

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Белгородский государственный университет»

На правах рукописи

ШЕХОВСКАЯ НАТАЛИЯ ЛЕОНИДОВНА

**ДУХОВНОСТЬ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
В РУССКОЙ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
(вторая половина XIX – первая половина XX вв.)**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант
доктор педагогических
наук, профессор
И. Ф. ИСАЕВ

Белгород 2007

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	22
§ 1. Христианское мировоззрение как духовная основа философско-педагогических взглядов русских мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв.	23
§ 2. Христианская антропология и идея духовности нравственного воспитания	42
§ 3. Общеметодологическое значение диалектического единства педагогики и философии	58
ГЛАВА 2. ФЕНОМЕН ДУХОВНОСТИ В РУССКОЙ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВВ.....	79
§ 1. Духовность личности в христианско-гуманистической традиции русской педагогики	78
§ 2. Философско-педагогический анализ духовных качеств нравственной личности	98
§ 3. Духовность педагога – основное условие эффективности процесса воспитания	116
§ 4 Духовность диалектического единства обучения и воспитания	129
ГЛАВА 3. ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	151
§ 1. Сущность нравственности в духовной аксиологии христианско-гуманистической традиции	151
§ 2. Педагогическая диалектика нравственности и свободы в воспитании..	168
§ 3. Деструктивность нравственного дуализма личности: пути преодоления	185
§ 4. Духовная связь русской и западно-европейской мысли в нравственном воспитании личности	196

ГЛАВА 4. ДУХОВНОСТЬ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ — ЦЕННОСТНАЯ КОНСТАНТА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ	215
§ 1. Идея народности как доминанта национальной специфики педагогической.....	215
§ 2. Педагогическая культура: духовное сотворчество феноменов.....	233
§ 3. Возможность применения идеи духовности нравственного воспитания в современной педагогике	250
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	270
Приложение 1	287
Приложение 2	295
Приложение 3	300
БИБЛИОГРАФИЯ.....	310

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования определяется рядом социальных и педагогических факторов.

Процесс демократизации общественных отношений и государственного устройства, вхождение страны в мировое постиндустриальное сообщество предопределили смену вектора и содержания воспитания с коллективистского сознания на формирование свободной, самодостаточной, духовно-нравственной личности. Известный русский философ И. А. Ильин пророчески предупреждал, что демократическая Россия может быть построена не на коллективистском обезличивании общества, а на воспитании личности, в которой он видел решающий фактор социального, экономического, культурного развития страны. И. А. Ильин призывал своих современников делать и многое сам делал для того, чтобы «готовить для новых русских поколений тот материал выводов и руководящих линий, который... поможет справиться с их претрудной задачей» (воспитания нравственно целостной личности).

Такой «материал» составили педагогические взгляды И. А. Ильина, В. В. Зеньковского, Н. А. Бердяева, С. И. Гессена. Они развивали христианско-гуманистическую традицию русской педагогики, основы которой заложил К. Д. Ушинский и его последователи.

Изучение и освещение в современной педагогике этих взглядов приобретает особую актуальность потому, что они могут быть использованы при разработке парадигмы нравственного воспитания, основу которого составляет христианская, православная духовность.

Нравственное воспитание перерастает педагогические границы и становится сегодня важнейшей социальной задачей, которой обеспокоены и государственная власть, и Русская Православная Церковь. Президент РФ В.В. Путин в приветствии XI Всемирному Русскому Народному Собору подчеркнул, что для успешного решения социально-экономических программ огромное значение имеет состояние нравственного здоровья общества. Митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл в выступлении на Соборе

утверждал, что модернизация – это нравственный императив для общества и определяется он через наш духовный и исторический опыт, с помощью которого формируются идеи, приемлемые для людей других традиций.

Философско-педагогические мыслители первой половины XX в. были и духовно, и ментально близки К. Д. Ушинскому, и это сами они подчеркивали. И. А. Ильин, чьи взгляды на воспитание личности были проникнуты духом христианской любви, писал: «Дух христианской любви создал ... в русской школе традицию Ушинского и Пирогова» (214, с. 394). В. В. Зеньковский признавался: «... я лично чувствую себя очень глубоко связанным с творчеством Ушинского, с его интуициями, с его основными идеями» (200, с. 32). К. Д. Ушинскому и Н. А. Бердяеву присуще понимание духовности как высшей сущности личности, как ее нравственного содержания, обуславливающего творческий характер деятельности, как цели и задачи, определяющие назначение человека.

Единое понимание личности как духовного феномена, утверждение приоритета духовности в нравственном воспитании личности показывают, что взгляды философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. формировались и развивались как христианско-гуманистическая педагогическая традиция.

Христианско-гуманистическая традиция представляет собой передачу новым поколениям мыслителей и практических педагогов педагогического идеала, сформированного с позиций христианской антропологии, а также идей воспитания целостной личности на основе христианских нравственных заповедей.

Важность и значимость исследования этих взглядов на воспитание личности во многом определяется схожестью той проблемы, которая стояла перед педагогикой в конце XIX – начале XX века и стоит в наши дни: в XX век педагогическая мысль России вступила, по словам В. В. Зеньковского, с живой идеей целостного воспитания, понимаемого как духовно-нравственное и

поддержанной русской философией. В наши дни осуществляется поиск духовных основ воспитания нравственно целостной личности.

Однако воспитанию личности ныне противостоят, с одной стороны, рационалистическое представление о человеке как о социально-биологическом существе, с другой стороны, стремление заключить воспитательный процесс в узко конфессиональные рамки. Оба направления опираются на теоретическое обоснование и практические рецепты, прежде всего иностранных ученых, которые стремятся механически пересадить их на российскую почву.

Некритическое отношение к разнородным взглядам на воспитание личности обусловлено, на наш взгляд, двумя обстоятельствами:

во-первых, той особенностью русской души, о которой писал еще К. Д. Ушинский, подчеркивая ее особую восприимчивость, способность и стремление вобрать в себя все, что льется с Запада и Востока; педагогической конкретизацией этой мысли ученого можно считать утверждение В. В. Зеньковского о том, что «мы слишком привыкли к тому, чтобы бранить нашу старую школу, и ждем света только от тех педагогических исканий, которые имеют место в Западной Европе или Америке» (189, с. 67). Написанное 80 лет назад и сегодня звучит актуально;

во-вторых, недостаточной разработанностью в отечественной науке теории воспитания личности, отсутствием ее национальной, научно обоснованной парадигмы.

Было бы серьезной ошибкой представлять, будто бы и советские, и современные российские ученые не уделяли и не уделяют этой проблеме внимание. Деятельностную теорию личности разрабатывал А. Н. Леонтьев, психологические аспекты формирования и актуализации личности изучали М. М. Рубинштейн (чей труд «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» В. В. Зеньковский назвал одной из лучших русских книг по общей педагогике, принципиально ориентированной на философию ценностей), С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий. Нельзя преуменьшать значение теоретического и практического вклада

А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского в воспитание личности. Философские и психологические основания личности, связь с ними педагогического процесса занимают центральное место в научных трудах Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьева, А. С. Арсеньева, А. Г. Асмолова, Е. П. Белозерцева, Б. М. Бим-Бада, А. А. Бодалева, Е. В. Бондаревской, Б. З. Вульfoва, Б. С. Гершунского, И. Ф. Исаева, А. А. Королькова, Н. Д. Никандрова, В. А. Слaстёнина, Д. И. Фельдштейна, В.Д. Шадрикова, Е. Н. Шиянова и др.

Однако из поля научных изысканий в советский период исключались по идеологическим соображениям духовные основы личности, ее духовно-нравственное воспитание, методология и принципы которого образуют ткань философско-педагогической традиции в сочинениях русских религиозных мыслителей И. А. Ильина, В. В. Зеньковского, Н. А. Бердяева и других. Даже труды основателя этой традиции, классика русской педагогики К. Д. Ушинского трактовались искаженно.

Да и сегодня этот идейно-духовный пласт, отражающий диалектическую связь педагогики и философии на основе христианской антропологии, все еще остается мало исследованным. Современная наука получила широкий доступ к творческому наслeдию философско-педагогических мыслителей прошлого века и происходит, по мнению В. П. Борисенкова, возвращение в российскую педагогическую науку многих забытых имен – С. И. Гессена, Н. А. Бердяева, В. В. Зеньковский и др. (91, с. 4).

Педагогическая ценность трудов мыслителей философско-религиозного Ренессанса в России конца XIX – начала XX вв., по мнению Е. Г. Осовского в том, что они «развивали идеи воспитания в духе христианской антропологии, сплава православия и культуры», «во многом предопределили развитие гуманистической парадигмы образования» (368, с. 15). «В гуманитарной мысли Российского Зарубежья философско-образовательные, культурологические, религиозно-педагогические и собственно педагогические идеи трудно делимы» (Там же).

В. И. Додонов, отмечая, что у некоторых философско-педагогических мыслителей (в частности, у Бердяева) «нет педагогических трудов в собственном значении этого слова», уверен, что их идеи избирательно «могут быть использованы при разработке проблем современного образования и воспитания молодого поколения» (162, с. 73).

Однако все еще не выработано научно обоснованного, четко и доказательно аргументированного отношения к их педагогическим идеям, не решен вопрос о возможности и путях их использования в современном педагогическом процессе.

О духовном воспитании человеческой личности сегодня пишется много, утверждает Л. И. Новикова, но делается для него чрезвычайно мало, существенный вклад в решение этих проблем могут внести труды философско-педагогических мыслителей первой половины XX века.

Особенно актуальным, по нашему убеждению, является для современности изучение, осмысление и практическое применение тех установок на духовность нравственного воспитания личности, парадигма которого моделируется на основе взглядов философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX века и выстраивается в христианско-гуманистическую традицию русской педагогики.

Актуальность исследования проблем воспитания духовности, являющейся целью и содержанием нравственности возрастает и в связи с тем, что в школах многих регионов страны вводится преподавание основ православной культуры. Этот процесс встречает сопротивление тех, кто, выступая якобы защитниками многоконфессиональности России, угрожают социальным расколам. Но, как пишет А.А. Корольков, «речь идет не о навязывании веры, а об изучении основ культуры титульной нации, о нравственно-духовных принципах становления личности. Не удивительно, что родители, исповедующие иную веру, нередко направляют своих детей на уроки православной культуры по соображениям нравственности» (285, с.98).

Ценности и цели христианства аккумулируют в себе духовные ценности мировой культуры, достижения мировой педагогической и философской мысли и потому не могут быть понимаемы с узко конфессиональных позиций. Христианское воспитание устремляет личность к поиску Истины, творчеству Добра, к жизни по Любви, Совести, Чести.

Актуальность исследования детерминирована социально-экономическими условиями постиндустриального общества, в которое стремится наша страна: во-первых, необходимостью возрождения духовности, падающей под влиянием меркантилизма и потребительских настроений, во-вторых и одновременно с первым, деформацией нравственности до грани ее разрушения.

Еще Н. А. Бердяев писал, что мир вступил в античеловечную эпоху, характеризующуюся процессом дегуманизации. Современные ученые констатируют углубление и обострение этого процесса. Философ В. Н. Порус, утверждая, что сегодня налицо признаки катастрофы нашей духовной культуры, пишет: «Наша «духовная культура» тяжело больна. Она страдает не от дефицита средств на «культурные мероприятия» – размыты или перестали существовать границы, за которыми культура обращается в «посткультурную действительность»... Речь об основаниях культуры... речь не о том, что некие ценности разрушены или отброшены. Речь о «вырождении» ценностей, как *таковых*, об отказе от самого понятия культуры как того, что образуется «духовными универсалиями» (388, с. 27, 29). Этими универсалиями В. Н. Порус называет «ответственность перед Богом, Человечеством, самим собой» (Там же).

С падением духовности прямо связана нравственная деформация личности, приводящая ее в кризисное состояние. Происходит разрыв связи между поколениями и – более того – сеется неприязнь и враждебность между ними, а забвение традиций выдается за модернизм, привлекательный для молодежи.

В этих условиях актуализируются задачи возрождения духовности и укрепления на ее основе нравственности.

Современными учеными исследуются некоторые аспекты христианско-гуманистической традиции русской педагогики:

христианского мировоззрения, христианской антропологии, нравственной аксиологии личности – В. Г. Александровой, А. С. Арсеньевым, А. Ф. Ахматовым, В. Г. Безроговым, Л. Н. Беленчуком, Е. П. Белозерцевым, М. В. Богуславским, И. И. Евлампиевым, С. Ф. Егоровым, В. М. Клариним, А. А. Корольковым, А. Кураевым, В. М. Летцевым, Б. Т. Лихачевым, А. Е. Лихачевым, Н. В. Масловым, В. М. Меньшиковым, И. В. Метликом, Н. Д. Никандровым, Л. И. Новиковой, Е. Г. Осовским, В. М. Петровым, Е. А. Плехановым, В. С. Рыбаковым, И. Н. Сиземской, В. А. Слостёниным, А. Н. Стрижевым, В. Ю. Троицким, В. Д. Шадриковым, Е. Шестуном, Т. И. Шиманским и др.;

диалектического единства философии и педагогики – А. С. Арсеньевым, В. С. Барулиным, Е. П. Белозерцевым, Ю. В. Бельским, Б. М. Бимбадом, В. П. Борисенковым, А. Ю. Бутовым, А. П. Валицкой, Б. С. Гершунским, В. Д. Губиным, Э. Н. Гусинским, А. И. Джуринским, В. И. Загвязинским, И. Ф. Исаевым, Г. Б. Корнетовым, А. А. Корольковым, С. Л. Кузьминой, Ю. И. Куницкой, Т. В. Лобастовым, И. И. Логвиновым, Л. Е. Моториной, Н. А. Некрасовой, Л. И. Новиковой, В. А. Рыбиным, В. А. Слостёниным, Л. А. Степашко, Г. Н. Филоновым, А. Е. Чучиным-Русовым др.;

духовности как основы воспитания нравственно-целостной личности – Ш. А. Амонашвили, Н. Н. Барковой, Е. В. Бондаревской, А. В. Ботвиновой, А. Ю. Бутовым, О. В. Гукаленко, А. Г. Демидовым, В. И. Додоновым, игуменом Евгением, А. И. Еремкиным, В. П. Зинченко, В. В. Знаковым, Н. А. Коваль, А. А. Корольковым, С. Б. Крымским, А. Кураевым, Д. А. Леонтьевым, Н. Е. Мажар, В. В. Макаевым, Н. Д. Никандровым, Т. И. Петраковой, А. А. Поповым, С. М. Репринцевой, В. И. Слободчиковым, И. А. Соловцовой, Л. В. Суровой, В. Т. Федотовой, И. Ф. Харламовым, Т. И. Шиманским и др.;

диалектики нравственности и свободы – А. Т. Асмоловым, А. В. Бабаян, Е. В. Бондаревской, В. Н. Брюшинкиным, Г. А. Грушиным, Г. В. Дубовым, А. В. Зосимовским, З. Я. Капустиной, Т. И. Лобачевой, Н. В. Мотрошиловой, протоиереем Геннадием Нефедовым, К. М. Никоновым, Ю. С. Никольским, В. Н. Порусом, Э. И. Рудковским, В. А. Рыбиным, Н. А. Савотиной, игуменом Евгением Шестуном и др.;

детерминированности национального своеобразия педагогики «народным духом» – Л. Н. Беленчуком, Е. П. Белозерцевым, Ю. В. Бельским, А. Я. Данилюком, С. Ф. Егоровым, М. В. Клариним, А. А. Корольковым, В. М. Меньшиковым, Е. А. Ямбург и др.;

духовности как основы единства обучения и воспитания – Т. И. Власовой, И. З. Гликманом, В. И. Загвязинским, И. Ф. Исаевым, В. В. Краевским, Д. И. Латышиной, Д. Г. Левчук, А. А. Орловым, А. Г. Пашковым, Т. И. Петраковой, О. М. Потаповской, Н. Б. Ромаевой, В. А. Садовничим, Н. Л. Селивановой, В. С. Селивановым, П. В. Симоновым, А. И. Уманом, Е. Н. Шияновым и др.;

духовности как доминанты профессионализма педагога и в целом его профессионально-педагогической культуры – Е. И. Артамоновой, В. П. Беспалько, Е. В. Бондаревской, И. Е. Видт, Б. З. Вульфовым, П. А. Гагаевым, Е. Ю. Захарченко, И. Ф. Исаевым, Б. Т. Лихачевым, И. Д. Митиной, А. А. Плигиным, А. В. Роговой, Ю. И. Саловым, В. Я. Синенко, В. А. Слестёниным, Ю. С. Тюнниковым, Г. Н. Филоновым, Г. И. Чижакковой и др.

Таким образом, современной педагогической наукой внесен существенный вклад в осмысление отдельных философско-педагогических проблем христианско-гуманистической традиции русской педагогики. Вместе с тем, нет исследований, дающих целостное, единое понимание духовной парадигмы личности, воспитание которой осуществлялось бы в параметрах христианской антропологии и христианских нравственных постулатов.

С учетом этого был сделан выбор темы исследования, **проблема** которого может быть сформулирована следующим образом: каковы сущность и генезис идеи духовности нравственного воспитания личности в контексте христианско-гуманистической традиции русской философско-педагогической мысли во второй половине XIX – первой половине XX веков.

Решение этой проблемы составляет **цель исследования**.

Объект исследования – философско-педагогическое наследие мыслителей России и Русского Зарубежья.

Предмет исследования – духовность как доминанта нравственного воспитания в христианско-гуманистической традиции русской педагогики второй половины XIX – первой половины XX вв.

Задачи исследования:

1. Обосновать исходные положения, составляющие теоретико-методологические основания исследования.
2. Охарактеризовать христианское мировоззрение и христианскую антропологию как детерминанту единства философско-педагогической концепции воспитания.
3. Раскрыть взгляды философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. на проблему духовности нравственного воспитания личности.
4. Обосновать духовность как основу нравственной аксиологии личности.
5. Обосновать приоритетность нравственности в христианско-гуманистической традиции воспитания.
6. Охарактеризовать условия коррелятивности нравственности и свободы в процессе становления личности.
7. Раскрыть практическую направленность реализации идеи духовности нравственного воспитания как христианско-гуманистической традиции русской педагогики и философии в современных условиях.

Теоретико-методологическую базу исследования определяют христианское мировоззрение, христианская антропология, принцип диалектического единства педагогики и философии, раскрывающие понимание личности как духовного феномена, нравственная сущность которой проявляется и самореализуется в интерактивности, социальных отношениях и связях.

Методология исследования определяется взглядами русских философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. на проблему духовности нравственного воспитания личности.

Теоретическими и методологическими основами исследования также служат:

диалектический метод и системно-целевой подход к генезису христианско-гуманистической традиции нравственного воспитания личности, предполагающие взаимную связь и целостность изучаемых процессов, единство исторического и логического принципов, преемственность и перманентное духовное и нравственное обогащение личности;

аксиологический подход к исследованию ценностно-целевых параметров личности в философско-педагогических взглядах мыслителей рассматриваемого периода;

культурологический подход к анализу проблемы духовности нравственного воспитания;

герменевтический подход к отбору, интерпретации и оценке исследуемых умозаключений;

историко-деятельностный, цивилизационный и парадигмальный подходы к ретроспективному анализу связей и развития христианско-гуманистической традиции русской педагогики во второй половине XIX – первой половине XX вв.

Методы исследования: теоретический анализ философско-педагогических трудов мыслителей выше указанного периода, компаративистский анализ, конкретизируемый в сравнительно-историческом и сравнительно-логическом методах, систематизация и ценностная классификация

доминантных качеств личности, формирующихся в процессе обучения и воспитания, индуктивно-дедуктивный метод, принципы научной объективности и фактологической достоверности, обеспечивающие адекватное толкование исследуемых философско-педагогических идей, предостерегающие от субъективности и волюнтаризма в оценках, выводах, суждениях.

Источниковая база:

- труды классиков отечественной и зарубежной педагогики и философии;
- работы российских философов и педагогов, религиозных деятелей исследуемого периода;
- современные историко-педагогические, психологические, культурологические, философские работы;
- периодическая печать и издания второй половины XIX – первой половины XX веков;
- периодическая печать современного периода;
- материалы, хранящиеся в научно-исследовательском отделе Русского Зарубежья Российской государственной библиотеки;
- архивные документы;
- исследования, представленные в диссертационном фонде РГБ;
- современные словари, энциклопедии и др.

Организация исследования. Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе (1997–2000 гг.) осуществлялись изучение и анализ первоисточников, проблемно-тематическая рубрикация мнений, суждений, умозаключений философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. с целью установления их концептуальной, структурно-логической связи, образующей традицию. Разрабатывался методологический аппарат. Выявлялись атрибутивно-доминантные признаки, аксиологические качества нравственно целостной личности как духовного фе-

номена. Определялась их систематизация, устанавливалась мировоззренческая детерминантность.

На втором этапе (2000–2004 гг.) изучались научные и критические статьи о рассматриваемых философско-педагогических мыслителях, материал подвергался исторической периодизации и проблемно-тематической систематизации. Структурировалась парадигма нравственного воспитания на основе взглядов изучаемых мыслителей. Устанавливались общность и преемственность как традиционность во взглядах на методологию, формы и средства, пути формирования духовно целостной личности, выявлялись основы диалектического единства обучения и воспитания.

На третьем этапе (2004–2007 гг.) результаты исследования оформлялись в виде докторской диссертации, проходили апробацию на научных и научно-практических конференциях. Опубликовано монография, учебные пособия, статьи в журналах, рекомендованных ВАК, зарубежных изданиях.

Наиболее существенные результаты, полученные лично соискателем, их научная новизна. Результаты исследования содержат решение крупной научной проблемы философско-педагогического обоснования духовности нравственного воспитания.

В исследовании:

– разработана концепция, создающая основы для объективной оценки философско-педагогического наследия мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. в христианско-гуманистической традиции русской педагогики;

– осуществлен целостный анализ философско-педагогического наследия России второй половины XIX века и Русского Зарубежья первой половины XX века как духовного и ментального единства, определившего христианско-гуманистическую педагогическую традицию духовности нравственного воспитания;

– обосновано в историческом развитии и диалектической взаимосвязи понятие духовности как доминанты целостной личности;

– исследована духовность как цель, содержание и результат нравственного воспитания;

– доказана приоритетность христианской морали, христианских ценностей и идеалов в духовности нравственного воспитания;

– рассмотрена система взглядов К.Д. Ушинского на духовность и нравственность как основоположника христианско-гуманистической традиции русской педагогики;

– раскрыты педагогическая направленность и содержание философских взглядов Н. А. Бердяева, Б. П. Вышеславцева, В. В. Розанова, Г. В. Флоровского;

– показана духовно-интеллектуальная связь христианско-гуманистической традиции русской педагогики с европейской философско-педагогической мыслью;

– раскрыты пути освоения, преемственности и развития христианско-гуманистической традиции духовности в воспитании нравственной личности в трудах современных ученых;

– обоснована возможность применения идей, развитых философско-педагогическими мыслителями исследуемого периода в построении современной концепции воспитания.

Теоретическая значимость исследования:

– расширены теоретические представления об общем и особенном, абстрактном и конкретном в философско-педагогической мысли России второй половины XIX века и Русского Зарубежья первой половины XX века;

– установлены причинно-следственные связи и зависимости, обуславливающие генезис духовности нравственного воспитания и возможность прогностического моделирования парадигмы целостной личности с учетом современных социально-культурных тенденций;

– в понятийно-терминологический аппарат педагогической науки введены категории «христианско-гуманистическая традиция русской философ-

ско-педагогической мысли» и «духовность нравственного воспитания», трактуемые в контексте проведенного исследования;

– упорядоченная совокупность научных знаний расширяет представление о закономерностях развития христианско-гуманистических взглядов на нравственное воспитание, углубляет генезис духовности как доминанты личности.

Практическая значимость исследования. Применение содержащихся в нем положений и выводов может способствовать возрождению христианской духовности. В силу этого воспитание духовности нравственно целостной личности обретает особую актуальность и значимость.

На основе педагогической традиции, выявленной во взглядах рассмотренных философско-педагогических мыслителей, может осуществляться выработка новых стратегий образования и воспитания, учитывающих необходимость перестройки ценностей, критический анализ наработанных подходов к духовности нравственного воспитанию личности.

Идеи мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. могут быть использованы в моделировании основы и направления духовной реформы образования, которая, по мнению К. Д. Ушинского, предопределяет успешность всех иных реформ.

Научные результаты выполненного исследования могут использоваться при подготовке учебников и учебных пособий по педагогике, философии образования и воспитания, по истории и философии педагогики, при разработке курсов по выбору, тематики курсовых и дипломных работ.

Современное развитие педагогической традиции русских философско-педагогических мыслителей благоприятствует утверждению христианского мировоззрения, укреплению духовного иммунитета в личности и обществе против агрессивной пропаганды жестокости и насилия.

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечены методологической обоснованностью исходных позиций работы; комплексом взаимосвязанных методов, способствующих достижению целей, решению

задач и следованию логике научного анализа; репрезентативностью источниковой базы, адекватностью выводов логическим посылкам.

Положения, выносимые на защиту:

1. Взгляды философско-педагогических мыслителей формировались и развивались как христианско-гуманистическая педагогическая традиция, духовную и ментальную основу которой образуют христианское мировоззрение, христианская антропология, философское осмысление педагогического идеала на основе христианской нравственности.

Христианско-гуманистической традиции русской философско-педагогической мысли присущи такие признаки как: историчность, диалектическая взаимосвязь, единство и борьба противоположностей, в которой отрицается устаревшее и утверждается новое, возникшее на основе усвоения и переработки жизнеспособных элементов старого, транслирование от поколения к поколению идей и идеалов, инновационность их осмысления и репродуцирования.

2. Христианское мировоззрение мыслителей исследуемого периода предопределяет понимание ими личности как духовного феномена. Духовность является проявлением и реализацией духа. Дух конкретизирует личность, несет просветление и преображение биологического индивидуума. Духовное начало дает всему смысл и связь, создает личность и дает ей устойчивый центр, духовность устремляет человека к Истине, Добру и Совершенству.

3. Христианские духовные ценности, формируемые в процессе образования, составляют фундамент гармоничного развития личности, обеспечивают ее целостность, определяют приоритетность нравственного воспитания в арсенале педагогических средств формирования личности.

Духовность нравственного воспитания, выступает вершиной личностного развития и предполагает пробуждение души к национальному духовному опыту, развитие чувства собственного духовного достоинства, формиро-

вание основополагающих качеств духовной личности – Веры, Добра, Совести, Чести, Любви.

4. Духовность и нравственность едины в конкретности своего проявления: они являются ценностным достоянием личности и выражаются в отношении и ко всему человечеству, и к конкретной личности. Духовность превращает нравственность в имманентную основу поведения личности. Это предопределяет приоритетность духовности нравственного воспитания.

5. Нравственность диалектически взаимосвязана со свободой личности: по-настоящему свободной может быть только нравственно зрелая личность, способная и умеющая пользоваться свободой. Потому особую трудность и важнейшую задачу воспитания образует воспитание в свободе и к свободе. Трудности воспитания в свободе определены тем, что, во-первых, свобода предполагает внешне не обусловленный, не обремененный обстоятельствами выбор между добром и злом; во-вторых, в человеке природой заложено и «радикальное добро» и «радикальное зло», и он все время находится в ситуации выбора; в-третьих, свобода превращается в свою противоположность – произвол, если в личности отсутствует нравственное сознание добра, способность к самоограничению во имя добра, внутренняя духовная дисциплина.

6. Непременным условием эффективности нравственного воспитания является духовность педагога. Воспитать новую, духовно богатую и способную к самостоятельному творчеству личность может лишь педагог высокой профессионально-педагогической культуры.

Профессионально-педагогическая культура в христианско-гуманистической традиции является результатом духовного сотворчества феноменов: духовности педагога и духовности общей культуры. Профессионально-педагогическая культура выступает как нравственно-интеллектуальный потенциал педагога, определяет его ценностно-целевую направленность. Она реализуется как профессиональное творчество и должна противостоять деформациям нравственности, воспитывать патриотизм, чув-

ство гражданской ответственности как конкретные проявления нравственной самореализации личности.

7. Творческое освоение и развитие аксиологического потенциала духовности в воспитании нравственной личности, исследованного в контексте христианско-гуманистической традиции русской философско-педагогической мысли особенно важно в современных условиях, когда духовная жизнь общества характеризуется сложностью и противоречивостью, когда отсутствуют идейные основы и позитивные идеалы личности, размыты ценностные ориентиры.

Организация педагогического процесса с учетом и на основе выработанных русскими мыслителями духовных ценностей должна способствовать преодолению деструктивных влияний на нравственное становление личности.

Апробация и внедрение результатов исследования. Анализ взглядов философско-педагогических мыслителей на духовность нравственного воспитания личности, выполненный в контексте христианско-гуманистической традиции отечественной педагогики, содержится в изданной нами монографии «Духовность нравственного воспитания в русской философско-педагогической мысли (вторая половина XIX – первая половина XX вв.)» (20,5 п.л.). Основные идеи, положения, выводы, формулирующие духовную парадигму нравственно целостной личности, отражены в учебных пособиях «Педагогическая культура: восхождение к личности» и «Инновационная направленность педагогической деятельности преподавателя», а также в научных статьях и тезисах, опубликованных в гг. Москва, Новосибирск, Смоленск, Курск, Ростов-на-Дону, Белгород, Ополе (Польша), Острава (Чехия).

Общий объем публикаций по теме исследования составляет 54 п. л.

Результаты исследования прошли апробацию на Всероссийской научной конференции «Философско-исторические основы общего образования в России» (2002 г.), проведенной Институтом теории образования и педагогики РАО, на Всероссийской научной конференции «Российская педагогика меж-

ду прошлым и будущим: поиск новой парадигмы» (2001 г.) организованной Смоленским госпедуниверситетом, на международных, всероссийских, межвузовских научных и научно-практических конференциях в Белгородском государственном, Курском государственном университетах.

С докладами и сообщениями по результатам исследования соискатель выступала на научных семинарах, научных чтениях по проблемам духовно-нравственного воспитания личности, на ежегодных международных научно-практических конференциях «Иоасафовские чтения» (проводится Белгородским госуниверситетом и Белгородско-Старооскольской епархией в годовщину успения святителя Иоасафа Белгородского).

