



В помощь учителю



СОВРЕМЕННЫЙ ШКОЛЬНЫЙ КУРС ЭТИКИ: ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ

Д.С. АКИМОВА

Моральное становление личности всегда считалось одной из приоритетных задач образования. Однако в современном мире системе образования все труднее ее выполнять. Это связано с нестабильностью самой моральной ситуации в обществе. Границы морали размываются, поскольку ослабевает ее связь с традиционными религиозно санкционированными системами ценностей, подразумевавшими достаточно определенные трактовки сущности добра и зла. Релятивизация морали может иметь деструктивные социальные последствия, основные из которых – разрушение линии преемственной связи между поколениями, утеря высоких образцов и представлений о достоинстве личности. Отсюда – недостаточность чисто просветительского подхода к курсам этики и поиски действенных форм активизации и развития морального сознания учащихся. Тенденция по введению в средних образовательных учреждениях курсов по этике является общемировой, к мысли о необходимости этического образования приходят как в нашей стране, так и за рубежом.

В Австралии этика прав человека преподается в государственных школах в качестве альтернативы религиозному образованию. Курс прикладной этики – «гуманизм для школ» (Applied Ethical Education – Humanism for Schools) создан в 2007 г. Основная цель курса – развить у детей навыки ведения дискуссии и формулирования суждений о гуманистических ценностях и их воплощении в жизни. При этом учитель воздерживается от навязывания детям какой-либо определенной точки зрения, его роль – помощь и модерирование дискуссии. Методика включает в себя различные игровые приемы.

В Германии предмет «Этика» (или «Практическая философия») преподается в старших классах и является предметом по выбору, альтернатива которого – курс по религии. Задачи этого предмета – расширить кругозор детей, побуждать их задумываться о сложнейших вопросах, затрагивающих сферу нравственности, обсуждать эти вопросы с близкими, а также показать детям, что ко всякому мнению, даже авторитетному, следует относиться критически. Еще одной задачей курса является формирование у детей собственной позиции, которую они должны уметь отстаивать. Большое внимание

в немецких курсах этики уделяется формированию толерантного отношения к чужому, к другим культурам и их носителям. Занятия строятся так, чтобы детям не было скучно. Учебные пособия ориентированы не на усвоение теоретического материала, а на стимулирование размышлений, которые выходят за рамки текста пособия. Задания часто подразумевают обсуждения тех или иных проблем в мини-группах или в классе. Также в учебных пособиях можно найти множество творческих задач, апеллирующих к собственному опыту и восприятию ребенка.

В США вот уже около 40 лет реализуется программа «Философия для детей» («Philosophy for Children»), подготовленная Институтом по развитию философии для детей (Университет Монклэр). Главные разработчики — М. Липман, Э. Шарп, Ф. Осканян и др. Основные принципы программы — проблемно-деятельностная форма подачи философского материала, обучение философствованию вместо получения информации о философии, предоставление детям вместо учебников философски нагруженных художественных повестей, превращение класса в сообщество исследователей и организация урока в форме сократического диалога. Результатом обучения, по замыслу авторов, должно стать обретение учащимися навыков разумного мышления и поведения¹.

Липман считает², что цель этического образования — усвоение детьми норм морали и способов моральной аргументации в контексте самостоятельного мышления, с возможностью их практического применения. Для этого важно дать ребенку возможность «пропустить через себя» нравственные ценности и самому открыть их значимость. Следует отметить два условия успешности этического обучения: умение оперировать определенными философскими категориями, а также наличие жизненного опыта, который мог бы стать платформой для «переживания» нравственных категорий. И то и другое приобретается детьми в подростковый период. Именно поэтому Липман считает оптимальным начинать преподавание этики детям в возрасте 13 — 14 лет.

Для успешного достижения цели этического образования необходимо придерживаться исследовательской стратегии преподавания. Липман обращает внимание на то, что сама по себе такая форма проведения занятия, как диалог в сообществе исследователей, способствует приобретению навыков нравственного поведения. Практика диалога способствует выработке критического мышления по отношению сперва к сказанному другими, а затем и к самому себе, т.е. саморефлексии. Преподаватель должен поощрять диалог, делегируя аудитории часть своих полномочий, т.е. отказываясь от роли авторитетного судьи и обладателя истинного знания. Сам диалог

строится вокруг модельных ситуаций, созданных на основе элементов реального опыта учащихся. Понятия, вводимые на уроках, также должны раскрываться исходя из собственного опыта детей. Липман акцентирует внимание на необходимости избегать догматизма и релятивизма, стремиться научить детей применять этические принципы не стереотипно, а контекстуально.

