомагане на нравственото възпитание. Някои от тях са *Асоциацията за морално развитие и възпитание* към университета в Харвард, *Социалният център за изследване* към Оксфорд и други. Налице са и много трудове, провеждат се научни форуми от различно естество – дискусии, конференции, работа по проекти на неправителствени организации и други. Преосмислят се и се осъвременяват вековни религиозни възгледи и концепции, освобождавайки ги от веригите на наложените канони.

На фона на този обществен, световен интерес и усилия за оптимизиране на нравственото възпитание със съжаление трябва да отбележим безхаберието на българските политици и подлежащите им институции. Централно място сред тях се пада на училището. Лишено от условия и средства, от хора, подготвени да реализират подобен тип възпитание, то, българското училище, почти изцяло абдикира от възпитателните функции, които би следвало да са му присъщи. Лишено от подкрепата на семейството, конфронтирано от средствата за масова информация, нравственото не-възпитание даде у нас ужасяващите си резултати – крайна агресия с конкретни прояви. Нито престъпността сред малолетните (побои, убийства, насилие), нито наркоманията, нито бездушието и наглостта сред подрастващите възбуждат управляващите в сферата на възпитанието към реални промени за подобряването му. Това не успяха да направят и хилядите емигранти, които се разделиха с Родината заради държавната политика, толерираща престъпността, в чиято основа стои липсата на ценности, на нравствено възпитани личности, които могат да убиват безнаказано, да търгуват с женска плът и с деца, да изг-

раждат финансови пирамиди, да живеят под известния девиз на Кардинал Ришельо: „Целта оправдава средствата“.

Очевидна е крещящата нужда от конкретни действия за възраждането на нравственото възпитание, а първата стъпка към това може да започне още днес и сега, чрез даването на повече гласност по този въпрос.

3. Преглед на основните понятия.

Основните понятия, свързани с нравственото възпитание (определенията са цитати от Съвременен български тълковен речник [1]) са:

- **Морал:** „1. Система от правила за нравствено поведение в обществото; нравственост. *Висок морал*. 2. *Прен.* Нравоучение, поучение“.

Думата *морал* има латински произход – *mores*, означаващо *нрави* – и обозначава своеобразна регулираща форма на общественото съзнание, при която нарушенията се санкционират единствено по пътя на духовното въздействие (оценка, одобрение, осъждане и т. н.), за разлика от правото, при което се изискват официални пълномощия.

- **Нравственост:** „1. Съвкупност от норми за човешкото поведение в обществото; морал. 2. Поведението на човека в обществото и проявените духовни качества“.

- **Нравствен:** „1. Който има високи духовни качества; морален. *Нравствен човек*. 2. Който се отнася към вътрешния живот на човека, към душевността му. *Нравствено удовлетворение*. 3. Който се отнася до нравственост“.

- **Етика:** „1. Учение за морала, за неговото развитие, принципи и норми. 2. Съвкупност от норми и правила на поведение; морал. *Трябва по-голяма етика в нашите взаимоотношения*“.

- **Ценност:** „1. Стойност, значимост. *Находката има голяма ценност*. 2. Предмети, които имат висока цена. *Банката съхранява ценности на граждани в трезорите си*. 3. Материална или духовна придобивка. *Културни ценности*“.

- **Хуманизъм:** „1. Идеология, която поставя на първо място уважението към личността, към достойнството на човека. 2. Човечност, човеколюбие, хуманност. *Проява на хуманизъм*“.

4. Същност, специфика, съдържание, компоненти, цел и задачи на нравственото възпитание.

Теоретичните основи на нравственото възпитание се коренят в *етиката* (философията на морала) и идеята за *нравственост*. Етиката като наука е възникнала още в древността, а в наши дни е разработена в редица направления: професионална етика (педагогическа, спортна, военна, етика на бизнес отношенията), семейна етика, политическа етика и др. Етиката задава общоприетите морално-етични норми в дадена житейска област. От друга страна, понятието за нравственост се отнася по-скоро до морала на личността и нейните ценности и качества. Взаимодействието между етика и нравственост, между моралните норми на обществото и морала на личността, стои в основата на процеса на нравственото възпитание и същевременно обуславя различните течения в тази педагогическа сфера [6, 115].