Материалы исследования используются в учебно-воспитательном процессе Белгородского государственного и Курского государственного университетов, Белгородского государственного института культуры и искусств, Белгородского университета потребительской кооперации, Белгородских колледжей и средних общеобразовательных школ.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, четырех глав, заключения, трех приложений, библиографии. Общий объем 360 с. Библиография включает 565 источников и архивные материалы.

Глава 1. Теоретико-методологические основания исследования

§ 1. ХРИСТИАНСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ КАК ДУХОВНАЯ ОСНОВА ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ РУССКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВВ.

Понятие традиции, если следовать латинской этимологии этого слова, означает передачу из поколения в поколение исторически сложившихся идей, взглядов, обычаев, этических норм и ценностей.

Взгляды русских философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. развивались как христианско-гуманистическая традиция.

Христианско-гуманистическая традиция, исходя из доминантности веры в Бога, на основе христианской нравственности осмысливает педагогический идеал личности, предназначение человека, жизненный смысл и цель его существования; провозглашает высшей ценностью свободную, духовно и нравственно целостностную личность, осознающую единство Творца и творения и относящуюся к творчеству как продолжению дела Божьего на Земле. Данная традиция исходит из христианского гуманизма, христианской антропологии; понятия смирения и дисциплины трактуются в этой традиции как осознанное ограничение личностью своих поступков, как внутреннее, глубинное принятие установленных нравственных норм, неуклонное следование нравственному закону; духовность в христианско-гуманистической традиции выступает как исповедание нравственных стремлений к Истине, утверждения в жизни Добра, Любви, Совести, Чести.

Христианско-гуманистическая традиция не механистична, не представляет собой простого повторения ранее сложившихся взглядов, идей, принципов, нравственных установок. Это – традиция постоянного обновления, которое проявляется в поиске все новых доказательств фундаментальных идей –

из тех, что едины для педагогики и философии: если философия утверждает, что мир и человека надо не только познать, но и изменить, то педагогика стремится это сделать путем воспитания человека, становления в нем духовной личности, творчески преобразующей действительность.

Рассматривая идею духовности нравственного воспитания в контексте христианско-гуманистической традиции русской философско-педагогической мысли второй половины XIX – первой половины XX веков, мы выделяем два взаимосвязанных периода, отражающих диалектическое развитие философско-педагогических идей в их духовном единстве:

первый – от К. Д. Ушинского до конца XIX века. Это не означает, что в творчестве русских философско-педагогических мыслителей до Ушинского нет признаков этой традиции. Однако у К. Д. Ушинского как основоположника русской педагогической науки христианско-гуманистическая традиция выступает как нравственное обоснование педагогики и духовный вектор воспитания личности. Творческое развитие взгляды К. Д. Ушинского получили в философско-педагогических трудах до сих пор недостаточно изученных В. Я. Стоюнина, П. Ф. Каптерева, М. И. Демкова. Деятельность последних двух ученых приходится на Порубежье XIX – XX веков, и рассмотрение их взглядов обеспечивает так же и хронологическую связь в развитии христианско-гуманистической традиции;

второй – от начала до середины XX века. Прерванная известными историческими событиями христианско-гуманистическая традиция духовности нравственного воспитания продолжила развиваться в творчестве видных мыслителей Русского Зарубежья – Н. А. Бердяева, В. В. Зеньковского, И. А. Ильина и др.

Демократизация, начавшаяся в стране в 90-е годы прошлого века, создала условия для возрождения христианско-гуманистической традиции. Оно осуществляется в философско-педагогических работах современных ученых, мировоззренчески близких вышеназванным предшественникам.

При дальнейшем углублении этого процесса можно будет определять его как третий период развития христианско-гуманистической традиции духовности нравственного воспитания.

Взглядам философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX веков присуще духовное единство, основанное на христианском мировоззрении, определяющим понимание ими личности, как духовного и нравственного феномена.

Мировоззрение представляет собой систему взглядов человека на мир и окружающую действительность, место человека в мире, систему смысложизненных ориентиров, идеалов и ценностей личности. Мировоззрение синтезирует опыт, обретенный в миропонимании и мирозерцании, опыт рациональный и духовный. Российская педагогическая энциклопедия указывает, что знания и представления «скрепляют в единое целое духовный мир людей. На основе таких знаний и представлений формировались традиции во всех сферах человеческой деятельности» (401; 1, с.575).

Христианское мировоззрение, исходящее из триединства «тело-душа-дух», не отвергает данных рационального опыта, отдавая в то же время приоритет духовному опыту.

Не вера в сверхъестественное происхождение мира (она свойственна даже языческому мировоззрению!), а вера в то, что Бог есть Дух, что дух отличает человека от животного, что человек существует пока он духовен, а мир существует до тех пор, пока духовен человек, – этим определяется сущность христианского мировоззрения.

Исторически христианское мировоззрение развивалось от веры слепой к вере зрячей, от противостояния веры и разума, к той их духовно-интеллектуальной коэкзистенции, при которой вера дает разуму духовную силу в сфере познания, а разум открывает рациональные основы веры, доказательства неразрывной диалектической связи онтологического и трансцендентного.

Духовно-аксиологическое содержание христианского мировоззрения определяет его, возрастающее в современном мире, значение для педагогики, особенно для нравственного воспитания. Именно это мировоззрение обеспечивает целостность личности, смысл, содержание, направленность ее ценностно-целевых установок.

В христианском мировоззрении доминантное положение занимает осмысление моральных основ поведения и поступков личности, отношение к другой личности, к Богу, осмысление ценностей и целей человека, его предназначения в мире.

Духовное единство христианско-гуманистической традиции выступает как нравственная целостность при анализе христианского мировоззрения хронологически и исторически-социально удаленных К. Д. Ушинского, Н. А. Бердяева, И. А. Ильина.

Мы выделяем для анализа взгляды именно этих философско-педагогических мыслителей потому, что в них наиболее ярко и выразительно отражено христианское мировоззрение на разных этапах его развития.

Такой подход позволяет: во-первых, отразить диалектику христианского мировоззрения в философско-педагогическом сознании второй половины XIX – первой половины XX вв.;

во-вторых, снять идеологические наслоения советской эпохи с классики русской педагогики и доказать, что К.Д. Ушинский – религиозный философско-педагогический мыслитель, чье христианское мировоззрение едино и цельно как в общем, так и в отдельном;

в-третьих, доказать, что христианское мировоззрение, вопреки субъективному неприятию друг друга, объективно сближает взгляды Бердяева и Ильина на духовность и нравственность в воспитании и на этой основе их взгляды могут быть рассмотрены в концепции русской педагогической традиции формирования целостной личности.

В педагогической теории и практике К. Д. Ушинского последовательно реализовывалась выдвинутая им идея о том, что убеждения всякого народно-

го учителя христианского народа должны быть проникнуты идеей христианства.

Христианским убеждениям К. Д. Ушинский, как вспоминал его современник Ю. С. Рехневский, «оставался верен во все продолжение своей жизни». «Относясь критически ко всем явлениям науки и жизни и будучи весьма далек от всяких пиетических или клерикальных направлений, он потому всегда был истинный христианин и человек глубоких религиозных убеждений...» (395, с.408).

Об идеализме К. Д. Ушинского как высшей качественности христианско-религиозного мировоззрения писал и другой его современник, Л. Н. Модзалевский: «Это был человек идеи прежде всего, идеалист в лучшем смысле этого слова: помимо науки и религии, он не допускал возможности истинного прогресса ни для русской школы в частности, ни для России вообще» (346, с.452).

Педагог, богослов, философ В. В. Зеньковский находил у Ушинского «тонкий религиозный ум», а известный педагог А. Т. Флёров утверждал, что «глубокое религиозное чувство» согревало многие страницы трудов Ушинского как теоретического, так и практического направления.

Идеологические догматы требовали от советской науки «доказательной» критики религиозно-христианского мышления К. Д. Ушинского. Исследователь его творчества С. Ф. Егоров отмечает, что Советская педагогическая энциклопедия в 1927 году обвиняла классика в том, что, выдвигая в качестве идеала воспитания христианство, он доходит до принципа церковности. В 1936 году Большая советская энциклопедия объявила основу его мировоззрения реакционной, идеалистической, ему якобы свойственно стремление «примирить идеализм с данными естествознания» (175, с. 64).

Впоследствии эти оценки смягчились, и Большая советская энциклопедия (третье издание, 1977 г.) находила, что в общественных взглядах Ушинского, в целом идеалистических, нашли отражение и прогрессивно-демократические идеи.

В соответствии с господствовавшими идеологическими установками Е. Н. Медынский в свое время утверждал, что К. Д. Ушинский мировоззренчески шел к материализму, но не достиг «высот материалистической и революционно-демократической мысли» и «можно говорить лишь о материалистических *чертах* в педагогической системе Ушинского, не превращая Ушинского в материалиста» (336, с. 29). В то же время ученый неадекватно интерпретировал взгляды К. Д. Ушинского на отношения науки и веры, школы и церкви. Он находил, что К. Д. Ушинский «смело высказывался за освобождение науки от влияния церкви», «против руководящей роли духовенства в школьном деле» (336, с. 30). Е. Н. Медынский ссылается на «источник» своих выводов – статью классика «Общий взгляд на возникновение наших народных школ». Но в этой статье написано: «Мы полагаем наилучшим верить охранение народных школ от всяких противорелигиозных, противонравственных или противогосударственных пропаганд, во-первых, *самому народу*, из которого исходят все основные принципы нашего государственного и религиозного быта и дети которого учатся в этих школах; во-вторых, *духовенству*, которое самым положением своим поставлено охранителем религиозных принципов народа...» (474, с. 398).

В статье об Ушинском в «Российской педагогической энциклопедии» мировоззрение великого педагога оставлено за пределами изложения его педагогической системы, но отмечено, что, считая роль религии в формировании общественной морали положительной, он в то же время выступал за автономность науки и школы. Проблемы нравственного развития человека представлены у Ушинского как общественно-исторические (401; 2, с.498), из чего можно заключить, что никак не духовно-личностные.

Сегодня, когда открылись возможности для объективного прочтения Ушинского как христианского философско-педагогического мыслителя, особенно несостоятельными выглядят все попытки приписать ему мировоззренческую непоследовательность, симпатии к материализму, стремление освободить школу от религии.

Относительно этих и подобных суждений нужно согласиться с точкой зрения Е. П. Белозерцева, утверждающего, что большинство работ, освещавших в советский период философские взгляды К. Д. Ушинского, либо устарели, либо неверны. Однако прошлое прорастает в настоящем, и отношение педагогической науки к Ушинскому, как пишет С. Ф. Егоров, до сих пор остается в значительной степени идеологизированным.

Словно предвидя искаженное толкование его мировоззрения, К. Д. Ушинский просил читателей (в том числе и потомков!) не навязывать ему «никаких предвзятых мирозерцаний», оценивать «единственно с фактической стороны» (492, с. 10). Будем и мы исходить из этой просьбы великого педагога.

К. Д. Ушинский не был бы подлинным ученым, если бы предвзято и односторонне узко подходил к оценке как идеализма, так и материализма, вносил в нее субъективизм, идущий от личных симпатий и антипатий. Педагог считал современный ему материализм более глубоким и последовательным, чем материализм прежних времен, находил заслугу материалистической философии в том, что «много положительного внесла и продолжает вносить эта философия в науку и мышление» (470, с.249). Но в сфере нравственного воспитания личности материализм был неприемлем для ученого. «Каждый, кто принимается за дело воспитания, прежде чем начать сеять в детские души семена материалистических воззрений, должен посмотреть на плоды, которые могут вырасти из этих семян». Мыслитель находил, что «из материалистического мирозерцания возникли оправдание деспотической власти одного человека над другим, презрение к человеческой личности, равнодушие к праву и правде, полная бесправность отношений, уважение к одной силе, жестокость – словом, все те страшные явления, которые замечаем мы в обществах дикарей и язычников» (491, с. 481–482).

К. Д. Ушинский считал, что жизнь не может разделять «временных научных мирозерцаний», которые «служат только почтовыми станциями в ее движении вперед и подмостками, которые будут разрушены, когда здание

выстроится». Предлагая подождать этого, он советовал: «не будем так близоруки, чтобы принимать безобразные подмости за само здание» (491, с. 445).

Когда речь идет о дуализме мировоззрения К.Д. Ушинского, то можно утверждать, что оно является таковым настолько, насколько дуалистичен сам человек, предмет воспитания. Христианская религия не отрицает дуалистичность человека, имея в виду его телесную, плотскую форму и духовную ипостась как содержание. Здесь и коренится причина того, что к изучению внешних, физических и физиологических свойств человека педагог подходил с позиций естественных наук, а духовную сущность человека рассматривал в христианско-религиозной концепции.

К.Д. Ушинский считал дуализм вполне правомерным явлением в воспитании: «воспитание как практическая деятельность может основываться только на психическом факте дуализма. *Монизм, как и вера в причинность, - основа науки; дуализм, как и вера в личную свободу человека, - основа всякой практической деятельности, а, следовательно, и воспитания*» (Там же).

Педагог был убежден, что для человека нет иных, чем христианские, нравственных идеалов, основ, стремлений, которыми должно было бы руководствоваться при воспитании детей: «Все, чем человек может и должен быть, выражено в божественном учении... Это неугасимый светоч, идущий вечно, как огненный столб в пустыне, впереди человека и народов...» (470, с. 254–255).

Идеал, перед которым преклоняются все народности, ученый видел как «идеал, представляемый нам христианством» (Там же), и формулировал его так: служи идее христианства, идее истины и добра, идее цивилизации, идее государства и народа, хотя бы это стоило тебе усилий и жертвований, хотя бы это навлекло на тебя несчастья, бедность и позор, хотя бы это стоило тебе самой жизни. Идея, выражающаяся в этих словах, по мнению К. Д. Ушинского, есть единственная идея, на которой может основываться истинное христианское воспитание.

Наставляя Л. Н. Модзалевского трудиться на педагогическом поприще с верою в провидение и человечество, в его божественное назначение – «потому что *без веры ничего не сделаете*, великий педагог верил, что *церковь и школа* выведут простой народ в обширную и свободную сферу гражданского общества, государства и человечества.

К. Д. Ушинский не противопоставлял науку и религию, веру и знания, но видел в их тесном союзе залог прогресса, новых открытий, успехов в педагогическом творчестве.

Тот ученый, считал педагог-философ, оказал бы величайшую услугу науке, кто изучил бы все известные религиозные системы специально с психологической целью, чтобы узнать, какую душевную потребностью может быть объяснено распространение каждой из них, и резюмировал: «Великие психологические истины, скрывающиеся в Евангелии, распространялись вместе с евангельским учением, и этим только *фактическая* наука может объяснить то умягчающее, гуманизирующее влияние евангельского учения, которое оно вносило с собою повсюду» (492, с. 383).

Всякая школа, был убежден К.Д. Ушинский, прежде всего, должна заставить человека познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового духовного развития человечества. Без этого все фактические познания – иди он даже до глубочайших математических или микроскопических исследований – принесут не пользу, но вред.

Истинная, добросовестная наука, каковы бы даже ни были личные верования самого ученого, полагал мыслитель, не только найдет возможность построить народное образование на прочной основе нашей народной религии, но, как величайшим сокровищем, как неисчерпаемым и уже существующим источником нравственного и умственного развития, будет дорожить этой исторической основой. Для К. Д. Ушинского нехристианская педагогика была немислимой, он сравнивал ее с безголовым уродом, называл бесцельной деятельностью, предприятием без побуждения позади и результатов впе-

реди: современная ему педагогика, утверждал ученый, исключительно выросла на христианской почве.

Будучи твердо убежденным в том, что «христианство, бесспорно, есть один из главных элементов образования у новых народов» (475, с. 255), К. Д. Ушинский добивался, чтобы оно не формально, а органично, внутренне было присуще и русской народной школе, чтобы дети так же, как они с молоком матери впитывают жизненные соки, впитывали в себя с образованием и воспитанием животворный дух христианства, чтобы христианское мировоззрение, христианские убеждения определяли нравственную высоту их поведения в семье и обществе: «в детской душе должна блестеть, как солнце, все освещающая и согревающая, нравственная, гуманная христианская идея» (480, с. 178).

Категорически отрицая, что религия будто бы является предметом, учебной дисциплиной, К. Д. Ушинский настаивал на том, чтобы ее христианским духом был проникнут весь образовательный и воспитательный процесс, и советовал уберечься от поверхностного, самонадеянного полуобразования, которое «скорее всего ведет к сомнению в религии, а потом к безверию» (485, с. 85).

Отразившие в себе христианское мировоззрение автора педагогические идеи К. Д. Ушинского обретают новую жизнь в начале XX века, «когда, по мысли В. В. Зеньковского, вообще была отчетливо и ясно поставлена проблема православной культуры» (203, с. 215–216). Религиозный ренессанс, который переживало тогда русское общество, послужил основой для развития в педагогике христианско-гуманистической традиции, заложенной К. Д. Ушинским. Русская педагогическая мысль, по утверждению В. В. Зеньковского, вступила в XX век с богатым наследством, созданным трудами Ушинского, Пирогова, Толстого, Рачинского, Корфа, Бунакова, Стоюнина...» (203, с. 169). К. Д. Ушинский в этой плеяде поставлен первым.

Христианское мировоззрение как система идей и взглядов к этому времени прошло внутренне сложный, диалектический путь развития. «Христи-

анство в России, как и повсюду в мире, перестает быть народной религией по преимуществу, – писал философ и богослов Г. В. Флоровский. – Народ, простецы, в значительной массе своей уходит в полупросвещение... Интеллигенция же, верхний культурный слой возвращается к христианской вере... Верующим же стал философ и человек культуры» (509, с.505).

Из этого можно сделать вывод, что христианское мировоззрение развивалось путем углубления интеллектуализма и рафинирования веры, под знаком формирования «нового религиозного сознания».

Для русской жизни в XX веке характерно не только революционное движение в социально-политической области, но не менее характерно и реформистское движение в религиозно-философской области. «Это движение, – отмечал В.В. Зеньковский, – развивается под знаком «нового религиозного сознания» и строит свою программу в сознательном противопоставлении себя историческому христианству, оно ждет новых откровений...» (187, с. 355). Но противопоставление «нового религиозного сознания» *историческому* христианству вовсе не означало ревизии, пересмотра фундаментальных, мировоззренческих основ или отрицания самого христианства.

Одним из выдающихся, глубоких и ярких представителей этого «нового религиозного сознания» был Н.А. Бердяев. Его христианское мировоззрение должно быть предметом отдельного, специального исследования – настолько оно сложно, многопроблемно и широкоаспектно, настолько оно новаторски активно. Философ С. А. Левицкий справедливо заметил, что «философия Бердяева – не для догматиков, она обращена к ищущим умам...» (306, с. 516).

Обращаясь к христианскому мировоззрению Н. А. Бердяева, мы сосредоточимся лишь на тех идеях, которые, по нашему мнению, наиболее значимы для проблемы духовности нравственного воспитания личности.

Доминантная идея христианства о Боге как творце мира и человека для философа была непреложной. Ф. А. Степун это отметил особо: « Главная мысль, которую Бердяев продумывал всю жизнь, – о Боге. О Нем он говорит

даже тогда, когда говорит о чем-то, что, кажется, не имеет никакого непосредственного отношения к Нему» (451, с. 491). Но Бога он воспринимал не абстрактно, а в конкретных поступках и делах человеческих. Согласно Бердяеву, Бог присутствует не в имени Божьем, не в магическом действии, не в силе, господствующей в мире, а во всякой правде, истине, красоте, любви, свободе, героическом акте.

Бог, по Бердяеву, может быть мыслим только в нравственно-этических и эстетических категориях; Бог не может захотеть лжи, зла, уродства, бессмыслицы, рабства, формального исполнения и подчинения своей воле.

Словно отвечая тем, кто призывает Бога на помощь в решении житейско-бытовых или иных проблем, философ писал: «Бог никакой власти не имеет... Категория власти и могущества социологическая, она относится лишь к религии как социальному явлению, есть продукт социальных внушений. Бог не имеет власти, потому что на Него не может быть перенесено такое низменное начало, как власть. К Богу не применимо ни одно понятие, имеющее социальное происхождение...» (56, с. 164).

Понимание Н. А. Бердяевым духовной сущности Бога глубоко своеобразно и может быть адекватно понято и воспринято не с теологической, а с религиозно-философской точки зрения, потому что выработано им на основе собственного духовного опыта, является творческим обретением в поисках истины и смысла существования человека. Н. А. Бердяев признавался: «Мой Бог не похож на Бога других людей» (56, с. 327).

Такое отношение, однако, не исключало сомнений – если не в существовании Бога, то в его нравственной сути. «Сомнения у меня скорее нравственного, чем интеллектуального характера, – писал Н. А. Бердяев. – Не думаю, что были минуты, когда я отвергал Бога, были мучительные минуты, когда мне в голову приходило, что, может быть, Бог зол, а не добр, злее меня, грешного человека, и эти тяжелые мысли питались ортодоксальными богословскими доктринами, судебным учением об искуплении, учением об аде и многим другим» (56, с. 318). По признанию философа, восстание против Бога

происходило в нем во имя более высокого понимания Бога. «Я верю лишь духовно-опытному доказательству существования Бога и божественного мира» (56, с. 295), – писал философ.

Единение человека и Бога, несомненное для Н. А. Бердяева, во всей полноте выразилось в идее о Богочеловеке, которую философ называл наиболее близкой ему. Подлинного апогея эта идея достигла в раскрытии Бердяевым подвига самопожертвования и самого образа Христа, который «заворожил мир красотой смерти». По мнению Л. Шестова, философ выдвигал на первый план великую нравственную красоту жертвенного подвига Христа.

Сын Божий, по мнению Н.А. Бердяева, стал человеком потому, что в Нем есть предвечная человечность. Но и человек осознает, понимает и раскрывает себя только через Христа и только в Христе: «Единичный и неповторимый лик каждого человека существует лишь потому, что существует единичный и неповторимый лик Христа-Богочеловека. В Христе и через Христа раскрывается вечный лик всякого человеческого существа» (45, с.152). Мысль о том, что искания человеком Бога есть искание своей человечности сопрягается с мыслью о том, что как человек думает о Христе, так он думает о самом себе и другом человеке: «от того, как вы мыслите о Христе, будет зависеть и то, как вы мыслите о человеке» (45, с.145).

В деяниях и поступках Христа, по мнению философа, воссоединились творчество Бога и творчество человека: «...Христос Распятый, был не только Богом, но и человеком, в нем действовала и человеческая активность» (45, с. 460–461).

Философ интерпретирует явление Христа не как искупительную жертву, а как положительный творческий акт, в котором отразилась высшая стадия миротворения, восторжествовала человечность и нравственность высшего порядка. Все написанное Н. А. Бердяевым о Христе наполнено проникновенной любовью, вдохновенностью, со-причастностью к миротворчеству и

со-ответственностью за него. «Он – лоза, а я – ветвь, питающаяся от лозы», – так определял философ свои взаимоотношения с Христом, и не даром Л. Шестов находил, что все написанное Бердяевым о Боге, который «разделил с нами наши скорби и страдания», «превосходно и оставляет неизгладимое впечатление» (526, с.428).

Н. А. Бердяев воспринимал христианство как синтетическую религию, т.е. возникшую на основе и в результате синтеза гуманистического содержания других религий – существовавших до христианства и ему современных, а также в определенной степени языческих обрядов и языческого образного мышления. (Богослов и философ В. В. Зеньковский придерживался близкой точки зрения, утверждая, что христианство очень многое приняло от язычества, справедливо оценивая это как натуральные Божии дары). «Христианство, – писал Н. А. Бердяев, – есть вершина универсальной религии. Но самое христианство не достигло еще вершины, оно еще не завершено. Можно было бы сказать, что христианство исторически не христианского происхождения. Миф об искуплении носит универсальный характер и в христианстве лишь реализуется... Самое главное в христианстве необъяснимо исторически, оно не исторического, а метаисторического происхождения. Необъяснима личность Христа-Богочеловека. Но исторически, снизу, христианство впитало в себя не только еврейский мессианизм, но и все античные религии, в которых были предчувствия явления Христа-Искупителя» (56, с. 168). «Я очень не люблю суеверные и, в сущности, языческие элементы в христианстве» (Там же, с. 161). Исследуя духовные и логические связи христианства с другими религиозными феноменами, философ приходил к выводу, что «в христианстве идея дьявола получена из персидского религиозного сознания» (45, с. 115).

Словно упреждая своих будущих критиков, Н. А. Бердяев писал: «Все это не есть возражения против христианства, а его защита» (Там же).

Согласно Бердяеву, христианство – религия любви и свободы и не может восприниматься как религия страха и запугивания.

Сущность христианства и его величайшую новизну Н. А. Бердяев видел в раскрытии человечности Бога, в преодолении пропасти между Богом и человеком. Это – одна из доминантных мировоззренческих идей философа, ключ к новому религиозному сознанию, к новому пониманию христианства, которое он, по мнению Г. В. Флоровского, постоянно стремился утверждать.

Три идеи, которые Н. А. Бердяев считал привнесенными в христианское учение церковью в социальных целях, были для него категорически неприемлемы: это – идея ада и рая, идея Страшного суда, идея карающего Бога.

«Оправдание ада как воздаяния злым, утешающее добрых, есть сказка для детей, в нем нет ничего онтологического, – писал философ, – это взято из социальной обиденности с ее наградами и наказаниями» (52, с. 230) и продолжал: «Если допустить существование вечности адских мук, то моя духовная и нравственная жизнь лишается всякого смысла и всякой ценности, ибо протекает под знаком террора» (56, с. 285). Философ называл подлинным адом состояние души, погруженной в предельный эгоцентризм, ее злое и темное одиночество, отсутствие действия Бога на душу: «Ад существует в сфере субъективной и означает опыт человека и путь человека, – утверждал он. – Ад, как и рай, есть лишь символы духовного пути» (52, с. 230).

Н.А. Бердяев не мог представить себе Бога в роли судьи, обрекающего людей на муки и страдания за грехи, с удовольствием карающего свой образ и подобие, и был убежден в том, что необходимо «освободить человека от кошмарной патологической идеи, что Бог умиливается страданиями людей» (45, с. 458).

Идеи ада и рая, Страшного суда и карающего Бога Н. А. Бердяев считал антигуманными, унижающими человека, обрекающими его на духовное рабство. Это идеи педагогики страха. Она как рудимент существует и в наши дни, однако «педагогика, годная для одной эпохи, может оказаться негодной и вредной для другой» (56, с. 295).

Как педагогический апофеоз христианского гуманизма звучит ныне призыв Бердяева: «будьте человечны в одну из самых бесчеловечных эпох мировой истории, храните образ человека, он есть образ Божий» (56, с. 296).

Высоко ценя учение Н.А. Бердяева, философ Н.О. Лосский писал: «Выражая существенные истины христианства новым языком и в своеобразных понятиях, отличных от стиля традиционного богословия, такие философы, как Бердяев, пробуждают вновь интерес к христианству в умах множества лиц, отвернувшихся от него, и могут привлечь их к Церкви» (327с. 467).

Подтверждением глубокой правоты философа воспринимается свидетельство Н. А. Струве о том влиянии, которое оказывало творчество Н. А. Бердяева на православных арабов, оказавшихся в эмиграции во Франции. «Одного из них удержал в Православии Бердяев, между прочим, – вспоминал Н. А. Струве. – Он думал было уже переходить в Католичество, а чтение Бердяева его остановило на этом пути. Теперь он митрополит Гор Ливанских, известный богослов Георгий (Ходр)...» (462, с. 306–307).

В плеяде творцов философии «нового религиозного сознания» особо выделяется И. А. Ильин, поставивший себе задачу заткать ткань новой философии, насквозь христианской по духу и стилю, и, как считал он, возникла философия «простая», тихая, доступная каждому.

Ильин и Бердяев субъективно не только не были близки, но даже противостояли друг другу – в политических взглядах. Демаркация прошла по линии отношения к коммунизму. Истоки и смысл русского коммунизма в интерпретации Н. А. Бердяева вызывали у И. А. Ильина категорическое неприятие, даже враждебность.

Политические разногласия переносились, к сожалению, в сферу творчества, отражались на личных оценках философских работ оппонентов. Но нас интересуют не субъективные отношения мыслителей, а объективный сравнительно-логический анализ, позволяющий выявить схождение, близость их ментально-нравственных позиций.

Христианское мировоззрение предопределило объективную духовную сопряженность философии Ильина и Бердяева – той, которую они в силу субъективного отталкивания друг от друга не хотели и не могли увидеть.

Анализ показывает, что понимание Ильиным сущности Бога объективно коррелятивно взглядам Бердяева. И. А. Ильин так же находил, что Бог есть Истина, Любовь, Добро, что Совесть есть голос Божий в душе человека, что Бог воспринимается *духом и любовью*.

И. А. Ильин писал: «Бог не есть материальная вещь, находящаяся в пространстве» (211, с. 339). Но есть немало людей, уверенных в том, что «Бог это какая-то вне нас находящаяся вещь, сила или существо, которое противостоит человеку своими строгими велениями и грозными запретами...» (211, с. 346). Такое толкование Бога, по Ильину, происходит от того, что люди обратились к религии и Богу с *чувственными* мерилami и *материальным* пониманием. Результат этого только и мог быть отрицательным. Конкретность Бога постигается, утверждал философ, в конкретном духовном опыте каждой личности, потому что «Бог есть Дух, *духовно вступающий в человеческую душу*, озаряющий ее изнутри, освещающий ее», дарующий ей «власть видеть, учить и вести» (211, с. 346).

Идея Богочеловека, считал Н.А. Бердяев, имманентна Православному христианству, а наиболее полным и глубоким ее выражением является вочеловечивание Бога в Христе. У Ильина эта идея выражается в утверждении о реальном и благодатном единении человека с Богом, в убеждении, что это единение составляет самую глубокую и основную сущность веры, религии и молитвы. «Живое и таинственное единение между человеком и Богом» (211, с. 347) достигается на высоких ступенях духовной жизни. Религия связует человека с Богом, а Бога – с человеком.