Последовательница Липмана Э. Шарп обращает внимание на роль эмоций в формировании морального сознания и выработке навыков осознанного мышления. «Именно при помощи эмоций, — пишет она, — мы “воспринимаем” нравственную проблему как проблему.. Восприятие нравственного долга в большинстве случаев опирается на эмоцию, которую можно охарактеризовать как эмоцию — моральный принцип. Моральные принципы — если мы их так интерпретируем — становятся для нас источником раздумий, небезразличия, идущего изнутри»³. Дети обычно склонны к эмоциональному восприятию нравственных проблем, однако важно научить их выражать свои чувства (т.е. дать им возможность овладеть определенными языковыми навыками), понимать их и управлять ими (находить причину появления той или иной эмоции), анализировать эмоции. Все это успешно реализуется в процессе работы сообщества исследователей на уроках обучения разумному мышлению.

В нашей стране также предпринимаются попытки разработать систематический курс этики для средней школы. В качестве примера можно рассмотреть программу «Нравственное образование», разработанную Э.П. Козловым в 1999 г. Она включает в себя программы трех курсов: «Азбука нравственности» для 1 — 4 классов, «Нравственная грамматика» для 5 — 9 классов и «Основы морали» для старших классов.

Цель курса «Азбука нравственности», по мнению его авторов, — «выработка детской ориентации на осознание формирующихся нравственных качеств личности ребят, приучение их к гуманным поступкам и воспитание у них гуманных чувств с тем, чтобы создать базу для изучения и усвоения содержания основных понятий морального сознания на второй ступени школы»⁴. Для достижения этих целей предлагается использовать такие методические формы ведения урока, как диалог, игра, поиск, деятельность, анализ и обыгрывание ситуаций, комментированное чтение, рисование на нравственные темы, обсуждение отрывков из художественной литературы, создание ситуаций морального выбора, оценка поступков и пр.

Уроки «Нравственной грамматики» направлены на «усвоение детьми базовых и опорных нравственных понятий, которые лежат в основе нравственного сознания человека и норм его нравственного поведения» (приводится список понятий, при этом акцент делается

на то, что все эти понятия — положительные, а отрицательные должны рассматриваться только в противовес им). «Работа над усвоением нравственных понятий, раскрытием их нравственного значения и содержания, показ их оценочной роли, раскрытие уровней и признаков понятий, их содержательного углубления — составляет основную цель и задачи курса»⁵.

«Основы морали» — это, по замыслу авторов, «предмет, который объяснит детям суть морали и ее содержание, познакомит с основными нравственными понятиями и нормами, раскроет учащимся пути их нравственного становления, будет ориентировать всех детей на приобретение нравственного опыта и дальнейшее нравственное самоусовершенствование»⁶. Он представляет собой «краткий философско-этический интегративный курс моралеведения с использованием элементарных знаний деонтической (нормативной) логики, педагогики и психологии, а также исторических сведений и некоторых методик социологии»⁷. Содержательно — это чередование истории и теории морали (понятия нравственного сознания, роль и место морали в системе общественных отношений, ее соотношение с другими формами общественного сознания, ее специфика), а также несколько факультативных разделов, посвященных практически значимым темам, например, моральные отношения в семье, нравственное значение выбора профессии и труда.

В целом в программе «Нравственное образование» большая часть внимания уделена теоретической этике. В рамках занятий выполняются задачи по ознакомлению учащихся с историей этических учений, базовыми категориями этики, хрестоматийными примерами моральных конфликтов. Проблемы реализации морали в повседневной практике остаются почти не затронутыми или в ряде случаев сводятся к вопросам этикета. Исходя из этого, можно сказать, что программа «Нравственное образование» решает скорее общеобразовательные задачи, чем задачу развития морального сознания и обретения учащимися навыков разрешения моральных конфликтов.