Съвременното научно познание, ориентирано към проблемите на нравственото възпитание, прилага разнообразие от подходи. Част от теоретичите прилагат философско-социологичен подход (В. Момов, Г. Цонков, П. Митев и др.), а други – психолого-педагогически – (Р. Вълчев, Т. Маджером, Т. Трифонов, Кулишев и др.).

За П. Пеловски и Ст. Чернев нравственото възпитание е резултат най-вече на целенасочено педагогическо въздействие. По друг начин казано, твърдението поставя възпитаника в субект-обектни отношения, а не в субект-субектни. В този ред на мисли, считам тезата за неприемлива, тъй като не въздействието, а взаимодействието обогатява опита – включително и нравствения; само в условия на взаимодействие хората придобиват убеждения – условия за поведенческа изява. С. Караиванова и Т. Трифонов свързват нравственото възпитание със структурата на личността, като пренасят нейната сложност върху трудността да се възпитават подрастващите в нравственост. Кулишев и Маджером смятат, че средата има решаващо значение върху нравственото възпитание. Неслучайно те застават зад идеята за *емпиричното възпитание*. Р. Вълчев поддържа идеята, че одухотворяването на нравствените идеи е удачно в условия на *интерактивно обучение*, при което ценностите придобиват личностен смисъл, тъй като се базират на преживян опит. Впрочем, това е залегнало в същността на *съвместната работа*, която провеждат Макаренко, Песталоци, Сухомлински, а в по-ново време и

Амонашвили. Интересни, актуални подходи за нравствено възпитание намираме в по-съвременни разработки, свързани с личностното развитие. Техни представители са най-вече английски педагози. Без да коментират всеизвестни постулати в класическата етика и техния априорен характер, авторите дават варианти на модели за развитие на значими личностни качества. Повечето от тях са свързани със съвременни етически концепции или такива за развитие на личността. В резултат на това през последните десетилетия настъпиха много промени по отношение на нравственото възпитание. Често разглеждано в контекста на религиозното, то стана обект на множество дискусии. По същество те са твърде противоположни. Докато едните разглеждат морала и религията в диспозиция частно-общо (Дж. Уилсън и Х. Лукис), т. е. като еднородни и взаимно свързани, то други ги намират за твърде различни (Дж. Дейвис и Р. Хол), но сами си противоречат, като допускат, че нравственото възпитание може да се явява алтернатива на религиозното.

Като разгръща идеята за *емоционалната интелигентност*, Голман всъщност разкрива възгледите си за нравственото възпитание. Най-общо идеята му е свързана с разбирането, че социалните норми могат да бъдат научени и че хората често грешат, тъй като нямат знания, а още по-малко умения за приемливо в социума поведение. Г. Лукис споделя подобни мисли. Той идентифицира морала с уменията да се общува и счита, че той има компоненти (език, структура, граматика), които трябва да бъдат изучени. В същият ред на мисли е и идеята на Колбърг за моралното възпитание, повлияно от *ситуативността*. Г. Мелингър също застава на бихейвиористична позиция, изказвайки убеждението си, че моралът със съставните си компоненти (знания, умения, предразположения) изисква обучение. Подобни са и схващанията на Уилсън. Той конкретизира произхода на моралните отношения и съответното им поведение като следствие от толерантността между хората, уважението помежду им, способността да се проявяват просоциални чувства, уменията да се приема чужда гледна точка, познанието на собствения духовен свят, способността за разбиране на ситуацията като същност и резултат от компонентите, които я съставляват, уменията за прогностична дейност по отношение на личния жизнен свят и способност за изработване на собствена стратегия и технология същият да бъде реализиран.

Добър подход за разглеждането на нравственото възпитание е като *взаимодействие между възпитател и възпитаник, в което възпитателят има ръководна роля*. В този смисъл е логичен въпросът за функцията на възпитанието като резултат от личностните и професионални качества на възпитателя, проявяващи се в процеса на възпитание. Появява се логичният въпрос: Какви качества трябва да притежава възпитателят? Може ли той да даде на децата това, което сам не притежава? Очевидно не.