И. А. Ильин так же, как современные ему философско-педагогические мыслители (Бердяев), так же, как его педагогические предшественники (Ушинский), считал, что освоение и усвоение христианского мировоззрения, начинающееся с изучения основ религии, не может совершаться школярски

назидательно, догматически, в отрыве от реальной жизни. «Дух христианства не буквенный, не педантический, не регулирующий, – писал философ-педагог, – но *обновляющий и освобождающий*. Усвоение его совершается не в законническом толковании слов и текстов, но в «усвоении» любви и веры, совести и свободы» (215, с. 297). Согласно Ильину, изучение основ религии только тогда приобретет мировоззренческое содержание, смысл и направленность, когда человек сочувствует, сопереживает, т.е. познает сердцем, а не только разумом, то, о чем узнает из Священного писания, соучаствует в описанных событиях. Иными словами, так начинается путь духовного единения с Богом.

Христианское мировоззрение, согласно Ильину, обретает силу нравственно-этического императива в конкретном общении личности с личностью и обезличивается, когда обращено на созидание всеобщего, абстрактного добра, утверждение столь же всеобщей и абстрактной любви. Человек, следуя долгу христианской совести, писал И. А. Ильин, «может «помочь всем», но именно поэтому он любовно пытается помочь тем, кого Господь посылает ему в жизни». «Никто из нас не способен любить «всех» индивидуализирующей любовью. Но каждый из нас призван излучать лучи доброты, любви, благожелательства, сострадания и милосердия навстречу всем и всякому, кого Господь пошлет ему на его земном пути» (209, с. 574).

Идея Ильина о единении с Богом личности, живущей в соответствии с христианским мировоззрением, объективно коррелирует с утверждением современника и исследователя его философии В. В. Зеньковского: «надо жизнь строить в духе Христовом, надо в жизнь переносить принципы Его учения», «принять учение Христа как путь жизни, а не как отдаленный идеал» (220, с. 729, 728). Философ-педагог глубоко осознавал всю сложность, проблематичность решения этой задачи, потому что «христианство в результате разнообразных исторических условий для многих стало просто утопией, системой идеальных, но мало приложимых к жизни идеалов, которые, правда, све-

тят нам в жизни, но не могут быть признаны за основы в построении культуры» (Там же).

Для решения задачи, сформулированной В. В. Зеньковским и адекватной философско-педагогической концепции И. А. Ильина, нет иного пути, кроме педагогического – кроме утверждения духовности нравственного воспитания личности, устремленной к постижению смысла жизни.

§ 2. ХРИСТИАНСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И ИДЕЯ ДУХОВНОСТИ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Антропологизм как течение философской мысли имеет глубокие исторические и интеллектуальные корни. «Философский энциклопедический словарь» (1989 г.) определяет антропологизм как философскую концепцию, представители которой усматривают в понятии «человек» основную мировоззренческую категорию и утверждают, что, только исходя из нее, можно разработать систему представлений о природе, обществе и мышлении. «Новейший философский словарь» (1998 г.), по сути дела, дает такую же сущностную характеристику антропологизма, но обращает внимание на его значение как методологического философского принципа. Оба словаря различают антропологизм материалистический и идеалистический, не углубляясь в дальнейшую дифференциацию и даже не упоминая об антропологизме во взглядах русских философских мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв.

Между тем именно их идеи в значительной степени сформировали, духовно и интеллектуально насытили тот гуманистически специфичный пласт в философском учении о человеке, который стал известен как христианская антропология. Подчеркивая мысль о том, что русская философия всегда была глубоко антропологична, Л. Е. Моторина пишет: «Особенность раскрытия антропологической темы в русской философии заключается в универсальном подходе к проблеме человеческого существования. *В ней никогда не пытались выделить учение о человеке в отдельную область, хотя проблема человека всегда была главной*» (347, с. 29). В подтверждение этого тезиса автор ссылается на христианско-религиозных философов – Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, В. В. Зеньковского, И. А. Ильина, С. Л. Франка и др. (Эта же мысль развивается и в «Истории русской философии» самого В. В. Зеньковского).

Антропологическая тема в русской религиозной философии, по мнению Моториной, более связана с *христианской антропологией*, нежели с научными антропологиями, уже существовавшими в то время.

Определяя сущность антропологизма, Н. А. Бердяев писал: «Антропология неизбежно ставит человека между Богом и природой или между культурой и природой, и в зависимости от того, как она определяет эти соотношения, слагаются ее типы. Антропология должна качественно выделить человека из природы. И она это делает или признавая, что он есть существо, в котором пробуждается разум, или признавая его существом социальным и цивилизованным, в котором непосредственная природа перерабатывается культурой» (52, с. 58).

Н. А. Бердяев принимает классификацию антропологических учений, данную немецким ученым Максом Шелером: 1) еврейско-христианский антропологизм – творение человека Богом; 2) антично-греческий – человек как носитель разума; 3) естественно-научный – человек как продукт эволюции животного мира; 4) теория декаданса. Сам Бердяев называет их, выделяя самую суть учений, соответственно: антропология идеализма, натуралистического эволюционизма, социологизма и психопатологии и считает, что в них схвачены лишь отдельные существенные черты человека, но ни одно из этих направлений не раскрывает цельность человеческой природы.

В европейской религиозно-философской мысли, согласно Бердяеву, разработана антропология католическая и протестантская: первая учит о человеке как существе природном, а не духовном; вторая видит человека как существо парадоксальное и трагическое, унижает человека, утверждая, что он ничтожен и бессилён.

В итог этих рассуждений может быть поставлен вывод философа о том, что ни один из известных нам типов антропологических учений не может быть признан удовлетворительным и исчерпывающим. Как заслуга материализма в антропологии воспринимается резюме: «Научно наиболее сильно определение человека как создателя орудий (*homo faber*). Орудие, продолжаю-

щее человеческую руку, выделило человека из природы». Заслуга идеализма в том, что он «определяет человека как носителя разума и ценностей логических, этических и эстетических» (52, с. 60).

Но, замечает Бердяев, остается непонятным, каким же образом соединяется природный человек с разумом и идеальными ценностями. Ответ на этот вопрос дает христианская антропология, которая, по Бердяеву, бесконечно выше всех антропологий философских. Антропология христианская, по убеждению философа, должна раскрыться как учение о человеке-творце, носящем образ и подобие Творца мира. Это означает раскрытие учения о человеке как существе духовном и свободном, способном возвышаться над природой и подчинять ее себе.

Христианская антропология представляет собой систему христианско-философских взглядов на человека: его происхождение, сущность, жизненное предназначение. В христианской антропологии четко различимы и разделены понятия «природа человека» и «происхождение человека»: первое – о его физической, материальной, телесной форме; второе – о сотворении человека духовного – по образу и подобию Бога. Однако христианская антропология утверждает диалектическое единство трихотомии, впервые определенной ап. Павлом, «тело – душа – дух».

Христианская антропология является духовной и методологической основой нравственного воспитания личности, поскольку позволяет нравственно осмыслить ее жизненные ценности и цели, дает, наконец, наиболее полное, всестороннее знание о человеке как триединстве тела, души, духа. Подчеркивая важность такого знания для педагога, К. Д. Ушинский ставил задачу – «стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями,.. побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера» (491, с. 23).

Обращаясь к истокам христианско-гуманистической традиции русской философско-педагогической мысли, в контексте которой анализируется методологическое значение христианской антропологии, – к К.Д. Ушинскому, правомерно утверждать, что именно она легла в основу его теории воспитания, и педагогическая антропология мыслителя – и по форме, и по содержанию – есть христианская антропология.

Христианский антропологизм педагогического исследования – не преднамеренный, не субъективно заданный, а объективное следствие христианско-философского мировосприятия ученого. Структура «Педагогической антропологии» (1-й том – Часть физиологическая и Часть психологическая, 2-й том – Чувствования и Воля, 3-й – остался незавершенным и, по словам автора, должен был быть посвящен анализу тех духовных особенностей, которые составляют отличительную черту психической жизни человека – «духовные стремления будут рассмотрены нами в третьей части «Антропологии» (492, с. 355), совпадает с трихотомией христианской антропологии «тело – душа – дух».

К. Д. Ушинский писал: «Основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека»; «в человеке цель воспитания составляет *душа*, для которой существует тело» (492, с. 498).

Факты и явления ученый рассматривал как результаты самонаблюдений и внутреннего опыта человека. Именно этот внутренний опыт, освещенный христианским мировоззрением, и приводил его к такой классификации происходящих в человеке психических процессов и явлений, которая совпала с вышеуказанной доминантой христианской антропологии: педагог разделял врожденные стремления человека на три рода: *органические* (т.е. принадлежащие телу. – Н. Ш.), *душевные и духовные*; память – на механическую, душевную и духовную, подчеркивая, что источник, пища первой из них – материальный или телесный (краски, образы, движения, звуки, слова), второй – мысль, третьей – идеи и высшие чувства.

Тело для Ушинского, как и последующих христианских философско-педагогических мыслителей, – материальная форма, в которой объективируется, онтологически проявляется дух. Дух он считал доминантой в человеке и личности и, когда говорил о такой важнейшей сфере жизнедеятельности, как рассудочный процесс, поднимающий человека на ступень, недостижимую для животных, подчеркивал: «Влияние духовных способностей человека или влияние духа человеческого на рассудочный процесс огромно и необыкновенно важно» (491, с. 511).

«Российская педагогическая энциклопедия», обращая внимание на то, что дефиниция «педагогическая антропология» впервые употреблена К. Д. Ушинским в 1867 году в качестве особой точки рассмотрения человеческого воспитания, указывает на его духовность как сущностный атрибут: согласно педагогической антропологии, «педагогические действия могут и должны соотноситься с духовной целостностью человека», воспитывая ребенка, «воспитатель... стимулирует его к духовному внутреннему росту» (401; 2, с. 121).

В целях научной объективности и достоверности, К.Д. Ушинский постоянно дистанцировался и от материализма, и от идеализма, оставаясь на христианско-философских мировоззренческих позициях. Педагогическому антропологизму Ушинского был чужд и вульгарный материализм, и материалистический биологизм (по определению Зеньковского), который рассматривал человека «как существо, имеющее желудок и голову, кости, жилы, мускулы и нервы».

К. Д. Ушинский однозначно утверждал, что антропология должна составлять основу воспитания. Воспитание же педагог-философ не представлял себе иначе как христианским, которое способно вкоренить в сознание личности вечные истины христианства. Следовательно, педагогическая антропология, ставящая своей задачей раскрыть весь состав человека – тело, душу, дух, – не может быть нехристианской.

Нельзя сказать, что христианско-антропологическое учение К. Д. Ушинского было адекватно воспринято всеми его последователями, что их взгляды на человека идентифицируются с его концепцией.

У П. Ф. Каптерева, который рассматривал христианские теории и значение христианства в постановке первоначального воспитания, можно выделить те сущностные моменты, что сближают его точку зрения с антропологией К. Д. Ушинского. Это – «единая религиозная основа всего воспитания и обучения, равноприменимая к каждому христианскому народу»; «целью воспитания ставилось развитие в детях богоподобия»; это – присущее христианской антропологии возвышение целостной человеческой личности. Однако, по мнению П. Ф. Каптерева, христианско-антропологической системе воспитания «присущ один весьма важный недостаток – слабость научных оснований: ... теория... должна иметь впереди себя физиологию и психологию детского возраста» (243, с. 29, 30).

Трихотомия «тело – душа – дух», в которой составные части образуют единство и которая фундирует целостность человека, была понята П. Ф. Каптеревым как механическая суммарность, что как раз и разрушает эту целостность. Один из недостатков антропологии Ушинского ученый видел в том, что его «дуалистические взгляды» «нарушают понятие о единстве человеческого организма, придавая человеческой природе не только двойственность, но даже и тройственность» (254, с. 27).

В отличие от П. Ф. Каптерева его современник и ревностный последователь К. Д. Ушинского видный педагог М. И. Демков утверждал, что основой целостности человека является единство духа и тела (дихотомия, которую В. В. Зеньковский считал равнозначной вышеупомянутой трихотомии). По мнению Демкова, это единство способствует полноте развития сил и нравственного совершенства: «тело посредством воспитания и упражнения должно сделаться органом духа» (157, с. 101), «упражнения должны быть направлены к равновесию и гармонии телесных и душевных сил» (157, с. 105).

«Только христианство, – писал М. И. Демков, – дает *высший Закон жизни*, в котором тело должно быть запечатлено славой духа, как дух славой Божией... Педагогическое учение, что тело должно сделаться посредством воспитания и упражнения органом духа, получает в христианском мирозерцании такой обширный нравственный смысл, какой и не предполагается в нем с первого разу» (157, с. 101).

Христианская антропология в философско-педагогических взглядах мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. интровертивна: стремится проникнуть вглубь, в духовную субстанцию человека; и в то же время экстравертивна: на основе духовности выстраивает личностную парадигму, которая учитывает внешние, межличностные и социальные отношения, морально-этические нормы, аксиологическую самореализацию личности. Благодаря этому антропологизм рассматриваемых мыслителей становится методологически основополагающим для теории воспитания и можно сказать обосновывает всю философию педагогики.

Антропологизм русских философско-педагогических мыслителей развивается как историческая и духовная традиция. Подтверждением этому служат уже названия их основных трудов: Ушинский – «**Человек** как предмет воспитания. Опыт педагогической **антропологии**»; Зеньковский – «Проблемы воспитания в свете христианской **антропологии**»; Бердяев – «О назначении **человека**»; Ильин – «Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и **человека**»; Б. П. Вышеславцев – «Образ Божий в существе **человека**» (выделено нами. – Н.Ш.).

Христианская антропология (прежде всего русских религиозных мыслителей – Н. Ш.), по мнению Бердяева, наиболее полно раскрывает духовную сущность целостного человека. По сути дела, все философско-этическое учение Н.А. Бердяева антропологично. Но мы не ставим цель анализировать его в широкой многоаспектности – выделим только некоторые проблемы, раскрытие которых прямо может быть связано с задачами педагогики.

«В основе христианской антропологии, – писал Н. А. Бердяев, – лежат две идеи: 1) человек есть образ и подобие Бога – Творца и 2) Бог вочеловечился, Сын Божий явился нам как богочеловек» (52, с. 61). Из этих основных христианских идей философ делал главный антропологический вывод: как образ и подобие Творца, человек сам есть творец и призван к творчеству, к творческому соучастию в деле Творца.

По мысли философа, в человеке есть два принципа: принцип свободы – изначальной, никем и ничем не детерминированной, свободы потенциальной и принцип, определенный тем, что человек есть образ и подобие Божье, Божья идея, Божий замысел, который она (свобода) может осуществить или загубить. Только совмещение этих двух принципов создает человека – человек есть посредник между Богом и самим собой. Но и это же совмещение порождает сложность, полярность, двойственность человека – соединение в одном двух начал: божественного происхождения и человеческой природы.

Биологически человек не отличается от животного, соглашался философ. Однако не это составляет его суть – он отличается от животного лишь по принципу духа. «Человек есть человек лишь как носитель духа» (52, с. 56–57), – утверждал Н. А. Бердяев и, исходя из этого, развивал идею богочеловечности, но не в богословском, а в христианско-гуманистическом ракурсе – идею духовно-творческого возвышения человека. «Идея богочеловека стоит в центре христианской антропологии. Человек есть существо, отпавшее от Бога, и человек есть существо, получающее благодать от Бога. Таков круг христианской антропологии» (52, с. 56). Эту идею философ считал наиболее близкой ему.

В своей философской исповеди «Самопознание» Н. А. Бердяев признавался: «Вот как я осознал для себя основной миф христианской богочеловечности: это есть тайна двойного рождения, рождения Бога в человеке и рождения человека в Боге. В Боге есть нужда в человеке, в творческом ответе человека на божественный зов» (56, с. 166). Необычайно дерзновенной называл Н. А. Бердяев мысль о том, что Бог нуждается в человеке как субъекте

своего существования («не только человек не может жить без Бога, но и Бог не может жить без человека»).

У Бога и человека, полагал философ, единая задача – завершить творение мира. Бог не закончил его и поручил человеку, создав человека по своему образу и подобию, т.е. наделил возможностью и способностью к творчеству на самых вершинах духа: «Творчество есть продолжение миротворения. Продолжение и завершение миротворения есть дело богочеловеческое, Божье творчество с человеком, человеческое творчество с Богом» (56, с. 200).

Логическим следствием мысли о единстве Бога и человека в акте миротворчества явилось то, что Бог и человек оказываются у Бердяева наделенными одинаковыми способностями и даже психическими свойствами – в частности, воображением, без которого невозможен ни один творческий акт. «Мир, – утверждал философ, – сотворен Богом через воображение, через в вечности возникавшие в Боге образы, которые есть вместе с тем и реализация их» (52, с. 131). У человека воображение вызывает прилив духовной энергии, возвышающей творчество над действительностью. Эту роль эмоционально-духовного генератора, уверен философ, воображение играет в мифотворчестве, искусстве, научных открытиях и технических изобретениях, в нравственной жизни, создании более высокого типа отношений между людьми, и даже «Царство Божье есть воображение, т.е. возникновение образа совершенной, прекрасной, свободной, полной, божественной жизни» (52, с. 130).

Философ Ф. А. Степун заметил, что доверие к Богу в творчестве Бердяева достигает такой высоты, что переходит в чувство тождественности с ним. Однако, как показывает анализ, максимализм этого суждения неоправдан.

Соизмеримость между Богом и человеком вовсе не означает их равновеликости, равнозначности, и Н. А. Бердяев устанавливает грань различия, степень неравенства между Богом и человеком: это – отношение каждого к понятию «дух». «Неточно было бы сказать про человека, что он есть дух, – пишет философ. – Но можно сказать, что он имеет дух. Только в Боге совер-

шенно исчезает различие между «быть» и «иметь». Человек не есть еще то, что он имеет. Он имеет разум, но не есть разум, имеет любовь, но не есть любовь, имеет качество, но не есть сущее качество, имеет идею, но не есть сама идея. Задача реализации человеческой личности в том, чтобы определялся человек не по тому, что он имеет, а по тому, что он есть» (45, с. 447).

Соизмеримость между человеком и Богом Бердяев видел в вечной человечности Бога. Отношение между Богом и человеком, утверждал философ, есть отношение, раскрывающееся в духовной жизни, а не внешнее отношение между «сверхъестественным» и «естественным», раскрывающееся в природном мире. «Отношения между Богом и человеком в высшей степени живые и интимные отношения...» (62, с. 133).

Идея богочеловечности в интерпретации Бердяева приближает Бога к человеку, а человека к Богу, снимает с Бога искусственно созданный ореол грозного, карающего судьи, делает человека и Бога со-участниками, со-трудниками в деле преобразования мира. Чутко уловив тенденцию духовного возвышения человека у Бердяева, его современник философ Лев Шестов отмечал, что в «формуле «богочеловек» второй член все больше и резче подчеркивается и выдвигается, – конечно, при установленной им связи, выдвигается за счет первого члена. Так что, по мере того как растет и обогащается независимым содержанием человек, умалется и беднеет Бог. До такой степени беднеет, что формула сама начинает терять устойчивость и грозит опрокинуться: богочеловечество готово превратиться в человекобожество» (526, с. 412–413).

Конечно, Лев Шестов в этом суждении не избежал оценочного максимализма, но глубоко и точно выразил гуманистическую сущность христианского антропологизма Н. А. Бердяева.

Подлинное, а не фарисейски-спекулятивное человеколюбие философа привело современных исследователей Л. И. Новикову и И. Н. Сиземскую к выводу: «Непреходящее значение трудов Н. А. Бердяева в русской и мировой философии... мы усматриваем в том, что он сделал человека центральным

предметом философии и поднял его на недостижимую высоту, вскрыв в нем его природную и духовную сущность» (358, с. 19).

Другой основополагающей идеей в христианском антропологизме Бердяева была идея свободы. Она развивалась философом в двух планах – добытийственной и бытийственной свободы.

Христианской антропологии принадлежит идея бытийственной свободы – не трансцендентной, а имманентной человеку, реализуемой в его земном существовании. Эта свобода, по Бердяеву, от Бога. Она существует одновременно с изначальной, добытийственной свободой, но исходит от Бога.

Бог, пишет философ, полагает свободу в первооснову своего замысла о мире и человеке, и без свободы для Бога неинтересно никакое добро, никакая добродетель, никакая вера и благочестие.

Свобода – это та сфера, в которой осуществляются отношения человека и Бога, и она предопределяет смирение не как рабское подчинение, беспрекословность и униженную покорность, а как осмысленное, осознанное подчинение Божьей воле. «Я согласен исполнить волю Божью, – писал Н. А. Бердяев, – если Бог есть бесконечная любовь, хотя и нелегко это мне. Но если Бог есть бесконечная злоба, то я не согласен исполнить волю Божью, хотя это, может быть, было бы и легче мне» (62, с. 106). Смирение, афористично заметил Бердяев, есть один из путей свободы.

Педагогическое пространство христианской антропологии Н. А. Бердяева многомерно: это и учение о человеке как образе и подобии Божьему; это и поднимающая человека к горным высотам духа мысль о его назначении как со-ратника, со-деятеля, со-творца Бога в созидании и преобразовании мира – мысль, формирующая в личности активно-творческое отношение к жизни; это и понимание свободы как независимого и ответственно осознанного выбора между добром и злом.

Роль христианской антропологии как методологической основы духовности нравственного воспитания личности наиболее глубоко осмыслена, проанализирована и прогностически развита В. В. Зеньковским.

По его мнению, разработка вопросов христианской антропологии чрезвычайно важна для современного мира, «столь глубоко отошедшего от христианства», – важна потому, что никогда прежде не была в высшей степени обнажена внутренняя неустроенность человека, его неумение «овладеть тайной духовного равновесия». «Современная научная и философская мысль, – писал В. В. Зеньковский, – с особым усердием занимается «загадкой» человека, но вся эта огромная литература, в которой можно найти достаточное обилие *частичных истин о человеке*, не может подняться до той высоты в понимании человека, какую мы находим в христианстве. Увы, современной научной мысли остаются чужды основные принципы христианской антропологии...» (199, с. 432). Свою задачу как философа и педагога В. В. Зеньковский видел в том, чтобы приблизить христианское учение о человеке к современной философской мысли.

Зеньковскому так же, как и основоположнику русской христианско-гуманистической традиции в педагогике – Ушинскому, и философам Н.А. Бердяеву и И.А. Ильину свойственно исходить в истолковании дефиниции «человек» из трихотомии «тело – душа – дух». Эта общность основы антропологической концепции детерминирована присущим философско-педагогическим мыслителям единством христианского мировоззрения. В. В. Зеньковский отмечал, что указанная трихотомия встречается еще в учении ап. Павла: «У ап. Павла, давшего основные идеи для христианской антропологии, как известно, встречается и дихотомия, и трихотомия» (199, с. 464).

По утверждению Зеньковского, сфера тела и сфера душевно-духовная не «склеены» вместе, а образуют в человеке живое единство. «Если человек не есть тело + душа + дух, если он есть живое единство всех его сил и живет единой жизнью, – писал философ, – то это значит, что он всегда и во всем и телесен, и духовен» (199, с. 439).

Подчеркивая эту сущностную основу человека, В. В. Зеньковский вместе с тем указывал, что в свете христианской антропологии природа человека освещается иначе, чем в натуралистическом ее понимании. Христианская ан-

тропология исходит из того, что «духовное начало в человеке есть корень и источник индивидуальности в человеке, источник его неповторимости во всей живой целостности состава человека» (200, с. 237).

По мнению мыслителя, воспитание плодотворно лишь в той мере, в какой оно обращено к духовной жизни, пронизано верой в Бога, способно зажечь детскую душу любовью к добру и правде. В связи с этим В. В. Зеньковский рассматривал в свете христианской антропологии проблемы воспитания детей. Философ-педагог подчеркивал, что связать душу ребенка с церковью невозможно только уроками, только преподаванием Закона Божия, что основное не в сообщении знаний о Боге, а в том, чтобы способствовать росту и углублению духовной жизни. Преподаватель, обращал внимание мыслитель, должен стремиться не к обучению, а к воспитанию учеников.

Особую актуальность для нашей современности сохраняет вывод Зеньковского о том, что для эффективного воспитания нужны предпосылки, из которых главной является здоровая атмосфера самой окружающей жизни: здоровая социальная среда способствует тому, чтобы школа была единым духовным организмом, чтобы в ней были открыты возможности для разностороннего выражения энергии ученика и таким образом созданы условия для его духовного самоуправления.

Современной школой, на наш взгляд, должно быть учтено и суждение В. В. Зеньковского о том, что сближение личности с Христом, надежно противостоит «неверному развитию личности» – индивидуализму, ставшему в наши дни реальной угрозой отчуждения и разобщения в обществе. «Развитие личности, – писал философ-педагог, – должно не обособлять нас от других, а должно сближать со всеми, – но это возможно лишь в Церкви как богочеловеческом организме» (200, с. 154).

Христианскую антропологию В. В. Зеньковский видел методологическим основанием для синтеза того богатства педагогических идей, которое выработано религиозной и светской системами воспитания. «Мы ищем органического синтеза всего ценного, что имеется в современной педагогике, –

писал В. В. Зеньковский, – и утверждаем, что этот органический синтез может быть выражен в полноте и сложности актуальных проблем воспитания лишь на основе христианской антропологии...» (200, с. 235).

Вне христианской антропологии невозможно объективное, научно достоверное исследование идей И. А. Ильина о духовности нравственного воспитания личности. Философ – в отличие от Зеньковского и Бердяева – не употреблял дефиницию «христианская антропология», но это не значит, что он не принимал ее сущностной основы или придерживался иных принципов в объяснении происхождения и назначения человека.

Раскрывая суть религиозного опыта, который он определял как духовно-аксиологическое достояние личности, И. А. Ильин исходит, прежде всего, из христианского учения о человеке. Принципиально значимой для него является трихотомия «тело – душа – дух». Как и другие философско-педагогические мыслители, И. А. Ильин считает доминантным в ней дух, имманентно присущий человеку. «Каждый из нас, как «душа – дух», пожизненно связан с одним единственным в своем роде телом, которое его овеществляет, изолирует, обслуживает, питает и символизирует» (209, с. 18). Каждый человек изолирован, «укрыт» от других своим телом и в то же время через него общается с другими. Человечество, по Ильину, представляет собой множество душевно-духовных существ.

Человеческому духу философ отводит роль самостоятельного творческого центра, которая ему присуща уже по самому существу. Это – центр любви и созерцания, совестная воля, субъект права, созерцающий художник, верующее сердце, Божий слуга. Эту гамму аксиолого-этических признаков, определяющих сферы реализации духа, И. А. Ильин заключает: «В этом состоит самая природа духовности, в этом призвание и достоинство человека» (209, с. 43). «Дух есть по существу своему начало самодеятельное и самоопределяющееся (209, с. 52).

«Российская педагогическая энциклопедия» отмечает, что в XX веке педагогическая антропология сформировалась во влиятельное направление и

нашла философские основания в понимании человека в философской антропологии.

Нельзя сказать, чтобы христианская антропология была вполне и безоговорочно воспринята современной российской философско-педагогической мыслью: степень приближения к ней, усвоения и развития ее определяется всецело мировоззренческой позицией ученого.

А.А. Корольков аргументировано доказывает, что христианская антропология является сущностной основой более объемного феномена – духовной антропологии. Христианская антропология, по мнению ученого, имеет глубинные корни, через которые питается духовная антропология: она «имеет широко раскинувшиеся ветви, крону в культуре, в семейных традициях, в национальной психологии, в образовании» (280, с.14).

В той или иной мере основы христианской антропологии анализ выявляет у педагогов Е. П. Белозерцева, Б. М. Бим-Бада, Е. В. Бондаревской, В. П. Каширина, Б. Т. Лихачева, В. М. Меньшикова, Н. Д. Никандрова, Ю. И. Салова, В. А. Сластенина, Ю. Е. Тюнникова и др., философов В. С. Барулина, Л. Е. Буевой, В. Д. Губина, А. А. Королькова, Л. Е. Моториной, Е. Некрасовой и др.

Утверждение духовности и духовно-аксиологических качеств в личности Б. Т. Лихачев делает главным направлением своей «Философии воспитания». «Цельная личность», – пишет ученый, – всемерно стимулирует и развивает в себе духовно-нравственные и творческие потребности, отдавая им приоритет перед потребностями материальными». «Личность в самом широком смысле всегда существо верующее. Она верит либо в осуществление в человеческом обществе нравственного и экологического императивов,.. либо непосредственно в Бога, ведущего человечество в Царство Божие» (321, с. 32, 33).

Б. М. Бим-Бад, считая непреложным, что «философия, присваиваемая новыми поколениями, должна быть лишена односторонности, прежде всего – односторонности натурализма» (71, с. 151), подчеркивает, что «философская

антропология ценна для педагогической, когда она снимает односторонность и крайности материализма, преодолевая их в рамках философии природы и философии духа» (71, с. 159). Философская антропология, согласно Бим-Бадю, выступает как один из главных источников педагогической антропологии, поскольку представляет собой не только системное и целое, но и всеобъемлющее знание о человеке и мире человека в их единстве.

На методологической роли философской антропологии акцентирует внимание Л. Е. Моторина, когда пишет, что «философская антропология как методологическое основание современного научного знания о человеке задает конкретным наукам исходные посыпки» (347, с. 84), что как методология философская антропология «учит нас идти не от множественности проекций человека к его многомерности и целостности, а, напротив, от многомерного единства человека к ситуациям, где это средство проявляется, актуализируется, где зарождаются новые возможности его бесконечно вариативного поведения» (347, с. 89).

Христианская антропология, выступая методологической основой духовности нравственного воспитания, ориентирует современную педагогику на формирование как доминантных в личности аксиологических качеств высшего порядка – стремления к Истине и Добру, Веры, Любви, Совести, без которых в обществе не может быть ни ответственной свободы, ни подлинной культуры.