Сегодня перед курсами этики для средней школы стоят задачи оказания помощи детям в овладении навыками самостоятельно и ответственного суждения относительно любой нравственно нагруженной ситуации, раскрытия перед ними мира моральных категорий, формирования у них четких представлений о себе как о моральном субъекте. Важной целью этического образования является воспитание активных членов общества, способных к быстрой социокультурной адаптации в постоянно изменяющихся условиях современного мира. Общеобразовательные задачи в этом контексте уходят на второй план, уступая место задачам формирования таких практических навыков, как совершение выбора, ответственное суж-

дение, самокритика, поддержание высокого уровня человечности в поведении и др.

Учебный курс этики, задачей которого является развитие этих навыков, должен строиться, исходя из глубокого понимания того, как происходит воплощение моральных суждений в человеческой практике. Для построения такого курса требуются особые методики подачи материала и работы с ним. Они должны толерантно и ненавязчиво вводить учащихся в область реализации моральной практики и служить универсальным тренажером для развития навыков принятия ответственного решения в любых жизненных условиях. Эти функции успешно выполняются методиками, созданными на основе понятия этического размышления как основного механизма реализации морали в человеческой практике.

Сфера реализации морали — сфера человеческих поступков. Однако сам по себе поступок, как действие, направленное на изменение окружающей среды, никакой нравственной компоненты в себе не несет. Эта компонента рождается в результате некоторой интеллектуальной деятельности субъекта по соотносению сущего (в виде конкретных обстоятельств поступка) и должного (в виде идеальных целей и моральных ориентиров), переживания результатов этого соотношения и принятия решения о поступке. Весь процесс такой «внутренней работы» человека над своим поведением условно можно назвать этическим размышлением. Этот термин отражает, во-первых, ориентацию на этическое знание как на мета-уровень моральной практики, как на рефлексию над ней; во-вторых, указывает на идеальный характер описываемого процесса. Рассмотрим этическое размышление и его составляющие подробнее.

Проблема сложности соотношения сущего и должного в морали достаточно четко обозначена в истории европейской этики. Принципиальный разрыв между ними, преодоление которого практически не поддается рациональному осмыслению, остается одним из сложнейших вопросов в моральной философии. Моральные идеалы обладают абсолютностью в том смысле, что они ценны сами по себе, безотносительно к тому, что происходит. Бытие ценностей, пишет Н. Гартман, идеально и безразлично к реальному бытию, а долженствование их идеального бытия существует независимо от реальности их материи. Однако у того же Гартмана идеальное долженствование (не бытие, а именно долженствование) в себе имеет тенденции к реальности, проявляющиеся в том случае, если реальное бытие противоречит идеальному бытию: «В границах сущего долженствование бытия, исходящее от ценностей и становящееся актуальным при несоответствии ему сущего, порождает такие явления, которые не могли бы произойти из категорий»⁸. И далее: «Интервал напряжения между человеком,

как он есть, и человеком, как он должен быть, определяет степень актуальности. Долженствование же идеального бытия, чистая значимость ценности, ее не касается⁹. Таким образом, сам разрыв между сущим и должным является причиной реального долженствования. Однако момент нахождения этого разрыва описывается Гартманом как переживание несоответствия, а не постулирование его. Момент перехода от сущего к должному не фиксируется рационально, он отдается во власть некоторого бытийного напряжения и фиксируется особым ценностным переживанием. Получается, что идеальные ценности не могут реализоваться без человека, а сам человек, в силу своих ограниченных возможностей, не способен в полной мере их реализовать. Однако, показав, как антиномия сущего и должного пробуждает силы личности к самосовершенствованию, Гартман не исследует подробно, каким образом и благодаря чему мораль может воплотиться в практике.

Схожие идеи можно найти и у Т. Адорно, который пишет, что для определения морального требуется нечто, что может быть еще не оформлено рационально и выражает «непосредственную деятельную реакцию человека в определенных ситуациях»¹⁰. Ближе всего, по мнению Адорно, тут стоит понятие спонтанности, сопротивления невыносимым условиям реальности. При этом мыслитель отмечает, что чисто теоретически, без реального переживания ситуации воспроизвести или адекватно описать эту иррациональную, но неотъемлемую компоненту морального действия не представляется возможным.