Разгледаните тук тези за нравственото възпитание разкриват разнообразие от подходи и възгледи. Ние приемаме, че **нравственото възпитание по своята същност е резултат от възпитателно взаимодействие на множество фактори и условия, които си взаимодействат в голям период от време. Макар че процесът е противоречив и скокообразен, той подлежи на ръководство, посредством което се реализира процес на интериоризация на нравствени ценности. Възприети, усвоени и превърнали се в убеждения, те стават подбудители на поведението на личността в рамките на общоприетия морал, съобразно личната съвест и самосъзнанието на личността за собствена стойност като част от гражданското общество.**

Логическо следствие от подобно разбиране е определянето на *съдържанието* на нравственото възпитание. То включва нравствените качества и ценностите, които ги определят. Това е и *целта* на самото нравствено възпитание – да се възприемат и разберат *нравствените ценности*, да се приемат те като движеща сила на поведението, т.е. да се превърнат в качества на личността и в същото време да се усвоят умения за прилагането им в света на другите. Съдържанието на нравственото възпитание би могло да се разглежда и като проява на съзнанието на личността, като етап от неговото развитие, като индекс за мотивационната страна на личността.

Логично възниква проблемът за това, що е *ценност*? Това са възгледите на хората, отразяващи техните представи за значимите за тях неща, техните стремежи, желания, идеали. В основата на тази значимост лежи *субективната представа за добро и зло*. Макар и базирани на общочовешките норми, принципи и идеи, те имат силно изразен личностен характер, свързан със социалния опит, с нивото на развитие на личността, с отношението на човека към себе си, към другите и към труда, към истината и лъжата, към прошката и любовта. Има автори (например Е. Рангелова), които считат част от нравствените качества за приоритетни – хуманизъм, патриотизъм, свобода, отговорност, дисциплинираност, равенство. В това отношение могат да се направят следните обструкции – едва ли личност, която притежава така представените качества, може да се приеме за нравствено възпитана, ако същата не зачита истината като ценност, ако не признава толерантността, ако не притежава качества

като дълг, достойнство и други, или пък проявява завист, склонност към доносничество, злоба... В същото време е посочено като качество понятие, което няма морално измерение – „равенство“. Става въпрос за юридическа категория, която е (или не е) функция на законността. Ние не се раждаме нито равни, нито еднакви (социално, генетично...) и никога не ставаме такива. Ние можем да бъдем равнопоставени, ако законът и изпълнителната власт направят така, че изконното човешко право за свобода бъде дадено на хората, а те от своя страна поемат отговорност, съизмерима с периметъра на избраната от тях свобода на волята и проявата ѝ в Битието.

Нравствените ценности, разкриващи съдържанието на нравственото възпитание, могат да се разглеждат и като *мотиви*, определящи дейността на личността. Мотивите се свързват със стремежите на личността и в зависимост от тяхната сила влияят върху насочеността и динамиката им. Като цяло, мотивите винаги са емоционално обогатени и това още в по-голяма степен е валидно за нравствените. При дефиниране на съдържанието на нравственото възпитание би следвало да се обърне специално внимание на разликата между *нравствено качество* и *нравствена норма*. Първото е притежание на личността и е свързано с нейното съзнание, ориентирано към аксиологичните компоненти на различните качества на личността, докато второто има нормативен характер. Във връзка с това са и различните им функции. Нравствените качества притежават оценъчна и стимулираща функция, докато нравствените норми – *регулативна*.