§ 3. ОБЩЕМЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА ПЕДАГОГИКИ И ФИЛОСОФИИ

В христианском мировоззрении философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв., в принципах христианской антропологии, которые они развивали и углубляли в осмыслении идеала личности, анализ выявляет диалектическое единство педагогики и философии.

В. В. Зеньковский считал цель воздействия воспитателя на воспитанника первой стороной в педагогике, которая «может быть освещена лишь философией – этикой, философией религии, эстетикой. Но и вторая сторона – «тот материал, над которым работают педагоги» – требует философского осмысления, потому что именно благодаря ему избирается метод воспитания. «Безусловно, – писал В. В. Зеньковский, – необходимо знать цель воспитания, т. е. надо уяснить философскую сторону вопроса, которая при том или ином разрешении может коренным образом изменить постановку проблемы воспитания» (197, с. 28).

Если следовать тезису о том, что наука возникла из философии, то можно утверждать, что педагогика как «собрание наук», «собрание знаний необходимых и полезных для педагога» (Ушинский), тоже возникла из философии. Это измерение К. Д. Ушинский называл педагогикой в широком смысле слова. Но, отмечал он, есть и «педагогика в тесном (узком. – Н. Ш.) смысле как собрание воспитательных правил», как синтез технологии обучения и искусства воспитания. И в таком смысле она исторически предшествовала философии. Действительно, прежде чем у человека возникли потребность и необходимость в познании себя и мира, стремление и любовь к мудрости, появилось понимание того, что без передачи молодому поколению знаний, умений, навыков невозможно продолжение рода. Таким образом, можно сказать, возникла «первобытная», народная педагогика.

Г. В. Плеханов вполне обоснованно утверждал, что живопись в виде наскальных рисунков первоначально служила чисто утилитарным целям – передаче сведений, была «международным» языком в общении родов и племен, но уже в обучении такой живописи складывались определенные педагогические приемы. Более того – дело обучения и воспитания поручалось специально выделенным для этого авторитетным представителям рода и племени. «У краснокожих Северной Америки род (the clan), – писал Г. В. Плеханов, – назначал особых воспитателей, на обязанности которых лежало сообщение молодому поколению всех тех практических знаний, которые могли понадобиться им в будущем. У кафров Коосса все дети выше десятилетнего возраста воспитывались вместе под неослабным надзором главы племени» (379, с. 212).

Осмысление цели и задач воспитания, став нравственной потребностью мыслящего человечества, могло совершаться (и совершается поныне!) прежде всего в интеллектуальном пространстве философии, на ее основе. Философия выдающихся мыслителей – Сократа, Платона, Аристотеля, Канта, Гегеля – включает в себе огромный педагогический потенциал именно потому, что приближает нас к познанию сущности человека, раскрывает глубинный, духовный смысл нравственного воспитания личности. Но сколь педагогична философия, столь же философичны взгляды тех, кто достиг вершин педагогической мысли – Коменского, Гербарта, Песталоцци, Дистервега, Пирогова, Ушинского и др.

Исследователь истории педагогики М. И. Демков утверждал, что до Яна Амоса Коменского «ни один мыслитель-педагог не думал в деле воспитания опираться на философские знания» (156, с. 459). Коменский сделал это первым. Будучи последователем английского философа Фрэнсиса Бэкона, отстаивавшего принцип природосообразности в устройстве общества и эмпирический метод познания, Коменский овладел этим «ключом к природе» и разработал, по словам Демкова, стройную теорию воспитания, привел в

систему все вопросы физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания (156, с. 456).

В русской педагогической мысли второй половины XIX в. принцип диалектического единства педагогики и философии обретает силу традиции – но не консервативной, отягощающей науку догматически авторитетным опытом, а перманентно развивающейся, обогащающейся опытом, поиском и инновациями. Для утверждения и развития принципа единства педагогики и философии в его методологически концептуальном значении складывались объективные условия.

XIX век, по мнению В. В. Зеньковского, «окрылил» философское дарование русских людей. Россия вышла на путь самостоятельной философской мысли (188, с. 15). XIX век вошел в историю русской культуры как эпоха высокого духовного подъема, а духовный расцвет народа, заметил И. А. Ильин, есть развитие его философии.

К. Д. Ушинский считал, что в России первым взглянул на дело воспитания с философской точки зрения Н. И. Пирогов и благодаря этому увидел в воспитании «не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа – «вопрос жизни» (481, с. 418). И, действительно, резюмирует К. Д. Ушинский, это не только вопрос жизни, но и величайший вопрос человеческого духа.

Философия в своем извечном поиске смысла жизни, ответа на вопросы «что есть человек», «откуда пришел он и куда идет» указывает педагогике направление духовного развития нравственного воспитания и вместе с педагогикой вырабатывает его ценностные цели, формирует аксиологическую культуру личности.

Сам Ушинский был убежден в том, что определение цели воспитания является лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий. Особо он выделял органическую связь философии и воспитания. «Самый основной вопрос воспитания приводит нас к самому трудному вопросу нравственной философии: каково должно быть содержа-

ние убеждения, которое бы не разрушало необходимой формы всякого истинного убеждения – не разрушало свободы?

Здесь, в этом вопросе... показывается вся тесная связь, которая существует между воспитанием и философскими науками и которой так упорно не хотят многие понять у нас» (Там же).

К. Д. Ушинский видел прочное основание народного образования в таких педагогических убеждениях, которые выработаны в органической связи с философией: «Пока у нас не будет такой среды, в которой бы свободно, глубоко и широко, на основании науки, формировались педагогические убеждения, находящиеся в теснейшей связи вообще с философскими убеждениями, общественное образование наше будет лишено основания, которое дается только прочными убеждениями воспитателей» (491, с. 14). Среда же, в которой формируются педагогические убеждения, есть, по мнению педагога, философская и педагогическая литература, университетские кафедры философии, психологии, истории. Сами по себе эти науки еще не дают убеждения, но предупреждают от множества заблуждений при его формировании. «Основная идея народного образования есть прежде всего идея глубоко философская и идея психологическая» (481, с. 421).

В изучении философии и выработке на ее основе мировоззрения ученый видел духовный и интеллектуальный иммунитет, который необходим молодежи, легко увлекающейся модными псевдонаучными теориями. «Пока в университетах наших наше юношество не будет иметь возможности познакомиться с историческим ходом философского мышления, до тех пор мы не будем обезопасены от распространения в нашем обществе всевозможных нелепиц, выдающих себя за философские выводы» (470, с. 242).

К. Д. Ушинский с оптимизмом ученого и мыслителя верил в то, что отмена преподавания философии в университетах России не способна убить в молодежи тягу к философскому мышлению. «Уничтожение преподавания философии и отсутствие философских сочинений никак не могут уничтожить врожденного человеку стремления к философскому мышлению» (476, с. 241).

Творческий последователь К. Д. Ушинского П. Ф. Каптерев шел дальше него, доказывая необходимость изучения философии не только в университетах, но и в гимназическом курсе. Если мы стремимся к построению связного мировоззрения в сознании образуемых, утверждал ученый, мы должны познакомить их с историей философии – только так возможно «достигать стройного мировоззрения, заключающего не только теорию, но и начала практической деятельности человека» (242, с. 472). Но, по мнению ученого, изучение истории философии необходимо предварять изучением введения в философию.

Тот факт, что и Ушинский, и Каптерев оказались неслышанными организаторами российской системы образования в течение многих десятков лет, подчеркивает, насколько дальновиден и справедлив был К. Д. Ушинский, когда предупреждал, что «недостаток философского образования... будет еще долго камнем преткновения в нашей воспитательной деятельности» (481, с. 421).

Не получившая философского осмысления своих целей и задач педагогика, предупреждал П. Ф. Каптерев, приобретает рецептурный характер, становится бездушным сводом инструкций, правил, указаний. Под именем изучения педагогики, писал педагог, разумеют обыкновенно изучение тощего рецептурного учебника педагогики, знание которого едва ли может принести какую пользу, и некоторое знакомство с историей педагогики. «Вот и все, если не считать изучения различных преподавательских приемов, манипуляций, составления конспектов, пробных уроков и т.п., т.е. того, что наименее важно в подготовке педагога и на что тратится наиболее времени. Но ведь педагогика – прикладная наука – должна применять к воспитанию законы науки о человеке...» (253, с. 61).

Такая подготовка будущих педагогов, делал вывод П. Ф. Каптерев, лишает их возможности осмысливать свою деятельность, позднее они становятся заурядными ремесленниками, «дальше удачной выучки какому-нибудь предмету ничего не видящими и не знающими, легко впадающими при вос-

питании живой человеческой личности... в крайнюю рутинность и механизацию» (253, с. 62).

М. И. Демков считал, что уяснение принципов воспитания «возможно только при свете философии, которая во все времена влияла на все отрасли знания, особенно же на педагогику» (153, с. 206). Он безоговорочно соглашался с Песталоцци, утверждавшим, что учение Христа есть лучшая воспитательная философия народов.

По мнению М. И. Демкова, если педагогика должна черпать свои основы и силы из народных идеалов, выражаемых в поэзии, литературе, философии, то «сама наука и философия должны почерпнуть необходимую силу для дальнейшего развития в прочной национальной педагогической системе» (150, с. 50).

«Плоха та педагогика, – резюмировал ученый, – которая не опирается на философию» (148, с. 40).

Воспитание, считал педагог должно находиться в тесной связи с идеалами народа и со всем его философским мирозерцанием. Исходя из тезиса о том, что философия дает тон и направление всей научной и общественной жизни народа, М. И. Демков доказывал необходимость преподавания в гимназиях, особенно в высших классах, каждого предмета в философском духе: «гимназические дисциплины должны быть проникнуты философским характером» (151, с. 95).

Идея о необходимости и обязательности философских знаний как для педагога, воспитателя, так и для его воспитанников традиционно отстаивалась и развивалась русскими философско-педагогическими мыслителями первой половины XX века. Подтверждение тому – и в точке зрения В. В. Зеньковского, приведенной в начале параграфа, и в утверждении И. А. Ильина, что преподавание философии необходимо, но возможно преподавание только такой философии, которой чужды «вненаучные излияния и умственные мечты», «личные химеры». С. И. Гессен находил, что «преподавание философии... желательно проводить в тесной связи с ее практически-

ми приложениями». «Поэтому философский путь нам представляется преимущественно как путь педагогический» (128, с. 304).

Анализ показывает, что в русской философско-педагогической традиции проблема единства философии и педагогики наиболее обстоятельно раскрыта С. И. Гессеном, главный педагогический труд которого «Основы педагогики» сам автор определяет как «Введение в прикладную философию».

Назначение педагогики как прикладной науки вовсе не означает ее самостоятельности, подчиненности другим наукам. Усматривая самостоятельность педагогики в разработке научной методологии и конкретных методик преподавания отдельных наук, теорий отдельных искусств, основ отделов теории хозяйства, он характеризовал эти методики как специальные педагогические дисциплины и не считал возможным предписывать методистам новые приемы работы, но был уверен в необходимости «философски осознать современное движение методической мысли» (128, с. 284).

Связь педагогики и философии, по мнению ученого, настолько тесна, органически диалектична, что становится имманентной им, и «каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде как бы прикладной ее части: логике – теория научного образования, то, что многими не особенно удачно называется дидактикой; этике – теория нравственного образования; эстетике – теория художественного образования и т. д.» (128, с. 37).

Связь педагогики и философии исторична: «История педагогики, – писал С. И. Гессен, – есть часть или, если угодно, отражение истории философии» (Там же). Раскрывая этот тезис, мыслитель подчеркивал, что педагогические принципы, их характер и основы исторически развиваются в непосредственной связи с развитием философской мысли и отражают ее направленность и содержательность: «почерпая свои руководящие принципы и самое свое расчленение из философии, педагогика в большой мере отражает на себе развитие философской мысли» (Там же).

Педагогика, по мысли Гессена, развивается творчески и наиболее плодотворно в том обществе, где существует свободная, независимая, самостоятельная философия, обретающая в ней свое практическое приложение: «там, где философия признается в самостоятельности своих проблем и своеобразии своего метода, живет и расцветает также и педагогическая мысль. Напротив, если педагогическая мысль заглушается техническими и политическими вопросами, мы имеем все основания искать причину ее вырождения в отрицании самостоятельности философского знания» (128, с. 375). Свобода или несвобода педагогики, ее особое место в обществе, ее независимость или – напротив – зависимость от политики и техники определяются, таким образом, отношением общества к философскому знанию, тем, насколько неподвластна философия политической конъюнктуре.

Согласно Гессену, даже философская интуиция имеет воспитательное значение и педагогическую направленность: в сочетании со знанием она дает возможность четко определить цель образования. «Воспитатель ребенка должен сочетать глубокое знание его психофизического организма с философской интуицией той цели, которую он намерен достичь своим образованием» (128, с. 99).

Однако развитие традиции, рассматривавшей педагогику и философию в диалектическом единстве, было в XX веке (до 90-х годов) скорее дискретным, чем последовательным, преемственным, перманентным. И тому есть исторические причины.

В XX век русская педагогическая мысль, по утверждению В. В. Зеньковского, вступила с живой идеей целостного воспитания. И в этой идее воплощалось единство педагогики и философии. «Мотив целостности имеет огромное значение в русском педагогическом сознании, – писал мыслитель, – так как примыкает к однородному мотиву в русской философии, горячо стоявшей за идею целостности личности» (203, с. 168).

Оптимизация процесса интеграции педагогики и философии могла быть обеспечена тем, что в этот период, как писал Б. П. Вышеславцев, пред-

чувствовался подлинный расцвет русской философии и русской духовной культуры. Но, по его же заключению, этот расцвет был сразу оборван.

Характеризуя состояние монополярной советской философии, Б. П. Вышеславцев отмечал, что в стране не могло появиться ни одного самостоятельного философского труда, не могло быть выражено ни одной оригинальной мысли, выходящей за пределы марксизма.

Современный исследователь А. С. Арсеньев вполне обоснованно считает, что предъявлять претензии педагогам советской эпохи в плохом знании общефилософских основ педагогики нельзя: большинство из них вынуждено было получать философские знания, свое философское образование, читая массовые советские учебники и проходя курсы марксизма-ленинизма. «Население тщательнейшим образом изолировалось от изучения действительно серьезной и глубокой мировой философии, включая и собственную нашу русскую философию, особенно конца девятнадцатого и первой половины двадцатого века» (19, с. 269).

Этот советский остракизм философии рецидивно проявляется как непривычка к самостоятельному философскому размышлению: есть немало ученых-педагогов, по мнению Арсеньева, готовых формально признать значение философии для педагогики, но «в душе» глубоко сомневающих, что философия близко касается педагогической деятельности.

Примеров такого «глубокого сомнения» немало и в советской истории, и в наши дни. В изданный в 1974 году двухтомник избранных педагогических сочинений К. Д. Ушинского составители включили адаптированную «Педагогическую антропологию». Коснулась эта «адаптация» прежде всего философских взглядов великого педагога.

В статье об Ушинском «Российская педагогическая энциклопедия» (1999 г.) тоже предпочитает оставить философскую концепцию великого ученого за пределами изложения его педагогической системы.

Идея диалектического единства педагогики и философии, их интерферентности и интегративности, прерванная в советских условиях, активно развивалась философами русского Зарубежья в первой половине XX в.

Концептуально-логическим основанием этой идеи является признание и осмысление того факта, что и философия, и педагогика устремлены в конечном итоге к одной цели – духовному преобразованию мира через нравственное возвышение личности, формирование у нее гуманистически осознанного и нормативно освоенного ценностно-целевого императива.

Настоящий философ, согласно Бердяеву, хочет не только познания, но изменения, улучшения, перерождения мира. Философ есть прежде всего познающий, его познание целостно, оно охватывает все стороны человеческого существа и человеческого существования, неизбежно учит о путях осуществления смысла. И. А. Ильин был убежден в том, что «настоящая, большая философия исследует то, *ради чего человеку и человечеству только и стоит жить на земле*», и потому она слагается в переживании и познании тех ценностей, через которые приобретает свой смысл и значение человеческая жизнь. В. В. Зеньковский указывал на то, что русская философия «больше всего занята темой о человеке, его судьбе и путях, о смысле и целях истории» (187, с. 18), в русской философии всюду доминирует моральная установка.

Педагогические, воспитательные идеи русских философов не просто связаны, но прямо вытекают из понимания ими содержания, целей и задач философии, ее методов познания мира и человека. В параметрах наиболее тесной коррелятивности философии и педагогики мы выделим лишь некоторые, доминантные в этом соотношении аспекты взглядов мыслителей на философию, а именно: имманентную ей духовность и связь с жизнью, духовный опыт как источник и средство познания, его личностную конкретность.

Философия, по Бердяеву, глубоко духовна, и духовностью определяет ее творческое становление; ее высший смысл – познание жизни духа. «Философия есть самопознание духа и она не может быть независимой от той или иной направленности духа. Философия определяется структурой ду-

ха, его качественностью, его обращенностью к высшему или низшему миру...» (62, с. 24).

По мнению Ильина, «философия имеет свою научную лабораторию», и это – лаборатория духа, где «философ, единственный из ученых, берет на себя разрешение вопроса о том, *что есть истина*; подобно священнослужителю, он стоит постоянно перед лицом *добра*, испытывая его природу и раскрывая другим испытанное; подобно художнику, он имеет дело с самою *красотою*, исследуя ее сущность и обнаруживая пути к ее осуществлению, узрению и уразумению. Так, теория познания раскрывает природу истины; этика исследует сущность добра; эстетика познает природу красоты» (62, с. 22). Философия, таким образом, вершится как духовное познавательное творчество. Мыслитель называл философию знанием о важнейшем – о духе, а философствование – творческой жизнью души, «душевно-духовным делом».

В. В. Зеньковский, исследуя историю русской философии, делал вывод, что философия как самостоятельная и свободная форма духовного творчества родилась из недр религиозного мировоззрения. Вместе с тем философская мысль всегда несла и несет свои собственные мотивы и вдохновения. Философия, по его мнению, есть искание единства духовной жизни.

Подлинной философии, по концепции русских философско-педагогических мыслителей, чужды голое абстрагирование, умозрительные заключения, отрыв от жизненных реалий.

Н. А. Бердяев бескомпромиссно утверждал, что философия «есть часть жизни и опыта жизни» (52, с. 22), «акт жизни» (66, с. 242). Связь философии с жизнью философ отстаивал в борьбе и с теми, кто абсолютизировал познание, видя в нем особую, отдельную сферу, и с агностиками, отрицавшими всякую возможность познания. «Сколько бы познание ни противопоставало себя жизни, – писал он, – и ни сомневалось в возможности познать жизнь, оно само изначально есть жизнь, порождено жизнью и отражает судьбы жизни» (52, с.20). Философское познание, согласно Бердяеву, не может иметь книж-

ного, школьного источника: «подлинно философ лишь тот, кто имеет интуицию бытия, чья философия имеет жизненный источник. Настоящая философия имеет непосредственные пути сообщения с бытием» (57, с. 73).

«Философия больше, чем жизнь: она есть завершение жизни; а жизнь первее философии: она есть ее источник и предмет» (219, с. 59), – так определял свое философское кредо И. А. Ильин. По его убеждению, жизнь и только жизнь питает каждую сферу философского познания человека – религиозную, этическую, эстетическую, политическую, «поскольку он в жизни своей ищет истинного знания, радуется художественной красоте, вынашивает душевную доброту, совершает подвиг мужества, бескорыстия или самоотвержения, молится Богу добра, растит в себе или в других правосознание и политический смысл или даже просто борется со своими унижающими дух слабостями» (Там же). «Философия есть наука о жизни» (219, с. 39), – утверждал И. А. Ильин и конкретизировал: «философия рождается от жизни духа и от духовной жизни» (219, с. 59).

Как особенность, специфичность связи русской философии с жизнью В. В. Зеньковский подчеркивал тот факт, что «русские философы за редким исключением ищут именно целостности, синтетического единства всех сторон реальности и всех движений человеческого духа» (187, с. 20).

Духовность как высшая качественность философии, связь философии с жизнью как объектом познания и источником знания предопределили отношение мыслителей к опыту как методу познания. Утверждая его приоритетность, они имели в виду прежде всего не объективированный, овеществленный опыт, а духовный опыт: философия, считал Ильин, покоится на проверенном, верном, адекватном восприятии изучаемого предмета изучающей душой.

Н. А. Бердяев видел в духовном опыте источник и вместе с тем критерий знаний. Утверждая, что доверяет только личному духовному опыту, он писал, что для его философии «главный источник – события жизни, духовный опыт» (56, с. 207). Более того, по Бердяеву, «источник философского по-

знания – целостная жизнь духа, духовный опыт. Все остальное лишь второстепенное подспорье» (56, с. 85).

Именно опыт делает философию наукой и вводит ее в глубину жизни, считал И. А. Ильин, вся философия есть опытное знание и безопытной философии никогда не было и не будет.

«Как бы ни определять философию, она всегда окажется знанием. Вне предметного опыта невозможно никакое знание» (219, с. 41). Философское знание, утверждал он, есть опытное знание, и, что бы ни исследовал философ, он не имеет другого источника: в этом его положение подобно положению всякого другого ученого. «В основе философии систематическая практика духовного опыта» (219, с. 56).

Философ питается духовным опытом своего народа. «Личный духовный опыт философа, – писал И.А. Ильин, – в глубине своей связан происхождением, подобием и взаимодействием с опытом родного народа; ему удастся выработать этот опыт и мобилизовать его, осуществить и осмыслить тем легче и тем продуктивнее, чем выше и зрелее духовный опыт его народа» (219, с. 57).

Иной точки зрения придерживался В. В. Зеньковский. Философ полагал, что сам по себе опыт во всем его многообразии и его описание не образуют философии, а лишь ставят проблемы для философского сознания. «Почти у всех философов в центре их творчества действуют общие *исходные интуиции*, – писал ученый, – они (а не теория познания) определяют ход мыслей, логику построений» (187, с. 17).

Особенность идеи Зеньковского в том, что он стремился соединить интуицию как средство, источник познания с разумом, находящим пути для разрешения возникающих проблем. «Философия, хотя и питается интуициями и движется ими, есть там и только там, где к раскрытию интуиции привлекаются силы разума» (187, с. 16).

Значение интуиции как метода, способа, средства познания не отрицали ни Бердяев, ни Ильин, но они подчеркивали ее связь с духовным опытом, происхождение интуиции из этого опыта.

«Я мыслитель типа исключительно интуитивно-синтетического» (56, с. 206), – писал о себе Н. А. Бердяев. «Мысль моя интуитивна и синтетична» (56, с. 85). «Проникновение в тайну существования предполагает творческую интуицию» (5, 24).

И. А. Ильин выстраивал соотношение опыта и интуиции в иерархически-временной зависимости: «мысли предшествует видение (интуиция); видению предшествует опыт» (219, с. 26).

«То, что обычно называют *интуицией* или «прозрением», – писал мыслитель, – есть или *случайное опытное восприятие предмета*, над которым философ не властен,.. или же это *систематическое, методически руководимое опытное созерцание предмета*. В обоих случаях опыт имеется налицо». «Интуиция» не только не «освобождает» от предметного опыта, но сама есть не что иное, как известная стадия осуществляемого опыта» (219, с. 43). От опыта не освобождает никакая интуиция, никакое прозрение, утверждал философ.

Конкретность духовного опыта и связанной с ним интуиции философские мыслители считали проистекающими из того, что философствует и познает конкретный человек, а не гносеологический субъект, не отвлеченный универсальный дух. Невозможно отделить философское познание, считал Н. А. Бердяев, от совокупности духовного опыта человека.

Демиургом, творцом философии, утверждал он, всегда была и остается личность, и любая философия неизбежно несет духовный след сотворившей ее личности. «Познает и философствует всегда личность», – подчеркивал философ (66, с. 241). На всякой значительной философии лежит печать личности философа, и только совершенно не оригинальная, не творческая философия остается безличной. «Христианская философия, – считал Н. А. Бердяев, – есть философия субъекта, а не объекта, «я», а не мира» (56, с. 97).

«Философское познание, – был убежден И. А. Ильин, – требует высокой *лично* выращиваемой и осуществляемой духовной культуры» (219, с. 28). Именно эта духовная культура устремляет человека к постижению Добра, Истины, Бога, к созерцанию прекрасного, к свершению бескорыстных благородных поступков. «Такой человек по сознанию своему, может быть, еще не является философом, но *по духовному опыту* своему – он уже философ» (219, с. 58–59). Предрасположенность каждой личности к философскому творчеству проистекает из того, что «человеку дана *сила мысли*, и эта мысль может осуществляться совсем не в формах отвлеченного, плоского, формального рассудка; нет, она имеет еще форму разума – не только не противоречащего вере, сердцу и духовной интуиции, но творчески сочетающегося с ними и вдохновенно проникающегося их силами» (211, с. 338).

Ныне творческое освоение философско-педагогических взглядов русских мыслителей первой половины XX в. и стремление создать на их основе философско-методологическую концепцию современной педагогики воспринимаются как инновационные по своему характеру и целям. Эту концепцию фундирует убеждение в том, что ментальным основанием педагогики может быть только философия, исполненная духовности; только философия, в которой разум и вера, наука и религия не противостоят друг другу, а действуют сообща, во имя одной цели; только философия, утверждающая личность как высшую цель в нравственной аксиологии.

В русле русской философско-педагогической традиции, нередко опираясь на умозаключения, суждения, в частности, Н. А. Бердяева, развивая и конкретизируя их, осуществляет свое исследование философских основ понимания личности А. С. Арсеньев. Диалектическую связь педагогики и философии он видит прежде всего (как и мыслители второй половины XIX – первой половины XX вв.) в единстве их предмета – человека.

Ученый утверждает, что философия делает предметом своего размышления отношение «Человек – Мир» как самопонимание и самоопределение Человека в Мире; педагогика стремится к пониманию и воспитанию челове-

ка. И потому она, по мнению Арсеньева, более философия, чем наука; ей присущи в значительной степени те же методы, приемы, пути познания, изучения человека, что и философии. «Педагогика гораздо более глубокая и сложная область знания, чем наука, и, что особенно важно, область *понимания*»: «груды знаний не заменят хотя бы одного проблеска понимания» (19, с. 471).

Педагогический «инструментарий» познания человека был бы неполным без философской методологии – «включения интуиции, эмпатии, образного мышления, фантазии», педагогика «должна быть «замешана» на любви», «требует непосредственности личностного общения» (Там же), а не социального общения, опосредованного социальными отношениями и внешней действительностью.

Идею единства философии и педагогики развивает А.А. Корольков. Философия и педагогика едины в осмыслении идеала человека, в их возможной наполненности душевностью и духовностью.

Русская философия, отмечает он, наследовала глубокий интерес к внутренней духовной жизни человека, глубже, чем какая-либо иная, заглянула в недра человеческой и божественной духовности. «Русские философы размышляли не о чистоте крови, - пишет А.А. Корольков, - а о чистоте помыслов, идеалов, о правде жизни, поэтому философия наша была озабочена спасением России как духовного материка, пристанище на котором может найти человек любой нации» (284, с.197).

Дать нравственное воспитание обитателям этого «духовного материка» призвана педагогика. Но сделать этого она не может в одиночку, без философского осмысления сущности и назначения человека.

Казалось бы, рассуждает философ, педагогам должно быть понятно родство философии и педагогики, поскольку они несводимы к науке, соединяя в себе качества науки, искусства, духовного творчества, мировоззрения и практической устремленности. Тем не менее всю историю педагогики и фи-

лософии сопровождает желание формализовать, уподобить науке эти сферы деятельности и культуры (284, с.239).

Диалектическое единство философии и педагогики, по мнению А.А. Королькова, достигается тогда, когда органически слиты, нерасторжимы философия человека и социальная философия, сфокусированная на становлении личности, в ходе воспитания и обучения. «Это и есть философия образования», - подытоживает философ.

Мы разделяем точку зрения Е. Н. Шиянова и Н. Б. Ромаевой, что тесная связь педагогики и философии наиболее полно реализуется на путях гуманизации российского образования, что «идеи русских философов конца XIX – начала XX вв. заключают в себе богатый гуманистический потенциал, содержание которого позволяет дать аксиологическое обоснование стратегических направлений развития отечественного образования» (553, с. 201). «Они создали особый образ, особую модель человека, – пишут ученые, – определили многообразие и контуры будущих концепций развития личности. От них тянутся к нашему времени гуманистические идеи самостроительства, духовности, необходимого восхождения к самим себе, развития высших нравственных и моральных качеств...» (Там же).

В. М. Кларин и В. М. Петров, анализируя педагогическую направленность русской религиозно-философской мысли, подчеркивают, что идея органически тесной связи педагогики и философии, к которой все активнее обращаются современные ученые, вкоренена как христианско-гуманистическая традиция в русское научное и духовно-религиозное сознание. Философско-педагогические мыслители Порубежья XIX – XX вв. «не являлись профессиональными исследователями педагогических проблем, – пишут ученые, – но определенно работали в той сфере человеческой мысли, которая рождает философию педагогики, т. е. основу для построения педагогической теории, методики воспитания и обучения» (263, с. 8–9).

На методологическое значение принципа диалектического единства педагогики и философии указывает В. А. Сластенин. Какими особенностями и

возможностями обладает образование, чтобы осуществлять социализацию человека и гуманизацию общества? «Ответ на этот вопрос, – пишет ученый, – может быть найден при рассмотрении ряда фундаментальных философских проблем...» (430, с. 220). «Сегодня, – считает В. А. Сластенин, – возникает необходимость опереться на философскую антропологию... Воссоздавая некий целостный образ человека, ученые формулируют связанную с этим образом систему представлений и понятий, с помощью которых оказывается возможным актуализировать старый философский принцип, рассматривающий человека как «меру всех вещей» (430, с. 220–221).

Эта мысль созвучна утверждению Н. А. Бердяева: «Антропологизм непреодолим в философии, но он должен быть повышен в своем качестве... Человек неустраним из познания. Он не устранен должен быть, а повышен от человека физического и психического до человека духовного» (52, с. 28).

Исследование, выполненное в данной главе, позволяет сделать следующие выводы.