Итак, выявление разрыва между сущим и должным сопровождается глубоким переживанием этого несоответствия, принятием его трагичности и — иррациональным «скачком» к реальному долженствованию. Очевидно, что долженствование всегда требует конкретного воплощения, т.е. поступка, деятельности. Существенным здесь оказывается тот момент, что поступок в этическом рассмотрении совершается тогда, когда принимается решение о поступке. М.М. Бахтин подчеркивает, что поступок всегда единствен и обоснован в том смысле, что единственной причиной его совершения является конкретный индивид, в конкретной ситуации принявший на себя все бремя ответственности за поступок. При этом единое бытие-событие поступка у Бахтина близко по характеристике к тому бытийному состоянию несоответствия должного и реального, как оно описывается Гартманом. Соответственно, принять решение о поступке — значит сознательно и ответственно занять свое уникальное место на поле переживаемого разрыва сущего и должного. В этот момент мысль уже становится моральным поступком, пишет Бахтин. А содержание данного поступка находится в сфере компетенции специальной ответственности, т.е. зависит от знаний, умений и навыков, имеющихся у данного индивида.

Итак, этическое размышление как процесс индивидуальной работы над принятием морально значимого решения разворачивается в три основных этапа. Первый можно охарактеризовать как рациональную процедуру соотнесения сущего в виде конкретного содержания данной ситуации и ее обстоятельств и должного в виде идеального представления о ситуации, созданного на основе имеющихся у индивида ценностных ориентиров. Второй этап заключается в переживании результатов соотнесения сущего и должного: чем больший разрыв фиксируется на первом уровне, тем острее воспринимается он на втором. Индивид становится субъектом реального долженствования и на третьем этапе принимает решение об адекватном этому долженствованию поступке. Отметим, что рассмотренные нами этапы жестко сопряжены один с другим, вытекают друг из друга, поэтому их радикальное разделение означало бы разрушение всего описанного процесса. Поэтому целесообразно в дальнейшем говорить о них как о едином механизме — этическом размышлении.

Являясь основным механизмом реализации морали в человеческой практике, этическое размышление не может не быть сопряжено с решением острейших проблем человеческого бытия, ставших предметом рассмотрения самой востребованной отрасли современной моральной философии — прикладной этики. В ее недрах была представлена особая модель этического размышления, позволяющая отыскивать новые возможности адекватного соотнесения сущего и должного в рамках публичного дискурса.

Прикладная этика не является каузальной аппликацией фундаментальных моральных постулатов. Она создает новый тип этического знания, ориентированный на решение практических задач. В центре внимания прикладной этики находится поступок с точки зрения его индивидуального облика, который принципиально не может быть просчитан в своих возможных следствиях. Сталкиваясь с той или иной моральной дилеммой, прикладная этика не стремится свести ее к стандарту универсального закона или эталона поведения в обществе, ей важно учесть все особенности данной конкретной ситуации как единственной (даже если в прошлом имеется опыт рассмотрения внешне похожей ситуации), уникальной. Предметом рассмотрения прикладной этики являются открытые моральные проблемы, являющиеся, по мнению А.А. Гусейнова¹¹, маркером нового типа нравственной культуры общества, которая не привязана к лишенным субъектности абстрактным законам. В случае рассмотрения открытых моральных проблем достигается полное единство субъекта и объекта морали, ведь субъект не просто принимает самообязывающее решение, но также сам выстраивает основание его принятия. При этом в роли субъекта при решении подобного рода проблем выступает не

индивид и не все общество в целом, а группа представителей всех втянутых в конкретную проблему сторон. Их задача — выработка компромиссного решения. Следует отметить, что моральные дилеммы имеют единичный характер, поэтому найти идеальное решение подобных проблем часто не представляется возможным. Основное внимание при работе с открытыми моральными проблемами сосредоточено на самой процедуре принятия решения.

Прикладная этика есть особая стадия развития этики, в рамках которой теоретический анализ, публичное обсуждение и непосредственное принятие морально ответственного решения сливаются воедино, становятся содержанием соответствующим образом организованной общественной практики. Эти уровни развертывания этико-прикладного дискурса соответствуют выделенным нами этапам индивидуального этического размышления: теоретический анализ норм и фактов в прикладной этике соотносится с процедурой сопоставления сущего и должного; публичное обсуждение является своего рода переживанием обстоятельств проблемной ситуации; совместные решения этико-прикладных проблем принимаются таким образом, что при учете интересов всех сторон каждый принимавший участие в обсуждении субъект несет как индивидуальную ответственность за его последствия, так и групповую. Таким образом, прикладная этика является общественно-публичной моделью этического размышления.