Оценъчната и стимулиращата функция влияят пряко върху саморефлексията на личността. Всъщност в това е голямата идея на нравственото възпитание като цел и позиция. Предвид историчността на морала, не е възможно да съществува истинско нравствено възпитание като клише, закостенялост или завършеност. Педагогът Джон Дюи се е изразил много образно: „*Моралът не е списък с постъпки, нито сборник от правила, от които можем да се ползваме като от аптекарски или кулинарни рецепти*“. Нравствената възпитаност би била истински значима, ако се стигне до ниво на самовъзпитание, саморазвитие и саморегулиране съобразно социалните потребности – възпитаност, основана на общочовешки значимите морални ценности. Нравствените норми играят регулативна роля в процеса на морално израстване на личността. Те, като функция на потребностите в променящото се социално битие, влияят формообразуващо върху съзнанието на личността. Естеството на споменатите три функции предопределя взаимната им връзка – по-силна между оценъчната и стимулиращата и по-слаба между тях и регулативната. В процеса на нравствено възпитание и самовъзпитание всяка от тях се проявява в различно време.

Като цяло, нравственото възпитание включва усвояване на нравствените знания, на нравствените убеждения и упражняване на нравствени постъпки. Но кога можем да кажем дали личността е нравствено възпитана, дали е убедена в постъпките, които извършва, или постъпва по определен начин, защото е заставена от средата или някакви неморални мотиви? Съществуват *два много точни критерия за нравствена възпитаност: първо*, наличие на нравствени постъпки, когато човек е сам, когато няма кой друг, освен собствената му съвест, да оцени постъпките и действията му в критични ситуации, и *второ*, когато възгледите и убежденията на личността задействат механизма на дейността при дефицит на време за преценки и избори (в екстремни ситуации) – обобщено, когато хората действат, *мотивирани от истинските си убеждения*.

Наличието на нравствени качества включва не само нравствените знания, а най-вече нравствените убеждения и проявите им в реалния живот спрямо всички хора, а не само спрямо тези, които определяме като близки или приятели. В този смисъл, нравствената възпитаност включва три компонента: знания, убеждения, дейност (или постъпки в по-ранна възраст, когато процесът на нравствено възпитание е в сравнително начален етап). Ето какво включват отделните **компоненти**:

- *Знания* – визия за същността на нравствените качества, за принципите и нормите, свързани с моралното поведение, както и за начините, по които нравственото поведение се проявява в междуличностните отношения и в отношенията към по-широкия социум (например живата и нежива природа).
- *Убеждения* – увереността, че знанията са от обществена и лична значимост и че проявата на качества има положителен смисъл в социалното битие.
- *Поведение* – сбор от морални постъпки, които са продиктувани от личното убеждение на индивида, без значение дали то ще получи оценка от някого, или не.

По-стари трактовки за нравственото възпитание го свързват изключително с проблема за дисциплинираността. В контекста на гореизложеното мисля, че коментарът е излишен – сама за себе си дисциплинираността играе несъществена роля, тъй като се приема като задължителна, а не като субективно значима. В този смисъл единствено дисциплинираността, прераснала в качество на личността и в убеждение, има реален смисъл. Ако подобно твърдение буди съмнение, могат да се приве-

дат куп казармени образци, където войниците извършват прецизни дейности в определеното време и порядък само защото са заставени, а рефлексията в съзнанието на личността е негативизъм, желание за противодействие (както и когато е възможно). Или, както се е изразил древногръцкият философ Демокрит, „Който само от закона се чувства възпрян от лошо дело, той навярно ще съгрешава тайно; който наопаки, чрез убеждаване е бил изведен на пътя на дълга, той нито тайно, нито явно ще върши нещо наопаки“. В подобен дух са и възгледите на Ж. Пиаже за моралното развитие. Според Пиаже у детето има два морала – *принудителен* и *кооперативен* (морал на *съдействието*). Моралът на принудата е резултат от едностранно уважение и съобразяване с наложените норми, а кооперативният се развива постепенно като преосмисляне и интернализация на общоприетите ценности, като стремеж към взаимен респект, автономност и равнопоставеност на съзнанието, както и поемане на лична отговорност за поведението [5, 232–233].

В голяма степен очертаните компоненти на нравственото съдържание описват *процеса* на нравствено възпитание. Това описание би било по-изчерпателно, ако към придобиването на знанията, убежденията и уменията прибавим нравствените чувства, качества и потребности за нравствено поведение. Ако съпоставим формирането на личността и по-точно на нравственото поведение с пирамидата на



Прочети повече в книгата