1. Христианское мировоззрение философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. является теоретико-методологической основой изучения парадигмы личности в их понимании, духовности нравственного воспитания в параметрах христианско-гуманистической традиции русской педагогики. Христианское мировоззрение рассматриваемых мыслителей представляет совокупность духовно-религиозных по содержанию и направленности идей, принципов, убеждений, взглядов на мир, происхождение и назначение человека.

Субстанцию этого мировоззрения образует не знание, добытое эмпирическими исследованиями, не материальный опыт, а вера, не отрицающая таковой опыт и знание, но утверждающая приоритет и доминантность духовного опыта и опирающаяся на него.

Согласно этому мировоззрению, Бог – высшая ипостась, духовный Абсолют, конкретно проявляющийся в жизнедеятельности и житнетворчестве конкретной личности, устремляющий ее к Истине и Вере, наполняющей ее

поступки и отношения Добром, Любовью, Красотой, Совестью и Честью, утверждающий непреложность этих ценностей и целей.

Суть христианского мировоззрения, присущего русским философско-педагогическим мыслителям определил И. А. Ильин, когда писал: «Бог не есть материальная вещь, находящаяся в пространстве» (211, с. 339); только безбожники «думают, что Бог это какая-то *вне нас* находящаяся вещь, сила или существо, которое противостоит человеку,.. что верующий человек *противостоит* своему Богу, трепеща, повинуюсь и заискивая перед ним» (211, с. 346). «*Бог есть Дух* – и открывается только духовному опыту, духовному оку... *Бог есть любовь* – и открывается только живому, любящему сердцу» (211, с. 341).

Философ советовал людям, не воспринявшим Христа духом и любовью, судить о Христе и христианстве с чрезвычайной осторожностью и не причислять себя к врагам христианства.

2. Христианское мировоззрение рассматриваемых мыслителей диалектически развивающаяся на путях интеллектуализации и рафинирования веры духовная целостность. Принципы христианства, по мнению К. Д. Ушинского, сознательно и бессознательно проникали в человечество и, передаваясь потомственно из рода в род, продолжают развиваться.

Нравственное и ментальное единство философско-педагогических мыслителей указанного периода основано на христианском мировоззрении, что позволяет рассматривать их взгляды на духовность нравственной личности как христианско-гуманистическую традицию, в которой личность целостна, свободна, осознает единство Творца и творения и видит свое жизненное предназначение в продолжении Божьего творчества.

3. Новым содержанием христианское мировоззрение мыслителей наполняют дефиниции гуманизма и антропологии.

В основу христианского гуманизма (в отличие от гуманизма эпох Возрождения и Просвещения) положены не идеи общечеловеческого добра и любви ко всему миру, ко всем людям, а конкретно проявленное к конкрет-

ной личности добросердечие, милосердие, личное бескорыстие, личная помощь, личная ответственность. «Христианство за человека и человечность, за ценность и достоинство личности, – писал Н. А. Бердяев, – за свободу и социальную справедливость, за братство людей и народов, за просвещение, за просветление, за творчество новой жизни, и только христианство за это» (60, с. 362).

На духовной почве христианского мировоззрения в философской антропологии развивается принципиально новая теория – христианской антропологии, различающей природное рождение и духовное происхождение, сотворение человека по образу и подобию Бога. Воспитанное, а не генетически присущее человеку стремление к богоподобию умножает его творческую энергетику, потенциал добросердечия и милосердия.

В христианской антропологии диалектическое единство трихотомии «тело – душа – дух» символизирует восхождение от человека физического к человеку духовному: тело должно стать органом духа (Демков).

Суть христианской антропологии, развивавшейся в трудах К. Д. Ушинского и его последователей, в философско-педагогическом творчестве Н. А. Бердяева, В. В. Зеньковского, И. А. Ильина и др., глубоко и емко определил В. В. Зеньковский, утверждавший, что это есть христианское учение о человеке. «В основе христианской антропологии как ее центральная и основная идея лежит учение об образе Божиим в человеке» (200, с. 59).

4. Принципиальное значение для современной педагогики имеет утверждение о том, что привлечение идей христианской антропологии к пониманию жизни души и внутренней диалектики ее исканий нужно не для отдельных форм и видов воспитания, но для всей педагогики в целом (Зеньковский).

Одно лишь христианство, обоснованно считали рассматриваемые философско-педагогические мыслители, может оплодотворить педагогическую мысль, может срастись с педагогическими интуициями.

Когда говорится о необходимости диалектической связи педагогики с христианской антропологией, то имеется в виду понимание человека в Православии, потому что, по справедливому утверждению В. В. Зеньковского, христианская антропология в католицизме и протестантизме очень глубоко и серьезно расходится с Православием. Православие глубже и цельнее выражает дух Евангелия, то отношение к человеку, которое заповедовал Христос.

5. Христианская нравственная философия, положенная в основу христианского мировоззрения, выступает во взглядах философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. в настолько тесном единстве с педагогикой, что многие из них называли педагогику прикладной философией, т. е. практически, в деле воспитания реализующей философские идеи, принципы, установки.

Философия дает осмысление педагогического идеала, т. е. видение того, каким должен быть человек, определяет содержание и направленность воспитательного процесса. При том или ином философском осмыслении педагогического идеала может быть изменен выбор форм, методов и средств, сама проблема воспитания.

Педагогика, оставаясь при этом самостоятельной наукой, дает философии «материал» для познания: человек как предмет воспитания становится главным объектом в духовно-ментальном диалоге философии и педагогики.

Глава 2. Феномен духовности в русской философско-педагогической мысли второй половины XIX – первой половины XX вв.

§ 1. ДУХОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ХРИСТИАНСКО- ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ РУССКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Идея воспитания целостной личности выступает тем мировоззренческим контрапунктом, где обретают органическое единство взгляды русских философско-педагогических мыслителей, реально проявляется христианско-гуманистическая традиция русской педагогики.

Парадигма целостной личности может быть философски и научно-педагогически осознана и изучена только на основе духовности, рассматриваемой в контексте христианско-гуманистической традиции.

Современные ученые (Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая и др.) определяют парадигму как наиболее общие принципы понимания и интерпретации объекта исследования, принятые в научном сообществе. Указывая, что в образовании «совершается становление духовно зрелой, нравственно свободной личности, способной творить целостный, гуманный мир, по «мере жизни» человеческой» (97, с. 19), они по сути определяют направление в формировании духовно-нравственной парадигмы целостной личности.

Аналитически обнаружив эти идеи в философско-педагогических концепциях XX в., А. П. Валицкая вполне правомерно и обоснованно утверждает, что с опережением и большей глубиной сходные идеи находим в русской философской традиции, особенно в «серебряном веке». К этому выводу, на наш взгляд, необходимо добавить, что, во-первых, «сходные идеи», о которых пишет ученый, философско-педагогическими мыслителями «серебряного века» были последовательно развиты, углублены в последующем, в период их зарубежной жизнедеятельности и творчества; во-вторых, базисно определяющие духовную парадигму целостной личности идеи мыслителей XX века возникли и должны быть рассмотрены в контексте христианско-

гуманистической традиции воспитания, в истоках которой лежит педагогическая теория Ушинского и его последователей – Стоюнина, Каптерева, др.

В. М. Кларин и В. М. Петров называют диалектику духовного формирования целостной личности сердцевинной проблемой отечественной педагогики и подчеркивают, что на путях ее разработки философами русского Зарубежья были созданы философско-педагогические произведения, вошедшие в золотой фонд общечеловеческих ценностей. Главную заслугу этих мыслителей ученые видят в том, что они осуществили «поворот философско-педагогической мысли в сторону исследования проблем духовно-нравственного совершенствования целостной личности, объединяющей в своем внутреннем мире и поведении «всеединство» мировой культуры» (263, с. 18).

Однако во «внутрироссийской» педагогике советская идеология ориентировала школу на формирование коллективистского сознания и рассматривала личностные ценности как проявление буржуазного индивидуализма и эгоизма.

Советские энциклопедические издания четко определяли круг наук, занимавшихся изучением личности. Большая советская энциклопедия во втором издании утверждала, что со стороны духовного облика личность изучается психологией, в третьем издании личность уже конституировалась как объект философии, психологии и социологии. Российские энциклопедические издания 90-х годов прошлого и начала нынешнего века в основном сохраняли верность материалистической, психолого-социальной трактовке сущности личности и исходили из того, что это – 1) человек как субъект отношений и сознательной деятельности и 2) устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности.

В указанных выше изданиях отмечалось, что в формировании личности решающая роль принадлежит воспитанию, но педагогика, в которой лич-

ность является и объектом, и субъектом воспитательно-творческого процесса, не включалась в число наук, изучающих этот феномен.

Но именно в педагогике начинается возвращение к духовным истокам личности, возрождается христианско-гуманистическая традиция в истолковании духовно-нравственной сущности личности.

Развивая философию воспитания, Б. Т. Лихачев указывает на то, что личность становится целостной, цельной, если человек проявляется всесторонне, соединяя в себе одновременно развитое духовно-нравственное гуманистическое начало, черты конкретного исторического бытия и яркое психофизиологическое своеобразие. Здесь обращает на себя внимание то, что в трех ипостасях личности на первое место поставлено духовно-нравственное начало.

В. А. Сластенин, обращаясь к проблемам и принципам христианской антропологии, утверждает, что «духовность выступает как принцип самостроительства человека, как выход к высшим ценностным инстанциям конструирования личности и ее менталитета» (440, с. 6).

Педагогическая наука в 90-е годы XX в. все чаще обращает свой взор на философско-педагогическое наследие русского Зарубежья, все больше «прислушивается» к суждениям русских мыслителей первой половины XX века о личности и выдвигает задачу углубленного изучения их творчества с целью современного применения высказанных ими педагогических идей.

Е. Г. Осовский, подчеркивая, что мыслители философско-религиозного Ренессанса в России конца XIX – начала XX вв. «развивали идеи воспитания в духе христианской антропологии, сплава православия и культуры», считает, что они «во многом предопределили развитие гуманистической парадигмы образования» (368, с.15).

Близкой точки зрения придерживается М. В. Богуславский. В. И. Додонов, отметив отсутствие у некоторых философско-педагогических мыслителей «педагогических трудов в собственном значении слова», убежден, что их

идеи избирательно «могут быть использованы при разработке проблем современного образования и воспитания молодого поколения» (162, с. 79).

Исследуя пути и идеалы воспитания в творениях русских религиозных философов XIX–XX вв., В. М. Кларин и В. М. Петров особо обращают внимание на то, что в эпоху, когда вместе с обществом наша школа и ее учителя стоят на перекрестке исторических дорог, необходимо изучать труды русских философско-педагогических мыслителей, т. к. «ряд их произведений содержит оригинальную разработку духовно-мировоззренческих основ воспитания и образования, его идеалов, истоков духовного становления личности» (263, с. 6).

Рассматривая проблему целеполагания духовных ценностей в системе координат воспитания, опираясь при этом на концептуальные идеи русских философско-педагогических мыслителей, Н. Д. Никандров приходит к выводу, что «путь в будущее лежит и через духовное образование нашего общества, воспитание молодежи в духе российских традиций и ценностей» (353, с. 3). Еще более конкретен Ю. В. Троицкий: «Основная задача нашей школы – воспитание духовной, творческой личности, формирование человека, одухотворенного идеалами добра...» (467, с. 6). Е. В. Бондаревская и представители ее научной школы развивают теорию личностно-ориентированного образования, суть которой не столько в обеспечении индивидуального подхода к ученику и максимального учета его индивидуальных особенностей, сколько в формировании в каждом воспитаннике духовной, творческой личности («каждому человеку должны быть созданы условия, чтобы стать личностью» – Бердяев).

В 90-е годы XX в. к идее духовной сущности личности обращается и ряд видных отечественных психологов: В. В. Знаков, Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков и др. Исследуя происхождение человечности, В. Д. Шадриков, в частности, делает лаконичный, но глубоко раскрывающий генезис личности вывод: «Индивид, развиваясь в

обществе и присваивая его духовные ценности, формируется как личность, которую мы понимаем как духовную индивидуальность» (524, с. 14).

Прежде чем обратиться к анализу духовной парадигмы личности, ее основополагающих ценностей, сделаем краткий исторический экскурс в этимологическую и филогенетическую структуру дефиниции «личность», тем более что в науке нет единого, универсального понятия этого феномена и его содержание нередко определяется мировоззренческими установками того или иного ученого. В нашем поиске воспользуемся одним из методов Аристотеля, который, как известно, начинал рассмотрение понятий с языкового контекста, с выяснения того, что люди пытались выразить, называя что-то или кого-то, а не иначе.

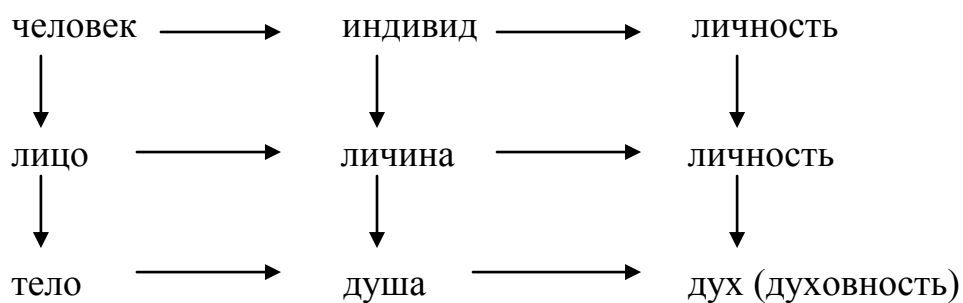
В России понятие «личность» далеко не одновременно вошло в научный оборот в различных сферах знания. Если в работах педагога-философа К.Д. Ушинского в 60-е годы XIX в. «личность» употребляется в терминологическом значении, близком нынешнему, то писатель-лингвист В. Даль даже во втором выпуске «Толкового словаря живого великорусского языка» (1881 г.) не удостоивает «личность» отдельной статьи, трактует это понятие как производное от «лица»: «Личность – лицо, самостоятельное, отдельное существо».

Можно предположить, что трудности вхождения в научный оборот понятия «личность» связаны, во-первых, с семантической близостью этого слова со словами «лицо» («передняя часть головы человека», «физиономия, лик, облик, обличье, выражение на лице духовных качеств» и т.д. – В. Даль) и «личина» (накладная рожа, харя, маска» – В. Даль) и, во-вторых, распространенностью в обиходном, просторечном языке, часто с иронично-презрительным смыслом.

На этимологическую связь семантического ряда «личность – лицо – личина» обратил внимание Н.А. Бердяев, но у него общей доминантой этих определений выступает духовность как субстанциальная категория. Восприятие лица, утверждал мыслитель, совсем не есть восприятие физического явления,

лицо – это проникновение в душу и дух. Проблема личности прежде всего связана с проблемой лица, и «нет в мире ничего более значительного, более выражающего тайну существования, чем человеческое лицо». «Через лицо прежде всего личность приходит в общение с личностью» (66, с. 300). Но в общении с социальным множеством личность, во-первых, хочет занять определенное положение, играть определенную роль, и в жизни, как на театральных подмостках, для этого нужна маска – личина: «в социальном множестве, как объекте, личность ... теряет лицо и принимает личину»; во-вторых, чтобы сохранить свою самостоятельность, неповторимость, оригинальность, чтобы не быть сnivelированной обществом, личность опять же прибегает к маске, личине. «В личине-маске человек не только себя приоткрывает, но он себя защищает от растерзания миром» (66, с. 299). Таким образом, личина выполняет двойную роль в отношении личности: помогает ей одновременно и проявить себя, оставаясь неузнанной в своем существе, и скрыться, спасаясь от лжи и лицемерия мира.

Соотношение формы и содержания личности наиболее выразительно может быть представлено в следующей схеме – таблице, раскрывающей взаимодействие триад, вершину которых образует личность, ее духовность:



По сути, мы имеем здесь системно-целостное единство, отличающееся глубокой органической связью как **внутри** каждой структуры, так и **между** ними. На этом акцентировали внимание и К.Д. Ушинский, и философско-педагогические мыслители XX века.

К.Д. Ушинский различал три источника целей-стремлений человека: телесный, душевный и духовный – и указывал на их тесную взаимозависимость. Подчеркивая связь формы и содержания личности, ученый утверждал,

что «духовное развитие отражается в наружности человека», что «идея характера начертывается в наружности» (475, с. 246, 247), что «страшное изменение происходит в наружности человека под влиянием безнравственной жизни», предполагал, что «многим, вероятно, удавалось на своем веку видеть примеры, как постоянная привычка унижаться и подличать превращала мало помалу самое прекрасное лицо в отвратительную вывеску душевной низости» (Там же).

Личность нельзя понимать ни биологически, ни социологически, подчеркивал Н. А. Бердяев. Биологические и социологические факторы скорее выступают формой, в которой отражается и выражается содержание личности. Наиболее полно это соотношение проявляется в триаде «лицо – личина – личность». Будучи этимологически родственными, составные этой триады понятийно различны: лицо как биологическая форма может выразить внутренний мир человека, личина как маска может служить для сокрытия этого мира от окружающих.

Содержание понятия личность, его субстанцию, образует духовность как имманентная нравственность, как целостное единство Веры, Совесть, Любви, Чести, устремленности к Истине.

Дух, по Бердяеву, конкретизирует личность, несет просветление и преобразование биологического индивидуума. «Духовное начало всему дает смысл и связь. Только духовное начало создает личность и дает ей устойчивый центр» (52, с. 167). «Человек всегда и во всем духовен», – утверждал В. В. Зеньковский (199, с. 438). «Начало личности будучи по существу чисто духовным, пронизывает собой все в человеке» (200, с. 78–79).

Личная духовность обладает творческой силой, ибо, как заметил Б. П. Вышеславцев, «отрешенный дух не способен ни властвовать, ни творить» (113, с. 388). «Человек есть личный дух», – писал И. А. Ильин, – утверждая приоритет и доминантность личной духовности в человеке и советовал «найти начало духовности в самом себе».

Он рекомендовал начинать воспитание с пробуждения души к национальному духовному опыту, с формирования чувства собственного духовного достоинства, без чего, по мнению философа, нет духовной личности. Личная духовность, подчеркивал мыслитель, придает человеку индивидуальную творчески свободную форму, дает нечто такое, ради чего стоит жить, воспитывать себя и других, нести страдания и поднимать бремена. Здесь есть драгоценность, которую стоит жить и ради которой стоит умереть. Ею осмысливается и жизнь, и страдания, и смерть.

Личная духовность в России, по убеждению ученого, строила семью, воспитывала детей и вынашивала тот глубокий и чуткий совестный акт, который так характерен для русского человека. Она вынашивала и выносила русское искусство, начиная от православной иконописи и кончая русской музыкой наших дней. Она создала русскую науку, «нашла себе особое выражение в русской армии», «проявлялась и в местном, сословном и церковном самоуправлении, в культурном (музыкальном, театральном и школьном) организаторстве, в хозяйственном творчестве русского крестьянина, купечества и дворянства» (209, с. 315–316).

В воспитании личной духовности И. А. Ильин видел тот путь, на котором русскому человеку предстоит сделаться из «особи» – личностью, из соблазняемого шатуна – характером, из «тяглеца» и «бунтовщика» – свободным и лояльным гражданином.

Духовность одновременно и индивидуальна, и всеобща. Но эта всеобщность не лишает ее конкретности, не вносит в понятие отвлеченности, абстрактности.

Н. А. Бердяев считал, что духовность нужно шире понимать, чем обыкновенно понимают, что радость солнечного света есть духовная радость. Форма человеческого тела, лицо человека «духовно». «Большую духовность может иметь и человек, – писал философ, – который по состоянию своего поверхностного сознания, часто по недоразумению считает себя материалистом» (65, с. 320). Н. А. Бердяев определял духовность как задачу, постав-

ленную перед человеком в отношении к жизни: духовное развитие – есть актуализация возможного.

Даже экономика, которую считают материальной по преимуществу, считал философ, есть продукт духа. «Хозяйство есть результат борьбы человека с природой, т.е. активности человеческого духа. От разных форм духовности зависит характер человеческого труда и отношение человека к хозяйству» (45, с. 449–450).

Своеобразие личности, качественное содержание ее творческого потенциала, направленность его реализации – на созидание или разрушение, добро или зло, любовь или ненависть – зависят от характера духовности личности. Н. А. Бердяев типологизировал духовность по ее внутренним, имманентно присущим ей признакам.

Согласно философу, есть христианская и внехристианская духовность, есть дохристианская духовность. «Христианская духовность отличается от внехристианской тем, что в ней всегда утверждается личность, свобода и любовь» (65, с. 323) – высшие ценности. «Нужно признать нехристианской духовность, – писал он, – в которой исчезает неповторимая личность, нет свободы человека и любви к человеку» (там же). В самом христианстве ученый выделял разные типы духовности: духовность православную и духовность католическую.

Н. А. Бердяев различал духовность, ограниченную природой, и духовность, ограниченную обществом. Идеал духовности – «чистая, освобожденная духовность», которая означает, что «дух овладевает природой и обществом» (45, с. 460). Философ считал, что «в язычестве сильнее были ограничения духовности природой, в христианстве сильнее были ограничения духовности обществом» (там же). Идеал, к которому должна восходить, возвышаться в своем самосовершенствовании личность, – чистая духовность. Но, сожалел Н. А. Бердяев, «чистая духовность и чистая человечность мало доступны людям» (56, с. 294).

«Возможна, – считал философ, – и бесчеловечная, враждебная человеку духовность» (45, с. 460). «Существует лжеименная духовность, ложная духовность, без истинного достижения духовности» (62, с. 38).

Развивая понятие духовности, философ утверждал, что новому времени необходима новая духовность: «Возможна новая духовность, духовность богочеловеческая, в которой человек обнаруживает себя в своей творческой силе более, чем доньше себя обнаружил. Творчество, свобода, любовь будут более всего характеризовать новую духовность» (там же). Новая духовность должна вновь гуманизировать человека, общество, культуру, мир. Настоящее духовное возрождение в мире начнется лишь после того, как будут решены элементарные насущные вопросы человеческого существования для всех людей и народов, после того, как будут побеждены горькая нужда и экономическое рабство человека.

Подобно Н. А. Бердяеву философ-педагог В. В. Зеньковский неоднократно повторял, что возможна в нас «светлая» (т.е. устремляющая личность к Богу), но возможна и «темная» духовность (уводящая от Бога) и потому «человек духовен и в грехе и в добре, в истинном знании и в заблуждениях, в поклонении красоте и чувственности...» (200, с. 78).

В отличие от Н. А. Бердяева и В. В. Зеньковского И. А. Ильину не свойственна такая классификация духовности. Философ-педагог различал духовность как цель и средство в стремлении личности к Богу и бездуховность, питающуюся низменными, греховными интересами. Он находил, что у разных народов разные духовные пути, выражающие опыт познания Бога. Еще многообразнее духовные пути отдельных людей. Но, считал философ, «ни один из этих путей не подлежит отвержению», каждый из них может и должен привести человека к Богу.

Человек как личность погибает по мере того, как убывает его духовность: «Человек гибнет, когда он живет униженно и умирает позорно, когда он предается злу,..» (216, 78).

Коррелятив этому суждению И.А. Ильина находим в размышлениях К. Д. Ушинского, который писал: «Окружите человека всеми этими благами (имеются в виду блага цивилизации. – Н. Ш.), и вы увидите, что он не только не сделается лучше, но даже не будет счастливее, и что-нибудь одно из двух: или будет тяготиться самой жизнью, или быстро пойдет понижаться до степени животного. Это нравственная аксиома, из которой не вывернуться человеку. Зерно его существа, бессмертный дух его требует иной пищи и, не находя ее, или томится голодом, или покидает человека заживо» (488, с. 21).

Вышеизложенный анализ убеждает в правомерности утверждения, что духовность личности не идентична ее религиозности. Современный ученый Н. Д. Никандров высказывает мнение о том, что «возможно понимание духовности вне прямой связи с религией» (356, с. 257) и в этом суждении мы видим продолжение той ментальной традиции, которая прослеживается во взглядах философско-педагогических мыслителей России исследуемого периода.

Но, отметим, возможна и религия без духовности, когда формально соблюдаются церковные обряды или обращаются к Богу за помощью в далеко не богоугодных делах. Такую бездуховную религиозность имел в виду К. Д. Ушинский, когда писал о человеке, который не крадет только из-за страха божьей кары, «горячо и от всей души молится богу, но в молитве своей просит удачи своему промыслу, счастья *себе и своей семье*»; «нередко ставит надломленную свечу Ивану Воину, с искренним желанием, чтобы так же переломило того или другого ближнего» (477, с. 34–35).

«Разве религия только в катехизисе, разве ее нет в жизни человека?» – спрашивал, скорее риторически, педагог-философ и утверждал: «гораздо более религии в детском рассказе из их жизни, чем в целой странице катехизиса, вызубренной наизусть, но не оставившей никакого следа в сердце» (480, с. 159).

К. Д. Ушинский видел воплощение высшей духовности в идеалах христианства. Духовность, по Ушинскому, «есть убеждение в высоком и свя-

том», «убеждение, врожденное духу человеческому, или, точнее сказать, *сущность* человеческого духа, то, чем дух человеческий отличается от души животной, и, только оставаясь в этой своей сущности, дух человека свободен – вне ее он рабствует... только подчиняясь требованиям своего духа, человек свободен. Ибо он сам и есть этот дух и, подчиняясь ему, подчиняется самому себе, своим требованиям. Эта аксиома, выработанная философией, остается и до сих аксиомой, несмотря на все возгласы противников духовности человека» (481, с. 418).

Духовно наполненным и созидающим духовность видел религиозное воспитание П. Ф. Каптерев. «Религиозность и нерелигиозность урока, – писал он, – обуславливается его содержанием и характером, а не внешними действиями, приставленными к его началу и концу; иной урок и по Закону Божьему должен быть признан нерелигиозным» (242, с. 434).

Духовность и религиозность реализуются как единство лишь в целостной личности. Они, по мнению Ильина, едины только в своей глубине – в Вере и познании Бога.

И. А. Ильин, подчеркивая, что дух христианства не буквенный, не педантический, не регулирующий, но обновляющий и освобождающий, указывал, что «усвоение его совершается не в законническом толковании слов и текстов, но в «усвоении» любви и веры, совести и свободы.

Религиозность, отмечал мыслитель, есть состояние не «душевное», а «духовно-душевное», и человек становится религиозным лишь в меру своего одухотворения, которое в немалой степени достигается воспитанием. «Детское чувствовалище, – писал И. А. Ильин, – должно вовлекаться с самого начала во все религиозные содержания жизни»; «биографически человеку неизбежно начинать с научения и доверия к научающему», «но этот период авторитарной веры должен быть насколько возможно краток: каждый «атом» Закона Божия, сообщаемый ребенку, должен как можно раньше доводиться до его сердца и его сердечного созерцания, чтобы он мог чувствовать и говорить: «верую потому, что (сам) вижу и люблю» (209, с. 78).

Бездуховное, внешнее, формальное исполнение религиозных обрядов он называл пошлой религиозностью.

Недогматизированное христианское мировоззрение предопределило сопряженность взглядов И. А. Ильина и В. В. Зеньковского на религиозное воспитание личности. Зеньковский, утверждал, что оно не должно сводиться к усвоению совокупности церковно-религиозных знаний, а укреплять связь с Богом.

В. В. Зеньковский был убежден в том, что «только в религиозных вдохновениях сердца должны мы искать главный фактор духовного созревания» (200, с. 216), что «основное в Законе Божьем не в том, чтобы сообщить знание о Боге, но в том, чтобы способствовать росту и углублению духовной жизни» (197, с. 156).

Кодовые, ключевые понятия духовности как основы личности, раскрывающие воспитательную суть философско-педагогических взглядов рассматриваемых мыслителей, сгруппированы нами в виде сравнительно-логической таблицы (Приложение № 1). В ней ментально и хронологически синтезированы созревание и развитие христианско-гуманистической традиции в педагогике обозначенного периода.

Традиционная для русской философско-педагогической мысли проблема соотношения духовного и религиозного воспитания личности актуальна и для современного образования. Важность ее подчеркивается и теоретиками, и практиками, и на индивидуальном, и на социальном уровне.

Считая, что «религиозное воспитание в учебных заведениях, особенно школах, вполне возможно», Н.Д. Никандров находит «разумным, чтобы религиозное обучение было на всех ступенях образования, от детского сада до вуза. Оно должно быть и в дополнительном образовании» (356, с. 256). По мнению В. С. Селиванова, «религиозность не мешает усвоению научных знаний», «способствует воспитанию высокой нравственности человека», «может стать фактором... укрепления государственности, сохранения нравственных основ взаимоотношений между людьми» (421, с. 68, 69).

Преподавание в современной школе «Основ православной культуры» может служить воспитанию духовности в единстве с религиозностью, но лишь в том случае, если оно осуществляется квалифицированными, специально подготовленными педагогами и не подменяется схоластическим изучением Закона Божьего.

Духовность, положенная в основу личности, предопределяет ее иерархическую структуру. Как писал Б. П. Вышеславцев, все в личности подчиняется духу: «дух выше тела и души, и он «одухотворяет» тело и душу» (113, с. 384).

В существе человека Б. П. Вышеславцев выделял – в полном соответствии с христианской антропологией – «семь онтологических ступеней», а именно: человек есть 1) физико-химическое, 2) биологическое, 3) психическое существо, 4) лично-бессознательное, основанное на коллективно-бессознательном, 5) сознание, «сознательная душа» и «прежде всего недуховная, животная душа, которая определяется как эгоцентрическая установка сознания. И только последние две – шестую и седьмую – ступени философ считал «вершинными» в личности: «Человек есть, наконец, духовное сознание, дух, *духовная личность*, – писал он, – и в этом своем качестве он есть строитель и носитель культуры» (113, с. 385). Высшая ипостась духовности, определяемая как седьмая ступень, есть, по Вышеславцеву, самость личности, понимаемая как богоподобие («и в этой своей богоподобной непостижимой глубине человек и встречается с Богом»), неповторимость, оригинальность личности («человек «в себе», самость), как самостоятельная ответственность личности перед Богом.

«В христианстве, – писал Б. П. Вышеславцев, – духовная личность есть *воплощенный дух*, воплощенный ум, творческая свобода, свобода воплощения своих идей» (113, с. 388).