В связи с темой настоящей статьи интерес представляет тот факт, что этико-прикладной дискурс обладает развитой методологической базой, которая может быть применена в том числе и в образовательной практике. Предпосылки возможности такого использования этического размышления содержатся в работах, посвященных психологии морального развития личности. Примером может служить концепция стадий морального развития Л. Кольберга¹². По его мнению, этическое размышление пробуждается посредством столкновения с моральными конфликтами и совершенствуется, проходя в своем развитии несколько этапов. Поведение человека, находящегося на более высоких стадиях развития морального мышления, является более последовательным, предсказуемым и ответственным. При этом переход с одной стадии на другую не обуславливается возрастом или качеством образования. Систематически научить человека морально мыслить невозможно. Моральное мышление совершенствуется в опыте столкновения с дилеммами и в попытках их решения. Лучшим вариантом для развития навыков нравственной рефлексии является дискуссия, открытый и демократичный диалог в сообществе равных. Ученик Кольберга, М. Блатт в 1975 г. провел исследование методического потенциала идей своего учителя, работая с детьми в школах. Он предлагал учащимся рассматривать спорные моральные ситуации, дилеммы, провоцируя

активные дискуссии в классе. По окончании цикла семинаров Блатт сделал вывод, что учащиеся, наиболее активно принимавшие участие в обсуждениях, продвинулись в моральном мышлении на несколько стадий вверх. Методы разбора моральных дилемм, использованные в его экспериментах, являются по сути инструментами этико-прикладного дискурса, адаптированными для детского коллектива.

Итак, основным вопросом при построении практически ориентированного курса этики для средней школы является вопрос переосмысления прикладной этики как институциональной формы этического размышления в контексте образовательных методик. Основное внимание стоит уделить игровым методикам, потенциал которых для преподавания этики очень велик. Многие психологи и педагоги¹³ отмечают уникальную возможность организации с помощью игры образовательного процесса таким образом, чтобы творческие и интеллектуальные силы человека могли максимально раскрываться, а сам педагогический процесс был комфортным для учащихся. Однако в случае преподавания этики игровые методы обладают особым статусом — в первую очередь, в силу фундаментального сходства игровой и моральной практики человека.

Е. Финк¹⁴ считает игру основным феноменом человеческого бытия наряду с любовью, смертью, трудом и господством, который, однако, обладает особой экзистенциальной подлинностью, благодаря чему охватывает остальные четыре феномена. Игра — это импульсивно-подвижное бытие, обладающее самоценностью, поэтому играть только ради достижения какой-то цели нельзя. Игра характеризуется коммуникативностью, эмоциональной насыщенностью, постоянной вовлеченностью участников в игровой процесс как в настоящее, «разделенной слитностью» реального и нереального — игроки осознают и удерживают различие повседневной реальности и игровой, однако в процессе игры воспринимают последнюю непосредственно «как настоящую». Главной же особенностью игры, по Финку, является ее связь с правилами. «То, что ограничивает произвол в действиях играющего человека, — не природа, не ее сопротивление человеческому вторжению, не враждебность ближних, как в сфере господства, — игра сама полагает себе пределы и границы, она покоряется правилу, которое сама же и ставит»¹⁵. Результат игры невозможно предсказать. Игру нельзя разложить на алгоритм исчерпывающим образом; существенная составляющая игры останется спонтанной, непосредственной, существующей лишь в актуальном состоянии.

Выделенные Финком признаки игры в том или ином виде присутствуют в сфере моральной практики. Самоценность и в этом смысле абсолютность морали является одной из ее ключевых особенностей. Моральные проблемы — самые острые проблемы человеческого бытия,

ведь их решение связано со смыслоположением человеческой жизни. В силу этого их рассмотрение не может не быть эмоционально окрашено. Хотя целью моральной практики является поступок, совершаемый в будущем, сам поступок переживается в процессе этического размышления как совершаемый здесь и сейчас, а сослагательное наклонение морали в данной ситуации выступает как отсылка к идеальному представлению настоящего. Реальность мыслительной деятельности субъекта и необходимости совершить поступок, как и обстоятельств его совершения, в моральной практике слита с нереальностью проигрываемых в его сознании вариантов решения; погружаясь в этическое размышление, субъект испытывает сильные переживания.

В.И. Бакштановский и Ю.В. Согомонов также отмечают сходство игровой и моральной практик¹⁶. На основании этого сходства они предлагают строить инновационные этико-прикладные методики, а именно — этико-прикладные игры.

Основа этико-прикладной игры — это смоделированная ситуация свободного морального выбора, главной особенностью которой является ее экстремальность, максимизация нравственной конфликтности. Сама игра разворачивается как «проживание» в условной игровой реальности всех возможных сценариев выбора, воспроизведение и импровизация заданных правилами видов деятельности под воздействием различных, в том числе соревновательных стимулов. Задача таких игр — развитие культуры морального выбора в любых ситуациях.

В целом идея соединения игры и этического размышления представляется удачной в силу ряда причин. Будучи вовлечен в игровой процесс, субъект начинает работать над ситуацией морального выбора как реальной, происходящей на самом деле, напрямую его касающейся. Игра способна мобилизовать творческую активность игрока как морального субъекта, стимулировать его деятельность по решению поставленной задачи в условиях, максимально приближенных к реальности. При этом в силу того, что ученик сознает, что он вовлечен в игру, само игровое пространство остается безопасной площадкой для проб и ошибок в деле совершенствования навыков преодоления моральных конфликтов.

В качестве основного метода работы на практически ориентированных уроках по этике в средней школе предлагается интегрированный в игровые техники метод Case Study. Суть этого метода заключается в следующем: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, происходящей или могущей произойти в реальности, отражающая комплекс знаний и навыков, которые предстоит усвоить учащимся. Обычно эта модель представляется в виде текста, который и называется кейсом (от англ. «case» — случай). Кейс является единым информационным комплек-

сом, который позволяет хорошо и ясно понять описанную ситуацию, а также содержит в себе вопросы, подталкивающие к дискуссии по поводу способов решения поставленной задачи. Учащиеся изучают и анализируют кейс, привлекая к этому процессу различные источники информации, а также уже имеющиеся знания. Затем проводится подробное обсуждение кейса, на котором преподаватель играет роль модератора, ставящего проблемы, фиксирующего решения и поддерживающего порядок дискуссии. Проблемный материал следует подавать учащимся в игровой форме, что обеспечивает лучшее вовлечение детей в процесс этического размышления. Непосредственную работу с кейсами следует предварять вводными беседами в стиле сократического диалога — это позволит легче начать процедуру анализа заданной ситуации. Во время вводной беседы можно знакомить учащихся с необходимыми теоретическими основами разбираемой темы.

Во время разбора кейсов важно поддерживать и направлять вектор этического размышления в работе учащихся, фиксировать прохождение каждой его стадии: формулирование проблемы, выявление обстоятельств ее возникновения и развития; прояснение нравственной стороны проблемы; обсуждение соотношения сущего и должного в рамках конкретной рассматриваемой ситуации; поиск возможных решений, их «апробирование» в игровой модели ситуации. Любые результаты работы следует обсуждать с детьми, особое внимание уделяя неудачным попыткам найти приемлемое решение проблемы. Рекомендуется совмещать индивидуальную работу, например, в форме эссе, и коллективную — в форме дискуссий, игр, интерактивов. Игровая форма работы имеет большое значение в рамках курса; рекомендуется применять ролевые, организационно-деятельностные, деловые игры, игры-инсценировки и другие виды игровых техник, а также разнообразные тренинги и иные методы групповой работы¹⁷. Таким образом обеспечивается максимальное раскрытие образовательного потенциала механизма этического размышления. Для успешного достижения поставленных перед курсом целей следует также развивать у учащихся навыки логического и творческого мышления, необходимые для качественной работы в игровом формате.

Следует помнить о том, что на уроках этики затрагиваются глубинные убеждения, проверяются на прочность ценностные основания бытия. Очень важно держать под контролем степень эмоциональной окрашенности дискуссий и вовремя применять различные методики по снятию психологического напряжения учащихся. Также необходимо избегать любого морализирования и назидательного тона; задачи курса предполагают общение с учащимися на равных исследовательских позициях.

Логика выстраивания курса и его содержательное наполнение зависят от особенностей и интересов конкретного коллектива учащихся. Важным достоинством такого курса является его мобильность (его легко переориентировать по возрастным, количественным или иным критериям) и отсутствие жесткой привязки эффективности курса к количеству учебных часов (даже одно занятие может повлечь за собой видимые результаты). Оптимальный возраст начала изучения этики, согласно мнению Ж. Пиаже, Л. Кольберга и многих современных психологов – 12 – 13 лет.