Идею иерархической структуры личности отстаивал и В. В. Зеньковский, который считал ее особенно ценной для педагогики. Начало духовности, подчеркивал философ-педагог, есть начало цельности и органической

иерархичности в человеке. «Эта иерархичность состоит в примате духовного начала, то есть в действенной соотнесенности всей жизни человека с его духовным началом» (200, с. 71).

В свете христианской антропологии, доказывал В. В. Зеньковский, должна быть воспитана личность: 1) духовная, 2) целостная, 3) иерархически организованная, но гармонично развитая даже при аксиологической неоднозначности составляющих, 4) морально-нравственная, 5) обладающая духовным характером, 6) облагороженная верой и религиозностью, 7) свободная, т.е. такая, поступки которой определяются только совестью и находящимся в согласии с ней нравственным долгом (200, с. 210, 216).

Идея верховенства духовности в личности доминантна также в философско-педагогических взглядах И. А. Ильина, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева и др.

Признавая иерархическую структуру личности, никто из них не отрицал всестороннего гармоничного ее развития. И в этом нет противоречия. Следуя педагогическому принципу природосообразности воспитания, мыслители утверждали, что все задатки человека, от природы ему присущие, должны быть развиты воспитанием, однако этот процесс не может совершаться иначе, чем в меру сил воспитанника, при строгом учете его возрастных особенностей. П. Ф. Каптерев считал иерархический принцип структуры личности обусловленным конституцией человека: «равенство сил и энергии органов чуждо нашей природе: мы по самой натуре – существа неравные» (256, с. 175). И потому невозможно осуществить гармонию развития в смысле равного развития всех сил и духа и тела. «Из такого природного неравенства, – писал П. Ф. Каптерев, – сделать равное невозможно. Как ни уравнивай, все выйдет неравное, да и стремиться к уравниванию опасно, так как этим легко нанести существенный вред талантливости и гениальности» (Там же).

Для гармоничного развития личности, таким образом, вовсе необязательна равнозначность, равновеликость, равнопропорциональность развития

всех ее качеств, признаков, сторон. Важно, подчеркивали и В. В. Зеньковский, и П. Ф. Каптерев больше внимания уделять главным, наиболее сильным задаткам личности, не упуская из виду в то же время и других, менее сильных: «при заботах о всестороннем развитии и усовершенствовании личности стороны более важные должны и внимания привлекать больше, а менее важные – меньше» (256, с. 117).

Гармоничность понималась как согласованность, созвучность, соединенность. И не случайно мыслитель сравнивал гармоничное развитие личности со звучанием оркестра, в котором каждый инструмент ведет свою партию, звучит то сильнее, то слабее, то выше, то ниже, но в целом получается симфония.

В контекст рассматриваемой христианско-гуманистической традиции интегрируются суждения о духовности современных педагогов, психологов, философов, которые, правда, усиливают ее культурологическую направленность.

Духовность, пишет Д. А. Леонтьев, это не особая структура, а определенный способ существования человека. Суть его состоит в том, что на смену иерархии узколичных потребностей, жизненных отношений и личностных ценностей, определяющих принятие решений у большинства людей, приходит ориентация на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей, которые не находятся между собой в иерархических отношениях, а допускают альтернативность. «Без духовности поэтому невозможна свобода, ибо нет выбора. Бездуховность равна однозначности, предопределенности. Духовность есть то, что сплавляет воедино все механизмы высшего уровня» (309, с. 377).

В. И. Слободчиков приходит к выводу о том, что «духовность в человеке не есть какая-то отдельная сфера, не есть особая надпсихофизическая жизнь, а есть самая основная жизнь в человеке, проводником которой вовне и являются психическая и телесная сферы». (442, с. 386).

В трактовке понятия «духовность» В. И. Слободчиков и ментально, и вербально чрезвычайно близок В. В. Зеньковскому, отмечавшему: «Начало духовности в человеке *не есть отдельная сфера*,.. мыслится нами *не как особая надпсихическая жизнь*, а как основная жизнь в человеке, проводниками которой вовне и являются психическая и физическая сферы» (200, с. 70 – 71).

Наиболее близок к взглядам философско-педагогических мыслителей Русского Зарубежья на духовность личности А.А. Корольков.

«Духовность – это проявление устремленности к совершенному, идеальному, целостному, - утверждает философ. – Духовность преодолевает утилитаризм, чисто практическое, точнее – прагматическое, бытие человека. Духовность рассматривалась в русской религиозной философии как метафизическое ядро человека» (280, с.15).

Е. В. Бондаревская определяет духовность как «устремленность человека к высшим ценностям – истине, добру, красоте, стремление руководствоваться ими в жизни, обустроивая ее по законам разума, справедливости, совести, эстетического творчества. Духовность человека проявляется в наполненности его внутреннего мира экзистенциальными ценностями и личными смыслами» (83, с. 466). Педагог считает, что «духовность» - истинно русское понятие, в котором запечатлен феномен национального характера, сущность которого всегда выражали нравственные искания истинных ценностей и смыслов жизни. Воспитание духовности – это возрождение русской интеллигенции, создание главной внутренней предпосылки для развития творческой индивидуальности (83, с.112, 33).

Как ядро, самую сущность человека рассматривает духовность и философ С.В. Барулин. «Духовность не нечто «другое» человека, как бы отличное от него и допускающее как бы раздельное существование человека, с одной стороны, и его духовности – с другой. Нет, духовность есть то, что делает человека человеком. Что выделяет его из всего мирового универсума» (30, с. 124). «Духовность человека – это и есть человек, – подытоживает ученый.

– ...Сущность человека прежде всего заключена в его духовности» (30, с. 125, 126).

В единстве с такой философской позицией выступают и мировоззренчески близкие педагоги. Ш. А. Амонашвили считает духовность основой всякого бытия, вечного и бессмертного. Духовность развивается на врожденном чувстве Веры. Любовь к высшей красоте способствует возникновению духовности» (9, с. 23).

По мнению В. Д. Шадрикова, «духовность – это и состояние личности, и ее новое качество, отнесенное не к плоти, а к духу. В духовности человек поднимается над собой во имя других» (524, с. 135). Духовность, по мнению ученого, выступает как интегральное (синергетическое) проявление подвизничества, жертвенности, веры, ответственности, устремленности, знания (524, с. 123).

Совершенно справедливо утверждает В. Н. Порус, что внешние атрибуты «духовной» жизни, как-то: «обставить свое жилище красивыми книгами и даже прочесть кое-какие из них», посещать супердорогостоящие концерты, заново отстраивать храмы и т. д. – ничего не говорят о подлинной духовности ни общества в целом, ни отдельной личности. «Когда рушатся и запустевают храмы, духовная культура в упадке. Но из того, что храмы восстанавливаются или строятся заново, что они «многолюдны», еще нельзя заключать, что уровень духовности растет. Когда великие книги под запретом, это значит, что духовная культура сошла на уровень выживания. Но если они доступны, но не востребованы, это еще более явный симптом духовного оскудения» (388, с. 25).

Духовность, по логике философа, это ответственность перед Богом, Человечеством, самим собой.

Много внимания как острой и актуальной, научной и философско-педагогической проблеме уделяют современные ученые диалектике духовности. Становление духовности, достижение ее победности В. А. Сластенин раскрывает как борьбу противоположностей, преодоление личных, психоло-

гических, социальных факторов и условий, противоречащих ей. Таковыми, на взгляд ученого, являются противоречия между материальной формой объектов и их духовной, идеальной представленностью в сознании человека; между реальностью временного человеческого проживания на Земле и Вечностью; между тенденциями саморазрушения и интенцией к Абсолютным ценностям; между Абсолютным смыслом человеческой жизни и конкретными смыслами его проявления; между телесной, витальной зависимостью человека и его духовным совершенством; между бессмертием Духа и смертностью его материальной формы. «Идея переплетения и слияния филогенетических и культурных изменений в процессе антропогенеза, создающего качественно отличную природу Homo Sapiens как вида на протяжении человеческой истории, – делает вывод В. А. Сластенин, – свидетельствует о совершенствовании Духа как способа его существования» (440, с. 10).

Анализ духовности как философско-педагогической категории позволяют рассмотреть в русле христианско-гуманистической традиции становление и развитие тех качеств личности, через которые в ее жизнедеятельности реализуется духовность.

§ 2. ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДУХОВНЫХ КАЧЕСТВ ПРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Доминантными качествами, характеризующими духовность личности и ее ценностное целеполагание, И. А. Ильин считал самостоятельно держащуюся в человеке веру, совесть, честь, верность, любовь. Их интегративностью определяется моральная направленность и содержательность интерактивного поведения личности, вся ее жизнедеятельность.

Наиболее полно «выстроил» духовную парадигму целостной личности И.А. Ильин. Потому в нашем анализе мы будем исходить из точки зрения этого философа.

Мыслитель был убежден, что нет такого человека, который ни во что не верил бы: человек верит в то, что он воспринимает и ощущает как самое главное в жизни. Вера всегда остается *первичной силой человеческой жизни* совершенно независимо от того, понимают люди это или нет. Все люди верят – образованные и необразованные, умные и глупые, сильные, и слабые. Одни сознают, что они верят, другие верят, не сознавая этого.

Вера – такое отношение к истине, при котором личность не требует ее рационалистических доказательств, приемлет внутренне, а не внешне, сердцем – даже при сомневающемся разуме.

Вера есть не что иное, как *главное и ведущее тяготение человека, определяющее его жизнь, его воззрения, его стремления и поступки.*

И. А. Ильин считал веру глубоко интимным чувством: «никто не обязан рассказывать другим людям вслух, во что именно и как именно он верит» (217, с. 47). Вера не может быть навязана человеку, но должна быть привита личности и возвращена в ней воспитанием, которое философ-педагог видел как накопление личностью собственного духовного опыта и овладение духовным опытом предшествующих поколений.

И в этих суждениях ученый объективно сближается со своим современником В. В. Зеньковским, считавшим, что вера нужна душе как точная и

творческая основа жизни, что «жить без веры не только трудно, но и страшно, бессмысленно» (185, с. 8).

Н. А. Бердяев также видел источник веры в собственном духовном опыте личности, а не в слепом, «незрячем» следовании раз навсегда установленным догмам. «Я верю лишь духовно-опытному доказательству существования Бога и божественного мира» (56, с. 296).

Вера, согласно Бердяеву, может быть выражена как философская концепция: «Мне скажут, что моя вера есть философия, а не религия. Я философ и не вижу ничего унижительного для себя в том, чтобы называть философией то, что я пишу» (56, с. 205). «Моя философия есть философия духа» (56, с. 278).

Понимание и истолкование И. А. Ильиным, Н. А. Бердяевым, В. В. Зеньковским веры как сущностного основания духовности нравственной личности имеют свои философские и педагогические параллели, которые обнаруживаются во взглядах К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина, П. Ф. Каптерева.

К. Д. Ушинский считал веру феноменом, врожденным каждому человеку, находил, что она устремляет дух человека к вечному и вечно непостижимому. В христианском учении он видел кредо веры, определяющей цель и смысл существования личности: «оно дает жизнь и указывает высшую цель всякому воспитанию... Это неугасимый светоч, идущий вечно, как огненный столб в пустыне, впереди человека и народов...» (475, с. 254, 255).

Воспитание личности в вере В. Я. Стоюнин считал доминантным, определяющим ее духовно-нравственную качественность. Воспитание тогда достигает цели, утверждал он, когда «евангельский идеал ложится в душу не мертвыми холодными чертами, а чертами, горящими чувством и желанием» (457, с. 129). Педагог советовал ставить перед детьми вопрос «Что же такое истина?» и тут же сам «подсказывал» суть ответа: «Связь истины с божеством» (457, с. 118).

П. Ф. Каптерев видел в вере ту силу, которая способствует интериоризации личностью лучших черт народного характера. «В народной вере отдельная личность сливается с народной душой в ее стремлении к идеальному миру» (256, с. 227). В личности запечатлевается и отражается все, что таит в себе вера: свобода ума, радость и любовь для сердца, глубокие внутренние возбуждения и высоко идеальные призывы, но так же и стеснение, суровость, требования строго духовного повиновения.

Педагог был убежден в том, что, воспитывая веру в личности, надо преодолевать консерватизм, догматизм, порожденные страхом «прогневить бога», духовно-утилитарный шаблон «как предки думали о боге и жизни, так думают отцы, так же должны веровать и дети» (Там же). В результате, подчеркивал П. Ф. Каптерев, дети «начинают бояться собственного разума и его свободных суждений, как боятся всего этого в большинстве и взрослые» (Там же).

Острейшую проблему, актуальную и для современной педагогики – проблему отношения веры и знания, религии и науки – русские философско-педагогические мыслители традиционно рассматривали не как толерантный симбиоз, а как активно творческое взаимодействие феноменов. Единство веры и знаний, религии и науки, по мнению философов-педагогов, в том, что они устремляют личность к постижению Истины, а различие – в разных основаниях, разной природе опыта, путях и методах движения к этой цели. Вера и знание, религия и наука не антагонистичны, как это утверждается в рационалистической философии, а благоприятствуют друг другу, по-своему, но не взаимоисключаяще, открывают новые доказательства Истины.

«Знание и вера, – писал И. А. Ильин, – совсем не исключают друг друга. С одной стороны, потому, что положительная наука, если она стоит на высоте, не преувеличивает ни своего объема, ни своей достоверности и совсем не пытается судить о предметах веры... С другой стороны, настоящая вера... идет своим *особым путем* («методом»), отнюдь не вторгаясь в научную область, не вытесняя и не заменяя ее» (217, с. 63, 64). На пути к Истине

знание и вера могут привести к единой цели, был убежден философ. Истинная ученость, уверял он, не уводит от Бога, а ведет к Нему: «настоящий ученый знает, доколе простирается его знание, и потому духовно скромн,.. всегда помнит, что полной достоверности у науки нет» (217, с. 58).

В. В. Зеньковский утверждал, что «научное сознание никогда... не отделяло себя от религиозных идей, т. е. от данных веры», что «самые основы современного знания выросли как раз из христианства» (185, с. 24–25): из его учения о Боге как Творце всякого бытия развивалась «идея о всеобщем значении принципа причинности, что и определило весь строй современного научного знания» (Там же). Работа разума восполняется верой и это их сочетание возможно потому, что они – «проявления жизни одного и того же человеческого духа» (185, с. 27). По мнению философа-педагога, участие веры в познании должно ограничиваться лишь основными и принципиальными вопросами.

В едином ключе с вышеизложенным раскрываются суждения К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева об отношении науки и веры.

К. Д. Ушинский был убежден, что многие явления, изучаемые, в частности, психологией, объяснимы не с позиций отрицания веры, а на путях ее взаимодействия с наукой, что ключ к тайнам человеческой психики может быть найден при объективном раскрытии христианского вероучения. Наука воспитания, считал педагог-философ, должна строиться, какого бы мировоззрения ни придерживался педагог, на основах христианской веры.

П. Ф. Каптерев утверждал, что наука по своему существу религиозна, она учит под изменчивым находить постоянное, под случайным – законосообразное, под временным – вечное, под материальным – духовное: «Наука ведет нас в царство вечных истин, а это и есть дорога к Богу» (242, с. 434).

Вере качественно близка категория совести. И. А. Ильин определял совесть как 1) живую и цельную волю к совершенному; 2) первый и глубочайший источник чувства ответственности; 3) живой и могущественный источник справедливости; 4) основной акт внутреннего самоосвобождения; 5) жи-

вую основу элементарно упорядоченной или тем более расцветающей культурной жизни; б) начало духовной любви, не ошибающейся в своем видении.

Философ глубоко сожалел о том, что «среди современной интеллигенции царит не высказываемое, но молчаливо подразумеваемое и все более укореняющееся воззрение, будто «умному» человеку, собственно говоря, решительно нечего делать с совестью; у него много других дел поважнее... Христианская совесть... как бы смолкла за последние века европейского просвещения и особенно за последний век капиталистического расцвета» (217, с. 113).

Будучи убежденным в том, что без совести на земле невозможна ни культура, ни жизнь, И. А. Ильин серьезно опасался: бессовестное поколение, если оно когда-либо придет, погубит и культуру, и человека. «Если бы однажды, – писал он, – злему духу в ночи удалось погасить в душах спящих людей все лучи совести, хотя бы на сравнительно короткое время, то на земле воцарился бы такой ад, о котором даже самые злые сновидения не могли бы дать нам верного представления» (217, с. 115). Философ провидчески предупреждал, что «там, где совесть вытравляется из жизни,.. повсюду воцаряются продажность, взяточничество, измена и дезертирство; все превращается в бесстыдное торжище, и жизнь становится невозможной...» (217, с. 105).

Мыслитель предостерегающе подчеркивал, что «человек, которому не удалось поднять себя до совести, начинает *опускаться* ее до себя» (217, с. 118). Философ нисколько не сомневался, что «безграмотный, но добросовестный простолудин есть *лучший* человек и *лучший* гражданин, чем бессовестный грамотей» (213, с. 179).

Согласно Н. А. Бердяеву, совесть проявляется как нравственное содержание поступков личности, потому что совесть есть орган правды, добра, целостной истины и даже «раскаяния, муки совести возможны только потому, что в человеке есть неповрежденная окончательно совесть» (52, с. 150). Свободная совесть, убеждал философ, есть величайшее нравственное благо и условие нравственной жизни: «Совесть есть та глубина человеческой приро-

ды, на которой она соприкасается с Богом и где она получает весть от Бога и слышит голос Божий» (52, с. 149).

Подобно Ильину Н. А. Бердяев находил, что совесть может искажаться социальной средой и более всего – экономической зависимостью.

Ментальная и нравственно-ценностная сопряженность с Н. А. Бердяевым «прочитывается» в суждениях В. В. Зеньковского о совести, ее личностной и социальной значимости. «Совесть наша, если она не заглушена нечистой жизнью, духовной ленью, действительно *неподкупна*, есть истинный голос Божий, то есть голос того образа Божия, который живет в душе каждого» (200, с. 211). Социальность, в которой отражаются традиции, быт, нравы, искажает и обедняет совесть, оправдывая то, что не может быть оправдано. Совесть как чисто индивидуальная функция «часто оказывается ненадежной, постоянно подвергается искажениям» (199, с. 447), появляется, так называемая лукавая совесть. Нравственность совести педагог-философ находил в «изначальной ее императивности, требующей выполнения правды». (200, с. 211)

К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, П.Ф. Каптерев так же, как философско-педагогические мыслители XX в., считали совесть имманентной личности.

Христианское мировоззрение предопределило духовно-нравственную и логическую близость в оценках совести между К. Д. Ушинским и И.А. Ильиным. Можно утверждать, что Ушинский предвосхитил Ильина в рассуждениях о социальном вреде бессовестного грамотея. Константин Дмитриевич с педагогической прозорливостью утверждал, что будь Павел Иванович Чичиков посвящен во все тайны органической химии или политической экономии, он останется тем же весьма вредным для общества пронырой,.. даже сделается еще вреднее, еще неуловимее» (477, с 30); что от плутов и проходимцев общество не избавит никакое образование.

Как впоследствии И. А. Ильин и Н. А. Бердяев, К. Д. Ушинский был озабочен теми «искажениями совести», к которым приводит личность соци-

ально-экономическая среда. «Совесь наша, – подытоживал К. Д. Ушинский свои наблюдения, – нередко легким вздохом, похожим более на зевок, чем на выражение раскаяния, разделяется за самые тяжкие общественные грехи» (477, с. 43).

«Сознание долга отдельной личностью как правила для ее собственных поступков называется совестью», – считал В.Я. Стоюнин (457, с. 120–121). Согласие с совестью личных ощущений, желаний, поступков педагог-философ называл добродетелью. Ученый относил «совесь» к тем личностным качествам, которые должны быть сформированы в процессе нравственного воспитания, а «недостаток действительного развития для правильной (т. е. в соответствии с совестью. – Н. Ш.) оценки добра и зла» определял как нравственную грубость и неразвитость.

П. Ф. Каптерев определял совесть как глубинное, духовно сокровенное качество личности, позволяющее ей оставаться самой собой, внутренне неприкосновенной даже при неблагоприятном внешнем воздействии. Совесть, по Каптереву, «святая святых» человека; человек по этой внутренней стороне своего существа всегда свободен от всяких государственных пут и связей, вполне независим и неприкосновенен.

Особую ценность и значимость совесть приобретает как личностно-профессиональное качество педагога. «Педагогическое дело, – подчеркивал мыслитель, – есть дело совести» (242, с. 430), «образовательный процесс... есть процесс внутренний, совершающийся по совести» (242, с. 434).

Понятие совести образует диалектическое единство с понятием чести. И. А. Ильин рассматривал его как составную часть триады «вера, честь, совесть», вне которой формальная «образованность» создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации. Иными словами, рассматривал честь как эталонное качество личности. Честь, честность придают личности изысканное благородство, духовный аристократизм, венчающий ценностную иерархию в парадигме личности. В понятии чести, по Ильину, достигается внутренняя сопряженность таких нравственных качеств, как правдивость,

совестливость, бескорыстие, верность долгу и идее, способность к самопожертвованию, готовность быть искренним и перед людьми, и перед Богом.

Личное сознание чести, благородства, достоинства раскрывается лишь в Евангелии, считал Н.А. Бердяев. Лишь евангельская, христианская этика знает понятие личной чести, а не родовой, семейной, сословной. «Личная же честь, – писал философ, – определяется духовным качеством личности, не столько ее неспособностью терпеть обиды и оскорбления, сколько ее неспособностью обидеть и оскорбить. Подставить щеку обидчику есть духовный подвиг, предполагающий смирение в себе...» (52, с. 179).

Раскрытие Н. А. Бердяевым понятия чести в свете христианского мировоззрения приобретает актуальное значение в аспекте современных педагогических и социальных проблем воспитания личности, в условиях, когда торжествующие в обществе дух меркантилизма и рыночная мораль приводят к умалению честности и девальвации самого ее понятия. Этот процесс имеет исторические корни. «Русский человек может быть отчаянным мошенником и преступником, но в глубине души он благоговеет перед святостью и ищет спасения у святых, их посредничества, – отмечал мыслитель. – Это даже нельзя назвать лицемерием. Это – веками воспитанный дуализм, вошедший в плоть и кровь, особый душевный уклад, особый путь» (59, с. 337).

Вину за это философ возлагал на церковь, русское православие, которое в нравственном воспитании не ставило слишком высоких нравственных задач личности среднего русского человека, «в награду за добродетель смирения ему все давалось и все разрешалось» (59, с. 335).

На наш взгляд, эти обвинения Н. А. Бердяева не вполне состоятельны, потому что философ не принимает во внимание социально-экономических причин – века угнетения и нищеты не могли не сказаться негативно на этически-нравственном кодексе нации.

Русскому человеку, согласно Бердяеву, не достает честности еще и потому, что он не прошел закалку рыцарством, которое формировало культуру личной чести. А буржуазный мир новых времен, по мнению философа, под-

менил рыцарство мещанством, рыцарские добродетели – мещанскими добродетелями. И в нашу буржуазную эпоху, справедливо считал Н. А. Бердяев, с новой силой стоит задача создания духовного рыцарства.

На ущербность личности, не обладающей внутренне воспитанным чувством чести, до Бердяева и Ильина указывал К. Д. Ушинский. Он, сравнивая взяточника с червем, источивающим силы родины (475, с. 253), подметил, что купец может божиться и призывать Бога в свидетели его честности, но в то же время бесчестно обманывает своего покупателя.

Воспитание честности начинается, по Стоюнину, с воспитания правдивости, неприятия, отторжения лжи как антипода чести. «Воспитатель должен как можно тщательнее уничтожить всякую возможность к приобретению склонности ко лжи» (457, с. 120), – отмечал педагог и давал дидактические и методические советы родителям и коллегам-педагогам: должно прежде всего остерегаться принимать за ложь то, что вовсе не есть ложь; не ставить ребенка в такое положение, которое принуждает его ко лжи; «еще менее воспитатель должен требовать лжи в каком бы то ни было виде»; «не подавать даже примера, что можно прибегнуть к неправде для своей выгоды»; «вредно называть ребенка лжецом, когда он сказал неправду, или вором, когда он украл какую-нибудь безделицу...» (457, с. 125, 126).

Тонкий психологизм педагогических решений, глубокое уважение к личности, воспитание доверием, как видно из приведенных выше дидактических максим, В.Я. Стоюнин положил в основу воспитания чести и честности.

Только понимая честь как краеугольное качество нравственной личности, можно было предлагать, как это делал П. Ф. Каптерев, введение в школах ученических судов чести (249, с. 254), назначение которых не столько в наказании, сколько в воспитании чести, справедливости, правдивости. Цитируя воспоминания С. Т. Аксакова об университете, П. Ф. Каптерев подчеркивал в них: «Там царствовало полное презрение ко всему низкому и подлому, ко всем своекорыстным расчетам и выгодам, ко всей житейской мудрости – и глубокое уважение ко всему честному и высокому, хотя бы безрассудному.

Память таких годов неразлучно живет с человеком и... выводит его на честную, прямую дорогу» (242, с. 393).

Жизнеутверждающая сила таких качеств, как вера, совесть, честь аккумулируется и наиболее полно выражается в способности личности любить, в обладании уникальным животворящим свойством по имени любовь. Любовь, по сути дела, регенерирует жизнь.

И. А. Ильин, Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский видели источник и движущую силу любви в ее духовности.

Даже понятие самого духа И. А. Ильин определял через категорию любви: «Дух есть *любовь к качеству* и воля к совершенству» (211, с. 349). «Бог есть любовь и открывается только живому, любящему сердцу... Бог постигается *духом и любовью*, а потом, из духа и любви – *Он созерцает нечувственным воображением, совестью, волею и вдохновенной мыслью*» (211, с. 341–342).

Описывая своеобразие духовной любви, И. А. Ильин выделяет несколько ее атрибутивных признаков.

Любовь есть доброта – и не только потому, что она окружает сочувствием и заботой любимый предмет, сострадает и сорадуется с ним, но потому, что делает человека счастливым и рождает в нем желание осчастливить других и наслаждаться чужим счастьем как своим собственным.

Любовь есть неиссякаемый источник творчества: «любящая душа воспитателя, врача, художника и духовника есть поистине священное орудие для новых постижений и умений» (217, с. 76).

Любовь есть не что иное, как вкус к совершенству. Любовь есть способность к самоотречению и самопожертвованию.

Раскрывая понятие духовной любви, Н. А. Бердяев призывал «любить не только Бога в человеке, но и человека в Боге» (52, с. 170), утверждал, что подлинную ценность представляет любовь к ближнему, к единичной, неповторимой личности, любовь к человеку в Боге, а не только любовь к Богу и сверхличной ценности в человеке. Духовность любви, согласно философу,

проявляется в отношении личности к личности, и прежде всего – в отношении личности человека к личности Бога (52, с. 168).

Через любовь реализуется личность, утверждал Н. А. Бердяев, через любовь преодолевается одиночество и осуществляется общение. Не знающую личности любовь, одинаковую ко всем, мыслитель называл вслед за В.В. Розановым стеклянной любовью и был бескомпромиссен во мнении, что «нельзя жертвовать любовью к ближнему, к живому существу, к Божьему творению во имя совершенно отвлеченных идей справедливости, красоты, истины, человечества и пр.» (52, с. 169).

«Чувство любви, – писал В. В. Зеньковский, – есть самое высокое моральное чувство. Сначала оно бывает чутким, т. е. мы любим близких и симпатичных людей, а потом, соединяясь с жалостью, оно может распространяться на всех людей: и симпатичных нам, и несимпатичных, и близких, и далеких» (185, с. 234).

Утверждая духовность как первооснову любви, Б. П. Вышеславцев, как и его современники, считал, что прежде всего личность способна любить, и в этом ее богоподобие, ибо «Бог есть любовь и человек есть любовь. Где нет любви, там искажены все черты образа Божия» (113, т. 2, с. 390).

Соответствующее понимание любви как атрибутивного качества личности, содержание и направленность которого детерминированы духовностью, мы находим у К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, М. И. Демкова.

К. Д. Ушинский в статье «О нравственном элементе в русском воспитании» (477, с. 37) воссоздает картину встречи двух любящих сердец – юноши, возвращающегося в деревню из города «с заработков», и его престарелого отца – и показывает, как любовь помогает одному подняться над пошлостью городского быта, а другому – даже забыть о своих физических недугах. Ученый приводит читателя к выводу о том, что очищающая и возвышающая сила любви одухотворяет человека, позволяет ему сохранить в себе добро, искренность и совесть, не опуститься на дно жизни.

Подтверждением этого вывода может также служить мысль П. Ф. Каптерева о том, что, поскольку «по христианскому учению, Бог есть любовь», постольку «одна из главнейших обязанностей людей – взаимная любовь друг к другу» (243, с. 6). По мнению педагога, именно любовь должна быть главной связующей нитью между людьми.

Современник П. Ф. Каптерева М. И. Демков так же подчеркивал, что «христианство и христианская педагогика с особою силою выдвинули принцип любви» (153, с. 235), что «из любви и благоговения к Богу, из любви и симпатии к людям вытекает вся наша нравственная жизнь (153, с. 240).

М. И. Демков определял любовь как самостоятельное благо, имеющее свою собственную безотносительную ценность. Он был уверен в том, что добро осуществляется в человеке деятельною любовью.

В оценке любви как педагогического принципа, верховного начала личности и действенного средства ее воспитания русский педагог-мыслитель был единомышленником Песталоцци, утверждавшим, что любовь и деятельность в духе любви – единственное средство совершенствования человеческого рода, что любовь является главным принципом воспитания, верховным педагогическим началом.

И. А. Ильин полагал, что энергия любви сублимируется в энергию творчества: «Там, где начинается любовь, там кончается безразличие, вялость, экстенсивность, человек собирается и *сосредоточивается*, его внимание и интерес концентрируются на одном содержании, именно на любимом; здесь он становится *интенсивным*, душа его начинает как бы наполняться и греть» (217, с. 71).

Творчески-энергетический потенциал любви, по мнению И. А. Ильина, особо важен для русской личности: он способствует её самореализации, самоактуализации, сообщает смысл и качественность целеполагания, дисциплинирует личность. Философ-педагог писал: «... любовь есть основная духовно-творческая сила русской души. Без любви русский человек есть неудавшееся существо. Цивилизующие суррогаты любви (долг, дисциплина,

формальная лояльность, гипноз внешней законопослушности) – сами по себе ему мало свойственны. Без любви – он или лениво прозябает, или склоняется ко вседозволенности... Ум и воля русского человека приводятся в духовно-творческое движение именно любовью и верою» (212, с. 421).

Н. А. Бердяев также видел в любви источник творчества: «любовь есть творчество новой жизни». И не только источник, но и сама любовь предстает у него как процесс созидания духовно-ценностных реалий. «Сама любовь к ближнему, к человеку уже есть творчество, есть излучение творческой энергии» (52, с. 127). «Любовь **самоценна**, не требует наград, потому что сама уже есть награда, **просветление и преображение бытия**» (выделено нами. – Н.Ш.) (Там же).

Таковыми качествами, как Вера, Совесть, Честь, Любовь, конечно же, не исчерпывается тезаурус личности, но они являются доминантными в ее духовном характере.

К. Д. Ушинский различал в характере личности две стороны: природную – биологическую, наследственную и духовную – привносимую, формируемую воспитанием. «Характер каждого человека складывается всегда из двух элементов: природного, коренящегося в телесном организме человека, и духовного, вырабатывающегося в жизни, под влиянием воспитания и обстоятельств. Оба эти элемента не остаются между собой изолированными (это было бы бесхарактерностью), но взаимно действуют друг на друга, и из этого взаимного воздействия прирожденных наклонностей и приобретаемых в жизни убеждений и привычек возникает характер» (475, с. 245).

Наследственные качества характера биологичны, передаются генетически из поколения в поколение, и потому они устойчивы. Духовные качества не обладают этим свойством и потому вновь и вновь должны возобновляться воспитанием в каждом новом поколении и пройдет немало времени, указывал педагог-мыслитель, пока потомки бессознательно начнут черпать из этого источника «живительную» влагу.

К. Д. Ушинский называл унаследованные, прирожденные черты характера первой природой человека, созданные воспитанием – второй и требовал от воспитателя считаться с этой первой природой и не создавать вторую по своему собственному образцу.

Под именем силы характера, уточнял мыслитель, следует скорее заметить его целостность, единство, сосредоточенность, более или менее полную его организацию (492, с. 318), и «воспитание должно более всего беречь эту силу, как основание всякого человеческого достоинства» (475, с. 252).

Вместе с тем, предупреждал К. Д. Ушинский педагогов, имеющих дело с таким характером, «характер может быть силен и весь сосредоточен в одном направлении,.. но само это направление может быть положительно дурным» (492, с. 321).

Вот почему воспитание характера должно основываться на формировании духовных качеств личности, освещаться нравственными идеалами, черпать силу из практической жизни сердца и воли, которая, по Ушинскому, и образует нравственный, духовный характер: «Воспитание должно просветить сознание человека, чтобы перед глазами его лежала ясно дорога добра» (475, с. 252).

Взгляды К. Д. Ушинского настолько глубоко разделял В. Я. Стоюнин, что, видимо, того не замечая, он почти дословно повторял своего предтечу: у К. Д. Ушинского читаем: «Теоретическая жизнь ума образует ум, но только практическая жизнь сердца и воли образует характер (493, с. 319); у В.Я. Стоюнина – «Теоретическая жизнь ума образует ум, но только практическая жизнь сердца и воли образует характер» (457, с. 132); у К. Д. Ушинского: «Сильный и хорошо организованный характер не значит еще нравственный характер» (493, с. 321); у В. Я. Стоюнина – «Сильный организованный характер не значит еще нравственный характер» (457, с. 133).

В.Я. Стоюнин так же, как К. Д. Ушинский, считал, что духовная доминанта лежит в основе воспитания сильного, нравственно целостного характера.

Развитие и обоснование тезис К. Д. Ушинского «только характером можно образовать характер» (487, с. 191) получил и у П. Ф. Каптерева. Он находил источник дисциплинарной, дидактической и нравственной силы учителей, отличающихся этими свойствами, в силе их характера: «Только решительный, твердый характером, энергичный человек, знающий, чего он хочет и почему хочет, и умеющий найти средства для достижения желаемого, может воспитать людей решительных, твердых и энергичных... Энергия и решительность характера учителя заменяют для него сотни искусственных дисциплинарных мер, делают их ненужными...» (242, с. 324–325). Преподавание, оживляющее, усиливающее деятельность, касающееся **самого глубокого корня духовной жизни ученика**, действует на образование его воли и характера.

Понятие духовного характера получило наиболее полное и глубокое раскрытие, дальнейшее развитие во взглядах философско-педагогических мыслителей первой половины XX в. под влиянием религиозного Ренессанса начала века.

И. А. Ильин видел духовный характер как «личностное единство души» (209, с. 386). Людям с духовным характером, считал философ-педагог, присуща особенность внутренне владеть собой, блюсти градацию жизненных ценностей и не падать духом. У людей с духовным характером, отмечал мыслитель, «нравственный «хребет», религиозный «фундамент», крепкий «якорь» (209, с. 387). «Напротив, человек, лишенный такого центра (осознаваемого или неосознаваемого им самим!),.. только «медиум» внешних влияний и внутренних страстей» (Там же).

В. В. Зеньковский, подобно К. Д. Ушинскому, выделял в характере две стороны: ту, что дается естественной природой и наследуется человеком, и ту, что создается воспитанием, «второй природой» и по наследству не передается. К тому времени, когда человек вступает в пору духовного созревания, в пору формирования личности, он уже обладает сформировавшимся харак

тером. «Мы рождаемся от определенных родителей, в определенной стране и народе, в определенную эпоху в жизни того народа, к которому мы принадлежим, – писал философ-педагог. – Наследственность физическая, культурная, социальная... – все это мы «преднаходим» – до того, когда личность осознает себя «кормчим своего корабля» (199, с. 461).

Духовность личности, формирующаяся и развивающаяся в процессе воспитания, вступает в противоречие с негативными сторонами эмпирического характера. «Наследственность, эмпирически слагающийся характер, – писал В. В. Зеньковский, – осложняют, изменяют внешне эту диалектику созревания, но неустранимость ее все равно так или иначе проявится» (199, с. 462). При слабости или недостатке духовности «часто люди становятся рабами своего «вчера», своего «характера» (199, с. 461). Сильная духовность обнаруживает мнимость трудностей характера и способность личности их преодолеть.

Мыслитель был убежден в том, что в процессе воспитания личности развитие характера имеет «инструментальное значение», т. е. одного из средств, методов, способов, облегчающих решение задачи, но ни в коем случае не должно становиться самоцелью, «самодовлеющей задачей». «Понятое как самодовлеющая задача оно не только поверхностно понимает драму человеческой жизни, но часто лишь закрепляет духовную неустроенность жизни, поставляя на место... главного содержания бытия близорукие и утилитарно понятые, а потому и двусмысленные цели жизни» (200, с. 242).

В возрождении христианско-гуманистической традиции новейшей педагогикой анализ выявляет не простое следование идеям мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв., но глубокую их интериоризацию современными учеными и развитие в новых исторических и социальных условиях.

Мир, который нас окружает, утверждает В. А. Сластенин, можно понять, только опираясь на веру, поскольку именно она позволяет допускать самые очевидные и неочевидные вещи. Вера позволяет ощутить сложность

мира и стать основой человеческого познания. В этом смысле наука связана с религией, разум – с верой. Гармоничность человеческой жизни поддерживается этой взаимосвязью.

Философ В. С. Барулин находит, что «человек без веры, вероятно, в чем-то ущербен» (30, с. 318), считает, что неизбежные изъяны в духовном освоении явлений мира должны компенсироваться верой. Она превращает духовно-рациональную неосвоенность – в освоенность, неясность – в ясность, отсутствие убеждений в истинности – в убежденность в правильности оценки или интерпретации. «Вера человека,.. будучи сопряжена с достижениями научно-рационального знания, как бы придает этим знаниям дополнительный импульс убедительности, помогает легче, надежнее связать их с личностными потенциями человека, придать им глубокий личностный смысл» (30, с. 317).

Тесно связывая с верой понятие совести, В. Д. Шадриков в едином с Ильиным и Бердяевым духовно-нравственном контексте раскрывает эту дефиницию. «Совесть выступает в форме внутреннего императива, – пишет ученый, – определяющего поведение человека, при достижении самых различных целей... совесть всегда индивидуальна; она лежит в основе не только рационального осознания нравственного значения совершаемых действий, но и эмоциональной (чувственной) оценки этих действий» (524, с. 104).

«Открывший» свою духовную и идейную близость с В. В. Зеньковским, А.С. Арсеньев находит, что совесть является внутренним «индикатором» и перво двигателем нравственности (19, с. 311), что «нравственность говорит с индивидом голосом совести, безусловным и не соизмеримым ни с юридическими законами, ни с моральными нормами» (19, с. 277). Ученый видит специфику русского сознания в том, что для всех слоев русского общества голос совести всегда был высшей инстанцией, в том числе и по сравнению с юридическими нормами.

Адекватно философско-педагогическим мыслителям второй половины XIX – первой половины XX вв. трактуют их современные последователи категорию любви.

Вершинной ступенью на лестнице духовного восхождения человека называется любовь Ш. А. Амонашвили. «Любовь есть преобразующая сила Духа и Сердца» (9, с. 40).

Нельзя не согласиться с современным философом В. С. Барулиным, понимающим любовь как качество, которое самого человека поддерживает, вдохновляет, направляет в его жизни, «придает жизни большой созидательный смысл, огромную ценность» – «это сила жизни, сила человеческого созидания» (30, с. 184). Но чтобы обрести такую силу, сама любовь должна обладать и позитивной направленностью, и вдохновенностью, и еще целым рядом источников ее самодвижения, саморазвития.

«Духовная любовь, – считал Б. Т. Лихачев, – есть вживание, вчувствование, аккумуляция, введение индивидом, личностью по каналам духовной связи в себя, в свое существо и душу духовного существа и души другого индивида или какого-либо общественного явления» (321, с. 143).

В советский период в педагогике, писал Б. Т. Лихачев, немало и нередко говорили о любви к детям как об обязательном условии педагогической деятельности взрослых. Но весьма редко поднимался вопрос о любви как основном духовном содержании нравственности личности, как цели и средстве воспитания. «Всякая гуманная воспитательная система всегда являет собой педагогическую форму выражения любви к детям. Дети и педагоги являются одновременно носителями любви, ее субъектами, источниками излучения и ее объектами...» (321, с. 147).

«Учитель есть Дух, творящий, излучающий и дарящий Свет, Жизнь, Любовь, Мудрость, Знания. А Ученик есть Дух, ищущий, принимающий Свет, Жизнь, Любовь, Мудрость, Знания», – утверждает Ш. А. Амонашвили.

Этим суждением вполне логично завершить содержащийся в данном параграфе анализ. Педагог не должен навязывать ученикам своих взглядов,

убеждений, не должен «кроить» формирующуюся личность по заданным лекалам. Однако если в личности педагога нет рассмотренных нами духовных качеств, то, естественно, он не воспитает их в ученике. Потому в следующем параграфе будет раскрыто такое понятие, как духовность педагога, определяющее характер эффективности всего воспитательного процесса.

§ 3. ДУХОВНОСТЬ ПЕДАГОГА – ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Личностью педагога, утверждал К. Д. Ушинский, определяются и характер, и направление, и результат воспитания. Эту мысль он повторял многократно, стремясь убедить в ее истинности и современников, и потомков – не столько единомышленников, сколько тех, кто уповал на силу инструктивной дидактики, систему наказаний и поощрений, приказов и методических указаний.

В статье «О пользе педагогической литературы» педагог-философ писал: «Влияние *личности* воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» (478, с. 169). Мыслитель не отрицал и не умалял воздействия ни одного из этих средств, не сомневался в том, что многое зависит от общего распорядка в учебном заведении, но был уверен, что «главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником» (Там же), что «личность воспитателя значит все в деле воспитания» (Там же).

В статье «Три элемента школы» К. Д. Ушинский вновь возвращался к этой мысли: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания». (487, с. 190)

В «Проекте учительской семинарии» педагог-философ счел необходимым обратить внимание и будущих устроителей учебного заведения, и будущих его выпускников на тот факт, что «дитя воспитывается, развертывается умственно и нравственно под прямым влиянием человеческой личности и никакими формами, никакой дисциплиной, никакими уставами и расписаниями времени занятий невозможно искусственно заменить влияние челове-

ческой личности. Это плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить невозможно» (485, с. 94).

Развитие идеи К. Д. Ушинского о приоритетности личности педагога в образовательном процессе продолжалось его последователями В. Я. Стоюниным, П. Ф. Каптеревым и др.

Воспитатель должен явиться вполне разумною личностью, отмечал В.Я. Стоюнин, и своим обращением приучить ребенка понимать и ценить ее как таковую. [Ср. с Ушинским: «только в личном влиянии воспитателя на воспитанника, и только в нем одном, скрывается источник силы первоначального воспитания (485, с. 92); «без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно» (487, с. 191)].

П. Ф. Каптерев предостерегал педагогических методологов от «несчастной мысли», что подробной разработкой метода, правилами и предписаниями можно заменить живую личность учителя, что главное – держаться метода, и все пойдет хорошо, каков бы ни был учитель. «Живой личности учителя, его собственной самодеятельности и искусства ничто заменить не может: без нее метод мертв, без нее настоящего, живого, успешного обучения никогда не будет» (247, с. 44–45).

Подобно К. Д. Ушинскому, П. Ф. Каптерев последователен в своих взглядах на роль личности педагога в образовательном процессе. «Личность учителя в обстановке обучения, – утверждал он, – занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» (242, с. 595).

Учитель, по мнению П. Ф. Каптерева, приходя в школу, предстает как определенная личность, цельный человек и как таковой действует на воспитанников: «Влияние нравственной личности преподавателя не может изгладиться, уничтожиться никогда, какое бы обучение мы ни взяли, низшее, среднее или высшее» (242, с. 608).

Подтверждение большого влияния нравственной личности учителя на воспитательность преподавания П. Ф. Каптерев находил в истории педагогики: «Если бы мы спросили себя: великие учителя человечества чем оказали громадное влияние на тех, кто приходил с ними в непосредственные отношения? То должны были бы сказать, что, конечно, они многим обязаны успехом своим знаниям, своему педагогическому таланту, но не менее своей личности, своим общечеловеческим и нравственным свойствам» (242, с. 609).

Профессионализм без духовности, без внутренней одухотворенности сух, невыразителен, малопродуктивен. «Наставническая и воспитательная деятельность, – подчеркивал К. Д. Ушинский, – может быть, более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном одушевлении...». (478, с. 170)

Идентичная точка зрения обнаруживается и у П. Ф. Каптерева, который называл метод духовым орудием учителя.

От каждого педагога-практика, по мнению К. Д. Ушинского, можно и должно требовать, чтобы он не просто добровольно и сознательно выполнял своей долг, но, взявшись за воспитание духовной стороны человека, постоянно стремился глубже познакомиться с предметом своей деятельности: «... педагог должен много учиться понимать душу в ее явлениях и много думать о цели, предмете и средствах воспитательного искусства, прежде чем сделаться практиком» (478, с. 167).

Духовность только тогда обретает животворную силу, когда ею наполняется вся жизнедеятельность педагога – здесь нет мелочей и второстепенностей и даже, на первый взгляд, бюрократическая, инструкция «оживает», когда ее исполнение не просто осмысливается педагогом, но усваивается нравственно и направляется на достижение воспитательных целей. «Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполни-

телем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы» (478, с. 169).

П. Ф. Каптерев был убежден, что истинно хороший учитель не может быть рабом ни программ, ни методик, он всегда должен оставаться свободным и самостоятельным деятелем.

Духовность и профессионализм проявляются как единое целое в убеждениях педагога. Те знания, те духовно-этические нормы, что перешли в убеждение, становятся реальной поведенческой силой, ценностно-целевой установкой педагогического творчества.

Подчеркивая духовную сущность убеждений педагога, К. Д. Ушинский уверял, что убеждения всякого народного учителя христианского народа должны быть проникнуты идеей христианства, особо настаивал на том, что убеждения должны быть искренними, истинными, надеть маску убеждений невозможно, – рано или поздно фальшь обнаружится.

Основную задачу воспитания ученый видел в формировании убеждений. «Воспитание должно действовать не на одно увеличение знаний, но и на убеждения человека» (484, с. 331). «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением» (478, с. 169).

Однако, естественно, возникает вопрос: не противоречат ли эти высказывания К. Д. Ушинского предостережениям, обращенным к педагогам (и его, и нашим современникам) не навязывать своих убеждений воспитанникам. «Это есть величайшее насилие, какое только можно себе представить: насилие ума взрослого, обладающего множеством средств, над умом бессильным и беспомощным» (481, с. 417). К. Д. Ушинский настаивал на том, что педагоги не должны вносить своих политических убеждений в стены школы, где воспитывается будущее народа, перед которым все настоящие соображения могут оказаться временными, случайными и ошибочными.

По нашему мнению, противоречий между этими и приведенными выше высказываниями нет: во-первых, речь идет о различных по своей сути убеж-

дениях – нравственных, христианско-гуманистических и политических, далеко не всегда нравственных; во-вторых, К. Д. Ушинский не случайно употребляет слова «не навязывать» – в совершенстве овладевший методами воздействия на личность педагог-профессионал, или, по Ушинскому, ум, обладающий множеством средств, может искусно использовать и далеко не педагогические духовно-насильственные средства в общении с воспитанниками.

Воспитательный «механизм» формулы К. Д. Ушинского «на убеждение можно только действовать убеждением» глубоко, научно обоснованно раскрыл П. Ф. Каптерев. «Школа лишь подготавливает создание убеждений, но не навязыванием идеалов известного класса и окраски, а возможно правильным и всесторонним развитием личности. Создать убеждения и идеалы – обязанность каждого образованного человека; но эту обязанность каждый должен выполнить сам, своими силами и средствами... Педагог должен открыто заявить, что он держится таких-то убеждений и идеалов, а они, воспитываемые, должны сами составить свои собственные идеалы и убеждения. Лишить других свободы в составлении убеждений и идеалов значит придавить их личность, отнять у них самое дорогое и, вместе, совершенно извратить педагогический процесс» (256, с. 207).

На основе убеждений строится мировоззрение педагога, и оно, утверждал К. Д. Ушинский, должно быть христианским. Иначе формирование, созревание в детях христианской духовности было бы просто невозможно.

Педагог обращал внимание на то, что мировоззренческие знания должны даваться детям в полном соответствии с принципом природосообразности, в соответствии с их возрастными возможностями и способностями усваивать и осваивать эти знания.

Ученый считал, что ученики на каждом этапе возрастного развития должны иметь определенное, «округленное мирозерцание», и подчеркивал: доступное их пониманию. «Знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, – считал педагог-философ, – должны органически строиться в светлый и по возможности обширный взгляд на мир и его жизнь. Каждый

класс, начиная с самого младшего, должен иметь свое округленное мирозерцание, доступное возрасту учеников, и в центре этого мира, отразившегося в детской душе, должна блеснуть, как солнце, все освещая и согревая, нравственная, гуманная христианская идея. С каждым годом это мирозерцание должно углубляться, расширяться и пополняться...» (480, с. 178).

П. Ф. Каптерев выделял в мировоззрении две его составляющих: осмысление устройства мира и осмысление содержания и целей человеческой жизни: «мировоззрение есть не что иное, как миропонимание и жизнепонимание» (242, с. 471). Двумя великими мирами называл философ-педагог внешнюю природу и людскую жизнь. Без осмысленного отношения к ним не может педагог сам быть зрячим и сделать видящими своих воспитанников.

Как и его великий предтеча, П. Ф. Каптерев был уверен в том, что «каждая школа... должна сообщать если не прямо определенное мировоззрение, то по крайней мере его основы, иначе она очень много потеряет в педагогическом влиянии на образуемых» (Там же). «Построение мировоззрения должно не только быть присуще каждой школе, но и составлять ее основу, ее животворящий дух...» (Там же).

Учет возрастных особенностей, интеллектуального уровня и этапов нравственного созревания воспитанников педагог считал неременным и непреложным условием выработки обоснованного миропонимания и жизнепонимания: «широта и глубина мировоззрения будут весьма различны, согласно возрасту учащихся, характеру школы и разным другим условиям», мировоззрение должно «расти и развиваться вместе с ростом учащихся и усложнением самой школы» (Там же).

Только таким образом, согласно Каптереву, весь мир осветится для учащихся единством понимания и сознательного отношения ко Вселенной и человечеству.

Для русской философско-педагогической мысли традиционно убеждение в том, что формирование мировоззрения должно осуществляться свободно, а не принудительно, что для этого педагог использует прежде всего ис-

кусство доказательности, толерантности, создания условий для апперцепции (ясного и осознанного восприятия учениками впечатлений, ощущений и т. п.)

Глубоко духовным должно быть и основное средство педагогического взаимодействия – общение: учителя с учениками, воспитателя с воспитанниками, родителей с детьми. Духовность придает общению искренность, непосредственность и ту душевную теплоту, которая является неперенным условием и добродетельным залогом открытости личностей.

В общении, как утверждал К. Д. Ушинский, открывается возможность «личных влияний воспитателя на воспитанника, личных влияний ума на ум, нравственности на нравственность, характера на характер, воли на волю». (485, с. 92) Причины такого нравственного магнетизирования, полагал педагог-философ, скрываются глубоко в природе человека.

Педагог должен постоянно овладевать искусством коммуникабельности, развивать его, прилагать для этого – если потребуются – нравственные усилия, преодолевать – если обнаружится – заложенную в нем природой замкнутость и даже ксенофобию. Только в общении педагог может определить эффективность как усвоения знаний, так и избранной им воспитательной меры.

Личность педагога ярко высвечивается в общении с учениками, надолго остается в их сердцах и памяти. К. Д. Ушинский был убежден, что не школа и не ее немые стены сохраняются в воспоминаниях воспитанников, но величественный образ их энергического и добродетельного воспитателя, который учил их более собственным примером, всегдашним одушевлением, всегдашней готовностью на самопожертвование ради их блага, нежели словами.

К. Д. Ушинский предупреждал о недопустимости воспитания детей по образу и подобию старших, механического повторения отживающей личности в молодой, о порочности «воспитательного» принципа «рассуждай, поступай, делай, как я: «... мы, взрослые, – писал ученый, – нарушаем беспрестанно гармонию детского мира. Мы, насильственно врываясь в него, переносим ребенка на каждом шагу к себе, в наш свет. Мы спешим ему внушить

наши взгляды, *наши* понятия, *наши* сведения, приобретенные вековыми усилиями уже взрослого человека...» (481, с. 415).

«Новое поколение не должно повторить нас, – соглашался с педагогом С. И. Гессен, – оно, напротив, должно обновить мир зрелищем новых культурных достижений» (128, с. 379).

Идея о том, что духовность педагога умножает воспитательную силу его общения с учениками развивалась как традиция русской философии и педагогики во взглядах мыслителей первой половины XX века.

«*Все люди непрерывно воспитывают друг друга*, – отмечал И. А. Ильин, – хотят они этого или не хотят, сознают они это или не сознают, умеют или не умеют, радуют или небрегут» (216, с. 60). Люди воспитывают друг друга именно в общении, «всяким проявлением своим»: ответом и инициативой, улыбкой и ее отсутствием, приходом и уходом, восклицанием и умолчанием, просьбой и требованием, обращением и бойкотом. «Люди воспитывают друг друга не столько деланием – уверенными ответными поступками, но и неделанием, – вялым, уклончивым, безвольным отсутствием ответного поступка», – считал философ и делал вывод: «От Бога и от природы устроено так, что люди «влияют» друг на друга не только преднамеренно, но и непреднамеренно; и избежать этого нельзя» (216, с. 61).

Христианская антропология, видящая цель воспитания в превращении человека из природного организма в духовную личность, обуславливает ментальный параллелизм во взглядах на духовность педагога мыслителей второй половины XIX и первой половины XX вв.

И. А. Ильин считал, что учитель «должен сам твердо и ясно постигнуть, что есть духовное начало в человеке, как надлежит будить (его – Н. Ш.) в детях, укреплять и развивать...» (221, с. 196). Воспитать и подготовить народного учителя значит сделать его живым мастером этого дела.

Особенность личности педагога заключается, таким образом, в органической связи духовности и профессионализма, в их причинно-следственной обусловленности, определяющей творческий потенциал личности.

Нет оснований не соглашаться с Н. А. Бердяевым, который утверждал, что «творческое призвание человека может осуществляться в разных сферах и разных профессиях и специальностях, но самый образ человека-творца не есть образ профессиональный, не есть образ ученого или артиста, политика или инженера» (52, с. 211). Образ педагога тоже не есть образ профессиональный, но духовно-профессиональный, вбирающий в себя эти две стороны творческого процесса.

Духовность педагога помогает ему преодолевать профессиональные и социальные трудности, служит опорой и источником любви к детям, придает силы в исполнении нравственного долга, целью которого является не сиюминутный результат, а удаленное во времени достижение педагогического идеала.

«Нет ничего неблагодарнее и вместе с тем внутренне-почетнее роли учителя, – писал В. В. Зеньковский. – «Роль учителя одна из самых неблагодарных и тяжелых. Результаты работы священника и врача могут проявиться непосредственно и поэтому могут породить чувство благодарности и социальной нужности. Все, что делает учитель, дает плод нескоро» (197, с. 79).

Чем глубже духовность педагога, тем выше его авторитет. К такому выводу приводит нас мыслитель, когда сравнивает психологию авторитета с психологией влюбленности – «это есть духовное соединение с тем, кто авторитетен» (197, с. 63), когда раскрывает «механизм» реализации духовно-творческого потенциала авторитета в педагогической деятельности. Признание авторитета, по мнению В. В. Зеньковского, не только не ослабляет самостоятельность ученика, а наоборот, стимулирует ее. «Здесь есть чисто опытное признание, что учитель есть источник света». «При наличии авторитетного руководителя ученики всех возрастов чувствуют как бы прилив сил, видят и понимают то, что сами по себе они не были бы способны видеть и понимать» (197, с. 62).

Философско-педагогические мыслители первой половины XX века отстаивали высказанную их предшественниками во второй половине XIX в.

идею о том, что становлению духовности педагога должно способствовать преодоление противоречия между его духовной жизнью и материальными условиями существования.

У прозябающего в нищете педагога скорее формируется не та духовность, которую В. В. Зеньковский называл «светлой», устремленной к творчеству добра, к Богу, а та, что им же определялась как «темная», – если и не уводящая от Бога, то уж и не усиливающая добродетельность, не уберегающая от не нравственных поступков. Педагог, по мнению В. В. Зеньковского, все время только отдает, но никогда не получает: он должен идти жертвенным путем, его мало ценят не только дети, но и взрослые. «Учителя всегда и везде находятся «в загоне», несмотря на то, что «психология учителя главным образом характеризуется чувством его заботы о детях» (197, с. 79).

К. Д. Ушинский сетовал на то, что у народа хватает денег на содержание кабаков, целовальников, откупщиков, но у него недостает доброй воли и мысли на то, чтобы достойно содержать школы, учителей, университеты и профессоров.

Преподаватели не жалуются на труд, отмечал В.Я. Стоюнин, но «просят, чтобы труд их вознаграждался достойным образом, чтобы им не нужно было уклоняться от него и соединять с ним другие занятия по расчетам уже чисто материальным и вместе с тем расчетом необходимым, вытекающим из житейской нужды» (455, с. 63). Педагог считал опасным и вредным для общества, если от него отчуждается учитель, обремененный нуждой, обреченный тратить время и силы на поиски дополнительного заработка. «Воспитатель, готовя своему отечеству граждан, должен и сам быть проникнут чувством гражданства, а где же оно будет питаться, если он будет чужд общества: поневоле одичает и будет мрачно смотреть на жизнь. Неужели от такого преподавателя можно ожидать какой-нибудь пользы?» (455, с. 64).

Возвышение духовности, ее проявление в педагогическом творчестве стимулируется ростом нравственного авторитета педагога в обществе, престижа его профессии. Внимание общества к школе, по мнению В. Я. Сто-

юнина, представляет собой ту нравственную силу, которая постоянно поддерживает внимание педагога к самому себе, к своим обязанностям, делает его лицом заметным, почетным в обществе.

Однако, как признавал И. А. Ильин, «утонченнейшее, благороднейшее и ответственнейшее искусство на земле – *искусство воспитания детей* – почти всегда недооценивается и продешевляется...» (217, с. 144).

Развиваемые в русле христианско-гуманистической традиции идеи философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX в. о духовности педагога как средстве воспитания нравственно-целостной личности плодотворно восприняты современной педагогикой.

«Суть педагогического авторитета в постоянном развитии педагогом в себе гражданской, творческой, человеческой личности, подлинной духовности и интеллигентности, – писал Б. Т. Лихачев. – Ребенок авансирует воспитателю свое уважение, доверие, расположение, исходя из естественного предположения о высоком качестве его личности...» (321, с. 164).

Духовность педагога видит Ш. А. Амонашвили в его умении и стремлении к состраданию, сочувствию, сопереживанию, в неиссякаемой любви к детям, юношеству, в способности к жертвенности не ради красивой идеи или общественного признания, а ради каждого ребенка, вверенного учителю, в осознании личной ответственности за его судьбу. Поставив вопрос «Кто герой Духа?», педагог отвечает: «Герой Духа спасает детей от пожаров социальных потрясений. Макаренко! Макаренко! Макаренко!». «Герой Духа есть тот, кто не дорожит жизнью, но сознательно жертвует ею, чтобы сопроводить в Вечность своих обреченных на гибель воспитанников, и тем самым создает образ Учительской Совести. Корчак! Корчак! Корчак!» (9, с. 10)

В наше время, уверен Б. З. Вульф, школа, система образования – едва ли не единственный социальный институт, сохранивший верность истинной духовности как основы образования Человека.