В заключение сформулируем общие принципы выстраивания практически ориентированного курса этики для средней школы:

- Проблемно-деятельностная форма подачи материала, исследовательская стратегия преподавания.
- Использование механизма этического размышления в качестве методологической основы для пробуждения собственного этического размышления учащихся при помощи вовлечения их в моральную практику.
- Использование разнообразных игровых методик при работе с материалом.
- Обеспечение обстановки психологического комфорта на занятиях.
- Корректировка содержательного наполнения курса в соответствии с интересами и потребностями конкретного детского коллектива.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Юлина Н.С. *Философия для детей*. – М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2005.

² См.: Литман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Цит. по: Юлина Н.С. *Философия для детей*. – С. 318 – 341.

³ Шапрн Э. Сообщество исследователей в школе, воспитание чувств и предотвращение насилия // *Философия – Детям. Человек среди людей: Материалы Второй Международной научно-практической конференции*. 25 – 28 мая 2006 года / под ред. С.И. Левиковой. – М.: МДОО «ФиД», 2006. – С. 86.

⁴ Козлов Э.П. *Нравственное образование. Программы общеобразовательных интегративных обществоведческих экспериментальных учебных курсов морали для I – XI классов: Азбука нравственности (I – IV классы). Нравственная грамматика (V – IX классы). Основы морали (IX, X, XI классы)*. Для средней общеобразовательной школы, гимназий, лицеев и колледжей, а также для средних специальных учебных заведений. – М.: Прометей, 1999. – С. 10.

⁵ Там же. – С. 14.

⁶ Там же. – С. 22.

⁷ Там же. – С. 23.

⁸ Гартман Н. *Этика*. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – С. 218.

⁹ Там же. – С. 219.

¹⁰ Адорно Т. Проблемы философии морали / пер. с нем. М.Л. Хорькова. – М.: Республика, 2000. – С. 11.

¹¹ См.: Гусейнов А.А. Мораль: между индивидом и обществом (к вопросу о месте морали в современном обществе) // *Общественная мораль: философские, нормативно-этические и прикладные проблемы* / под ред. Р.Г. Апресяна. – М.: Альфа-М, 2009. – С. 36 – 49.

¹² См.: Crain W.C. Theories of Development. – N. Y.: Prentice-Hall, 1985. Ch. 7. Kohlberg's stages of moral development. – P. 118 – 136.

¹³ См., например: Эльконин Д.Б. Символика и ее функции в игре детей // *Дошкольное воспитание*. 1966. №3.

¹⁴ См.: Финк Е. Основные феномены человеческого бытия // *Проблемы человека в западной философии*. – М., 1988. – С. 357 – 402.

¹⁵ Там же. – С. 369.

¹⁶ Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В. Прикладная этика: лаборатория ноу-хау. Том 1. Испытание выбором: игровое моделирование как ноу-хау инновационной парадигмы прикладной этики. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. – С. 49.

¹⁷ Подробнее об игровых методиках см.: Ретюнских Л.Т. Школа Сокрыта: философские игры десять лет спустя. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «Модэк», 2003 и другие работы; Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности // *Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов*. – М., 1983.

Аннотация: Размывание границ морали, связанное с процессами дезинтеграции и децентрализации моральных норм, может иметь негативные социальные последствия. В связи с этим в современном мире растет значимость поиска эффективных способов развития морального сознания детей в процессе среднего школьного образования. Одним из них может стать школьный курс этики, спроектированный в виде совместной рефлексии над важнейшими моральными дилеммами, проводимой в форме Case Study, адаптированной для детского возраста при помощи игровых методик.

Ключевые слова: дети, игра, моральная дилемма, моральное развитие, поступок, преподавание этики, школа, этика, этическое размышление, Case Study.

Summary: A destabilization of moral situation, generated by globalization, causes disintegration and decentralization of moral systems, relativization of morality, brings to negative and destructive social aftermaths. According to this, there is necessity in search and studying the efficacious forms of intensification and development of pupils moral consciousness. As a result of these investigations we can declare that it is efficient to devise ethics course for Secondary school as a seminar with joint reflection on primary moral dilemmas, which are held in a Case Study form and are adapted to junior audience with the help of gaming methods.

Keywords: children, game, moral dilemma, moral development, action, teaching of ethics, school, ethics, ethical reflection, Case Study.