Духовность педагога, по мнению ученого, имеет ту особенность, что она придает новую, высокую качественность профессионализму, становится

его эталоном. Глубокая причинно-следственная связь духовности и профессионализма позволила Б. З. Вульфовой говорить о профессиональной духовности педагога, утверждать что «вся педагогика – это сфера духовного, а учительская деятельность профессионально духовна по своей сути» (106, с. 48). Специфическую функцию такой духовности ученый видит в профессиональной рефлексии, которая есть не что иное, как умение человеческими критериями «просветить» собственное профессиональное бытие, дать ему критическую оценку, преодолеть консерватизм, узость мышления, чтобы подняться к новым критериям в оценке своей деятельности, а следовательно, стимулировать движение вперед.

Б. З. Вульфова определяет профессиональную духовность педагога как его очеловеченную компетентность, которая наращивается и неизменно направляется на благо детей. Профессиональная духовность педагога – «принципиально важное пространство его самореализации, показатель и средство гуманистического насыщения его образа жизни, трудное счастье бытия» (105, с. 80).

Швейцарский психоаналитик и философ К. Г. Юнг вероятно не был знаком с трудами К. Д. Ушинского, но тем не менее в своих суждениях крайне близок ему: «Никто не в состоянии воспитать личность, – писал К. Г. Юнг, – если он сам не является личностью». (554, с. 190) Личностное воздействие считал К. Г. Юнг более сильным, чем совокупное воздействие технического, научного, когнитивного источников: «исцеляюще действует в конечном итоге не знание и техника, но личность; это верно и в отношении воспитания...» (554, с. 157).

Философ и социолог Э. Фромм, акцентируя внимание на личностном факторе воспитания, придавал ему решающее значение: «характер ребенка формируется характером родителей» (517, с. 60).

Личность педагога, утверждает английский исследователь Р. Бернс, создает среди воспитанников особую ауру, которая может благоприятствовать или не благоприятствовать творческому общению, активному воспри-

ятию. «Эффективность преподавания, – пишет Р. Бернс, – так или иначе предопределяется общей гармоничностью склада учителя и в первую очередь позитивностью его Я – концепции... Учитель учит прежде всего *кто – то*, и только во вторую очередь *чем у – то*» (67, с. 335). По нашему мнению, Р. Бернс глубоко прав, когда утверждает, что «учителя, не любящие свою работу, испытывающие чувство личностной или профессиональной неадекватности, произвольно создают в классе атмосферу, соответствующую этим ощущениям» (67, с. 307), что учителя, обладающие низкой самооценкой, нередко проявляют неприязнь к своим ученикам.

В итог нашего анализа духовности педагога как нравственно-целевой ценности его личности нельзя не поставить определение, данное К. Д. Ушинским: «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо,.. чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра...» (478, с. 171).

§ 4. ДУХОВНОСТЬ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Тем, кто все еще склонен рассматривать обучение и воспитание как самостоятельные, обособленно друг от друга развивающиеся системы, надо напомнить признание Л. Н. Толстым своих педагогических ошибок. В письме В. Ф. Булгакову он писал в 1909 году: «... разделение, которое я в своих тогдашних педагогических статьях делал между воспитанием и образованием, – искусственно. И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно» (465, с. 409).

Обучение само по себе, вне воспитания, считал К. Д. Ушинский, есть бессмыслица, ничего, кроме вреда, не приносящая. Потому обучение должно служить не только передаче знаний и развитию рассудка, но и духовному, нравственному развитию чувств и воли человека: «Учение есть могущественный орган воспитания...» (487, с. 191).

Единство обучения и воспитания состоит, по Ушинскому, еще и в том, что воспитание основывается на знании, на науке, и чем полнее, совершеннее знания, тем успешнее, тем богаче – интеллектуально и нравственно – воспитание. Педагог-философ считал, что в его время было невозможно построить полную научную теорию воспитания уже потому, что науки, на которых оно должно основываться, были далеки от совершенства. «Вместе с усовершенствованием наук будет совершенствоваться и воспитательная теория, если только она, перестав строить правила, ни на чем не основанные, будет постоянно справляться с наукою в ее постоянно развивающемся состоянии и каждое свое правило выводить из того или другого факта или сопоставления многих фактов, добытых наукою» (491, с. 19).

Мыслитель был уверен в том, что воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных, но для этого необходимо, чтобы педагог овладевал научным

знанием, чтобы на этом знании строился воспитательный процесс. Иначе он становится либо неуправляемым, непредсказуемым, либо превращается в рутину. Знание воспитывает своим содержанием прежде всего того, кто им овладевает. К. Д. Ушинский подчеркивал, что «ни *педагогический такт*, ни *педагогический* опыт сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколько-нибудь твердые педагогические правила,.. изучение психических явлений научным путем... есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, *сколь возможно*, перестало быть или рутиную, или игрушкой случайных обстоятельств и сделалось, *сколь возможно же*, делом рациональным и сознательным» (491, с. 35).

Согласно ученому, каждый учебный предмет обладает значительным воспитательным потенциалом, и важно его раскрыть, чтобы «гуманизироваться изучением науки» (481, с. 432). Педагог призывал коллег «воспитывать учеников своим предметом» (487, с. 193). Понимая под гуманным образованием «развитие духа человеческого», он утверждал, что более всего и прямее всего гуманно развить человека можно «религией, языком народным, географией, историей, изучением природы и новыми литературами», «можно арифметикой и химией развить гуманность в человеке и даже обучение грамоте можно сделать гуманным» (481, с. 431). Педагог предлагал сделать в русской школе главными предметами русский язык, русскую географию, русскую историю, возле которых группировалось бы все остальное.

Идею единства обучения и воспитания всецело разделял и П. Ф. Каптерев. «Можно перекраивать науку о воспитании на разные лады, можно выделять из нее различные ветви и каждой давать значительную долю самостоятельности и независимости... – допускал он, имея в виду выделение некоторыми учеными дидактики как специальной области педагогики, исследующей основные начала обучения, – но предмет воспитания – человек от этого нисколько не изменится, он по-прежнему останется единою цельною личностью, действуя на одну сторону которой, неизбежно, больше или меньше, влияешь на всю личность» (242, с. 381).

П. Ф. Каптерев считал образование нравственно облагораживающей деятельностью: «возрастая духовно под влиянием образования, человек должен делаться не только умнее, но и лучше, добрее» (Там же).

Духовная близость и концептуально-логический параллелизм с К. Д. Ушинским прослеживается у П. Ф. Каптерева в определении учебных предметов, обладающих наибольшим воспитательным воздействием. Он писал: «Школа формирует личность совершенно в том же духе, как и народность, делая сознательно и преднамеренно то, что народность делает без всяких целей, часто стихийно. Народность воспитывает прежде всего языком. Школа пользуется тем же самым средством, отводя широкое место родному языку в учебных программах, ставя его даже в основу всего учебного курса,.. на уроках отечественной истории... изучается народная культура, запоминаются главнейшие события народной жизни, преимущественно светлые и героические,.. даже влияние внешней природы углубляется и выясняется в школе изучением отечествоведения, географии, местной флоры и фауны...» (242, с. 329, 230).

«Словом, – делал вывод педагог, – обучение есть воспитывающее обучение, а воспитание есть обучающее воспитание» (242, с. 382). Деятельность учителя, направленная ближайшим образом на развитие ума, есть в то же время и воспитательная деятельность, касающаяся опосредованно всей воспитываемой личности.

М. И. Демков, так же будучи сторонником К. Д. Ушинского, развивал его идею духовного обоснования педагогического процесса как единства воспитания и обучения. «Цель воспитательного обучения, – писал он, – можно обозначить общим образованием души, в противоположность специальному и техническому образованию, обращенному на одно знание и одно умение» (156, с. 469). Обучение для того, чтобы быть воспитывавшим, утверждал М. И. Демков, не может и не должно ограничиваться одними умственными интересами, оно должно укреплять волю и облагораживать чувства.

И обучение, и воспитание, по убеждению педагога-философа, должны совершаться природосообразно. Только при этом дух человеческий получает возможность развиваться самостоятельно. Воспитывающее обучение, – развивал он эту мысль, – не приносит человеку ничего такого, что не было бы в возможности, иначе оно противоречило бы своей цели – развитию самостоятельности и действовало бы только механически» (157, с. 107).

Эта идея была настолько органична для философско-педагогического учения М. И. Демкова, что, сформулировав ее в статье «Педагогические правила и законы» в 1899 году, он дословно повторяет это определение в статье «Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение», написанной через год (156, с. 473).

Надо, по мнению ученого, развивать в человеке только те чувства, которые его возвышают – иначе он не достигнет нравственного совершенства; в обучении главное – не накопление обильных знаний, а помощь учащимся в отыскании главного и существенного в предмете.

Именно это «главное и существенное» в наибольшей степени способствует приданию воспитательного характера обучению. Потому педагог ставил задачу – «наметить, хотя в главных чертах, как природа, культура, религия, поэзия и пр. могут влиять на психический склад человека и указать отличие психического склада русского от других народов (151, с. 102). По этой же причине в обучении «русскому языку должно быть отведено почетное место» (151, с. 97), а в преподавании истории должно добиваться, «чтобы дети полюбили свое отечество не на словах, а на деле», «чтобы учащиеся знали Россию, т. е. побольше слышали и читали хороших рассказов о ней, о прошлой жизни отечества – не холодных и высказывающих сухие похвалы, а таких, которые заставляли бы биться сердца, заставили бы радоваться счастьем Родины, сочувствовать ее несчастьям, гордиться великими ее подвигами и горевать над ее бедствиями» (151, с. 104).

Идеи К. Д. Ушинского о диалектике обучения и воспитания, их единстве, которым в значительной степени обуславливается формирование духовно

целостной личности, оказались близки образу мышления и христианско-мировоззренческим ценностям философско-педагогических мыслителей первой половины XX века.

И. А. Ильин утверждал: «Образование одной памяти и одного рассудка оставляет человека полуобразованным и, главное, беспринципным, придавая ему самомнения и изворотливости» (221, с. 196). «Образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его...» (213, с. 178).

Философ находил, что «самое важное в воспитании – это *духовно пробудить ребенка* и указать ему перед лицом грядущих трудностей, а может быть, уже подстерегающих его опасностей и искушений жизни – *источник силы и утешения в его собственной душе*» (217, с. 156–157), надо воспитать в ребенке самоуважение к собственной духовной личности как надежному оплоту против безнравственных соблазнов и искушений. И. А. Ильин не сомневался в том, что в «будущей России образование не должно отделяться от духовного воспитания» (221, с. 196).

Воспитательная парадигма И. А. Ильина, который в качестве основы формирования духовно-целостной личности видел воспитание в процессе обучения русскому языку, литературе (поэзии), истории, географии, высоко ценил одухотворенность русской песни, сказки, молитвы, преданий – всего, в чем сосредоточена и выражена нравственная квинтэссенция национального характера, созвучна идеям К.Д. Ушинского.

Философско-педагогические взгляды К. Д. Ушинского и И.А. Ильина отличаются высокой степенью коррелятивности, детерминированной христианским мировоззрением мыслителей, и это позволило нам систематизировать ряд их суждений – для наглядности и убедительности – в структурно-логической таблице (Приложение № 2) .

Суть школьного воспитания – помогать ребенку там, где он не может помочь себе сам, утверждал В. В. Зеньковский. «С этой точки зрения, – писал он, – я хотел бы выдвинуть формулу «обучающего воспитания». Воспи-

тание должно стоять на первом месте и вмещать в себя обучение, а не быть лишь придатком и чем-то добавочным к обучению» (197, с. 139).

Так же, как К. Д. Ушинский, В. В. Зеньковский видел принципиальную, основополагающую необходимость в том, «чтобы школа была единым духовным организмом» (Там же). Подобно тому, как из отдельных кирпичей и блоков возводится здание, обретая архитектурно завершенную форму, так из воспитательно-духовной направленности преподавания отдельных учебных предметов складывается то, что К. Д. Ушинский называл духом школы, а В. В. Зеньковский – единым духовным организмом. Именно он определяет успех в решении такой воспитательной задачи, как «внутренняя гармонизация человека» (197, с. 140) – «ничто не должно быть задавлено, но все должно быть облагорожено». В. В. Зеньковский видел большой воспитательный потенциал в обучении детей музыке, рисованию, лепке, сказке – собственно, «мы их этому не обучаем, но открываем новые формы их выражения, новые пути творчества» (197, с. 141).

Мыслитель, разрабатывая учебный план школы, считал, что «необходимо должно быть включено в программу» родиноведение, под которым он понимал предмет, объединяющий язык, географию и историю. Он исходил при этом из их тесной связи с жизнью и рекомендовал преподавание географии начинать с того, что окружает нас, что понятно и близко, а в преподавании истории стремиться к тому, чтобы ученики почувствовали свою связь с историей, узнали, каковы ее главные этапы, и поняли ее темные стороны, то, что история оставила нам как нашу задачу.

В. В. Зеньковский полагал, что есть три области, изучение которых необычайно обогащает и развивает ум: это область языков (и все, что с ними связано, – история, культура, литература), область естественных наук (изучение природы) и математический анализ. «Каждому человеку нужно в каждой области что-нибудь сделать, чтобы интеллект его развивался, – в этом здоровье ума. Развитие ума через изучение родного языка, литературы – это проводник богатства жизни родного прошлого» (197, с. 134).

Основную роль школы педагог-философ видел не в энциклопедизме обучения (уже потому, что не все области знаний одинаково могут быть освоены и усвоены каждым человеком), а в том, чтобы «они помогали ребенку в главном, в том, без чего он не может стать духовным человеком» (197, с. 132).

Как предупреждение о том, что проблема достижения органического единства обучения и воспитания чрезвычайно сложна и требует от педагога высшего искусства, воспринимается следующий тезис мыслителя: «Главная педагогическая трудность заключается в правильном восприятии и отчетливом сохранении связи идеальной и реальной стороны предмета, его идеи и его состава, его смысла и его содержания» (197, с. 146). Он советовал преподавателю «стремиться не к обучению, а к воспитанию учеников» и предупреждал: «однако сохранить центр тяжести на воспитании очень трудно...» (197, с. 157).

У Бердяева нет суждений, прямо отражающих идею диалектической связи и обусловленности обучения и воспитания личности. Но она логически следует из взглядов философа на духовную целостность личности, которую он видел как внутренне централизованную, духовно сосредоточенную, сохраняющую связь и единство. «Идеал человека, – писал Н. А. Бердяев, – есть прежде всего идеал личности» (52, с. 211), а «идеальный образ человека есть... образ целостный, а не раздробленный» (Там же). Эту целостность создает духовность, идущая из глубины, она «и есть сила, образующая и поддерживающая личность в человеке» (65, с. 324).

Если проецировать эту концепцию на воспитание, имеющее целью вкоренить в человека духовность как основу целостной личности, то станет очевидным, что детерминантой этого феномена является целостность обучения и воспитания, возникающая как когнитивно-аксиологическое единство, как диалектика обучения и воспитания, как наполненность гуманистически-нравственным содержанием процесса овладения знаниями.

Идею единства обучения и воспитания, как трансформацию знания в культурные и нравственные ценности, последовательно развивал С. И. Гессен. Он разделял точку зрения К. Д. Ушинского, что овладение родным языком обретает воспитывающую силу, побуждающую к творчески созидательному духовному труду. «Заслуга Ушинского в русской педагогической литературе, – отмечал педагог, – состоит как раз в том, что он с классической ясностью показал, какое значение имеет родной язык в процессе образования нации» (128, с. 347). Вслед за К. Д. Ушинским С. И. Гессен находил, что родной язык, в котором откристаллизовывались достижения, надежды и ожидания культурного творчества народа и который усваивается естественно, будто с молоком матери, есть тот естественный медиум, через посредство которого и сама культура усваивается как «прирожденная».

«В отличие, однако, от Ушинского мы хотели бы более подчеркнуть, что, будучи фактором, создающим единство нации, национальный язык в свою очередь растет вместе с ее ростом и в своем возрастающем единстве отражает рост единства национального» (128, с. 347), – устанавливал каузальные связи в развитии языка и нации С. И. Гессен. Мы согласны с ученым, но одно уточнение, на наш взгляд, необходимо: не «в отличие от Ушинского», а «в дополнение», потому что в его работах не высказано мнения, будто бы язык не способствует развитию нации.

В преподавании истории С. И. Гессен видел один из путей воспитания личности в духе национального самосознания, приобщения ее к общечеловеческому культурно-историческому процессу: «Показать, как передается культура от народа к народу, от сословия к сословию, как наслаивается культура на культуру, – это значит не только дать почувствовать ребенку необходимость исторического процесса, конкретность исторического времени, привить ему вкус к постижению индивидуального как незаменимого этапа современного существования, но и подвести его к сознанию основных элементов («факторов») культурно-исторической жизни (техники, хозяйства, государства, права, науки, религии, искусства) и воспитать в нем стремление

систематически ознакомиться с культурным развитием родного и соседних народов в его непрерывной полноте...» (128, с. 284).

Образование только тогда обретает воспитывающую силу, когда сообщаемые знания из различных наук, их законы, открытия, фактическое содержание получают нравственную оценку педагога. Само по себе знание, скажем, теоремы Пифагора или процесса расщепления ядра, химических элементов, образующих отравляющие вещества, не могут быть нравственными или безнравственными. Эту оценочность им сообщает позиция педагога, его отношение к излагаемому материалу, подбор иллюстративных фактов к нему. Безнравственными могут быть не только оценка того или иного научного явления, но и отсутствие оценки вообще – холодная отстраненность преподавателя, безразличие, прикрытое маской мнимой объективности.

Искренность и правда в преподавании, принципиальная личная позиция педагога обладают той нравственной атрибутивностью, которая присуща воспитывающему обучению и способствует формированию духовно целостной личности. Ложь опасна не только сама по себе, но еще и прежде всего тем, что воспитанный во лжи человек принимает ее как этическую норму: «Открывая нарочно скрытое от него зло, – писал К. Д. Ушинский, – ребенок учится разом и злу, и средству прикрывать его» (477, с. 50). Потому, советовал педагог, лучше не говорить ребенку высокой истины, которой не выносит окружающая жизнь, чем приучать его видеть в этой истине дорогу, годную только для урока.

Наиболее опасным и ложным называл мыслитель то воспитание, при котором слово и дело, слово и жизнь оказываются далеки друг от друга, и «ребенок замечает, что слова религии и науки только слова, имеющие значение в уроке и никакого значения в жизни». «Тут не только нравственный урок пропадает даром, – следовал вывод, – но приносит существенный вред, приучая слух и душу ребенка к таким словам, которые без этого, может быть, когда-нибудь потрясли бы его сознание» (Там же).

Как ментальный коррелятив Ушинскому может быть приведено следующее суждение И. А. Ильина: «Родители и воспитатели не должны *лгать* детям ни в каких важных, значительных обстоятельствах жизни. Всякую ложь, всякий обман, всякую симуляцию или диссимуляцию ребенок подмечает с чрезвычайной остротой и быстротой и, подметив, впадает в смущение, соблазн и подозрительность. Если ребенку нельзя сообщить что-нибудь, то всегда лучше честно и прямо отказать ему в ответ...» (478, с. 162).

Эта нравственно-педагогическая дидактика К. Д. Ушинского и И.А. Ильина предопределена их христианской моралью, когнитивно связана с евангельскими постулатами.

Та же детерминанта позволяет ранжировать как духовно-традиционные в русской педагогике аналогичные суждения других философско-педагогических мыслителей. Н. А. Бердяев моделировал разрушение личности ложью, когда писал, что «условная ложь социально организованных группировок... лишает личность свободы нравственного восприятия и нравственного суждения», что «совесть наша засорена и замутнена... потому, что мы принадлежим к разнообразным социальным образованиям, которые для целей своего самосохранения считают ложь более полезной, чем правду». (52, с. 145)

В этом контексте следует воспринимать и предупреждение И. А. Ильина: в преподавании не допускать лжи, даже изобретенной во имя спекулятивной любви к отечеству. «Любить свой народ не значит льстить ему или утаивать от него его слабые стороны, но честно и мужественно выговорить их и неустанно бороться с ними» (217, с. 198).

«Есть особое *искусство правдивости* и искренности, – будто бы обращаясь к потомкам, объяснял И. А. Ильин, – которое нередко требует от человека больших совестных напряжений внутри и большого такта в обхождении с людьми и, сверх того, всегда мужества» (217, с. 163).

Мужество быть искренним и правдивым особенно необходимо преподавателям гуманитарных дисциплин – таких, как история, литература, в содержание которых нередко вплетается идеологическая ложь.

«Наши школы и все воспитание, – писал П. Ф. Каптерев, – носят политический характер: они формируются не сообразно своим собственным потребностям, а согласно изменяющимся политическим видам государства» (256, с. 209). Правительства часто требуют от школ, продолжал он свою мысль, чтобы на уроках истории, литературы и географии (отечественных) учащимся внушался патриотизм. Но такое требование есть посторонняя примесь к указанным предметам и выполнение его скорее может ослаблять, чем усиливать патриотическое настроение: указанные предметы не средство для выжимания патриотизма, а отрасли знания. И если удастся их преподавание поставить так, чтобы оно само, непредвзято воспитывало патриотизм, то это будет прекрасно; «если их рассматривать специально как средство укрепления патриотизма, то это, может быть, будет политично, но не педагогично» (Там же). Воспитание таким образом казенного, официального патриотизма отличает, по убеждению ученого, государственно-чиновничью педагогику, часто противоречащую истинной педагогике.

Неизвестно, был ли И. А. Ильин знаком с педагогическими взглядами П. Ф. Каптерева и М. И. Демкова. Но точка зрения философа на воспитательную роль преподавания истории прямо продолжает и развивает их концепцию. И. А. Ильин предупреждал: «Преподаватель истории отнюдь не должен скрывать от ученика слабых сторон национального характера, но в то же время он должен указать ему все источники национальной силы и славы. Тон скрытого сарказма по отношению к своему народу и его истории должен быть исключен из преподавания. История учит *духовному преемству* и сыновней верности: а историк, становясь между прошедшим и будущим своего народа, должен сам видеть его судьбу, разуметь его путь, любить его и верить в его призвание. Тогда только он сможет быть истинным национальным

воспитателем» (217, с. 206–207). Слова, будто бы прямо адресованные нашей современности.

Принцип единства обучения и воспитания наиболее полно и последовательно может быть реализован в трудовом обучении и трудовом воспитании, где преподавание труда как учебной дисциплины органично соединяется с воспитанием духовного отношения к труду, формированием духовной потребности в нем, выражающей творчески-созидательный потенциал личности. В. В. Зеньковский подчеркивал, что принцип трудовой школы выдвигался русскими педагогами – и среди них, в первую очередь, К. Д. Ушинским – еще в XIX веке.

К. Д. Ушинский акцентировал внимание на нравственной сущности трудового воспитания как воспитания в труде и к труду. Причем он особо подчеркивал роль внешней среды в этом процессе: она помогает школе, когда речь идет о воспитании неимущих, и противодействует воспитанию у богатых «привычки к труду благородной». Живя в бедности, человек поневоле готовится к труду и научается ценить его плоды; богатым, живущим в сытости и довольстве, надо помочь преодолеть воздействие этой среды, найти дело по душе, научиться уважать труд. Трудовое воспитание должно противостоять развитию лени, тунеядства, моральному разложению состоятельных сословий.

Бедняка труд и сам найдет, писал К. Д. Ушинский, довольно, если он будет готов его выполнить. Напротив, человеку богатому, обеспеченному предстоит немало позаботиться о том, чтобы найти труд по своим возможностям и способностям, нравственно и умственно подготовиться к этому труду. «Чем обеспеченнее будущее состояние воспитанника, чем менее предвидится для него насущных потребностей, вызывающих поневоле на труд, тем более должен расширяться перед ним горизонт мира, в котором... найдется довольно почтенного и полезного труда.

Богатство растет безвредно для человека тогда только, по мнению ученого, когда вместе с богатством растут и духовные потребности человека, ко-

гда и материальная, и духовная сферы разом и дружно расширяются перед ним» (488, с. 20).

Мыслитель считал, что дурную услугу оказал бы государству тот, кто нашел бы средства отпускать ему ежегодно всю ту сумму денег, которая необходима его гражданам для покупки за границей всего, что нужно для самой роскошной жизни.

Итогом всего сказанного выше может быть вывод педагога о том, что «труд есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье» (488, с. 17).

В единстве с проанализированными нами христианско-гуманистическими взглядами К. Д. Ушинского на роль труда в воспитании нравственной личности прочитываются взгляды на эту проблему В. Я. Стоюнина и др., а также философско-педагогических мыслителей первой половины XX в.

В. Я. Стоюнин был уверен, что продолжительное счастье личности может принести только труд, который постоянно удовлетворяет ее душевные стремления. Но этой способностью обладает не любой труд, и прежде всего не принудительный, а «свободный и излюбленный, соединенный с целью жизни». «Воспитатель должен иметь в виду счастье питомца, следовательно, должен сделать его способным к труду» (457, с. 117). Будучи убежденным в том, что только свободный труд составляет одну из основ общественной жизни, В. Я. Стоюнин призывал современную ему школу развивать физические, умственные и нравственные силы личности таким образом, чтобы они в единстве, совокупно направлялись на ее подготовку к производительному труду, чтобы в общество выходили люди, «готовые на труд по своим силам» (453, с. 164). В воспитании, советовал педагог коллегам, важно определить достоинство труда, определить, какой труд не будет бесполезным. Справедливо полагая, что труд имеет главное значение в жизни, ученый подчеркивал его нравственную силу, необходимость воспитать в личности потребность к труду: «Если воспитание готовит человека для жизни, то большая ошибка со стороны воспитателя не обращать внимания на возбуждение труда, не за-

ставлять трудиться так, чтобы ученик увидел, наконец, в труде нравственную пользу, независимо от материальной, чтобы труд сделался его потребностью» (458, с. 298).

Труд, по мысли И. А. Ильина, имеет «духовный корень». Хозяйственный труд, т. е. создающий экономику, имеет «художественную природу, ибо он заставляет человека *вчувствоваться* в жизнь вещей, *отождествляться* с ними и *совершенствовать* их способ бытия; он имеет свои *познавательные* корни, ибо он ведет человека к *изучению* тех законов, которые правят вещами и их судьбою; и, наконец, он имеет *общественную* и *правовую* природу, ибо покоится на *организации* совместной жизни и требует верного распределения правовых *полномочий* и *обязанностей*» (217, с. 269).

Духовная потребность личности в труде, считал И. А. Ильин, «не дает ему превратиться в машинную суету, в суетную толкотню, в жадное рвачество, в жестоковыйную эксплуатацию человека человеком» (211, с. 356). Философ советовал так поставить воспитание, чтобы ребенок с раннего детства почувствовал творческую радость и силу труда, его необходимость, почетность, смысл, убедился, что труд есть источник здоровья и свободы. «В русском ребенке должна проявиться склонность к *добровольному творческому* труду, и из этой склонности он должен почувствовать и осмыслить Россию как бесконечное и едва начатое трудовое поприще» (217, с. 208).

В. М. Кларин и В. М. Петров отмечают близость взглядов К. Д. Ушинского и Н. А. Бердяева на воспитательную роль труда, на его значение в становлении духовности нравственной личности. «И у Н. А. Бердяева, и у К. Д. Ушинского, – пишут ученые, – труд связан с духовным самосозиданием и отношение к нему определяется изнутри» (263, с. 110). По их мнению, Н. А. Бердяев близок к педагогическим воззрениям К. Д. Ушинского, считавшего, что человеку необходимо помочь отыскать свой труд, тот, который будет его возвышать, и этот труд должен быть свободным и согласованным с христианской моралью.

Христианство, считал Н. А. Бердяев, принесло с собой радикальный переворот в отношении к труду, на почве христианства было этически преодолено презрение к труду. «Уважение к труду и трудящимся христианского происхождения» (52, с. 189). «Общество должно быть трудовым и лишь трудовое общество, в котором труд разных качественных ступеней вплоть до высшего духовного творчества образует иерархическое целое, может быть этически и религиозно оправданным» (52, с. 189).

Из философско-этических суждений Н. А. Бердяева об отношении личности к труду следует важный педагогический вывод: личность необходимо воспитывать а) для свободного труда, б) для творческого труда.

Труд, как и хлеб, по убеждению философа, священен и связан с глубочайшими основами жизни, он есть самая несомненная из реальностей, человек по своему замыслу о нем призван к труду, к творческой переработке человеческим духом природных стихий. Труд имеет универсальное и в то же время двойственное значение: только свободный труд может быть творческим, «к творчеству призван всякий человек» (52, с. 188) и вместе с тем «творческий труд есть достояние меньшей части человечества» (Там же); большая его часть обречена на несвободный, «на нетворческий труд, на труд мучительный, иногда страшный, труд рабский, или открыто рабский, или прикрито рабский, как в капиталистическом строе» (Там же).

В двойственности труда, на наш взгляд, и коренится, и раскрывается глубокое противоречие между педагогикой и официально-государственной политикой, выражающей экономические интересы господствующего класса: педагогика должна быть устремлена на воспитание личности к свободному, творческому труду, возвышающему личность духовно; политика направляется на то, чтобы всеми средствами, и прежде всего самыми эффективными – педагогическими – добиться от человека овладения средствами, приемами, профессиональными навыками труда, дающего экономическую выгоду, умножающего прибыль хозяев жизни. «На почве идеологии буржуазно-капиталистической и социалистической, – писал Н. А. Бердяев, – не может

быть даже поставлена внутренняя проблема труда, ибо для нее не существует личности как верховной ценности; ценность личности, ее внутренней жизни и судьбы заслонена и задавлена ценностями хозяйственно-экономических благ, ценностями хозяйственной мощи общества или справедливым распределением в нем хозяйственных благ» (52, с. 186–187). В таких условиях задача воспитания личности к труду, о которой писал еще К. Д. Ушинский, или не ставится вовсе, или – в лучшем случае – приобретает второстепенное значение, уступая приоритетное место политической задаче обучения, научения человека труду как средству, «способу достижения максимальных хозяйственных благ и мощи» (Там же).

Советская школа осуществляла на практике воспитательную триаду К. Маркса, включавшую, во-первых, *умственное воспитание*, во-вторых, *физическое воспитание*», в-третьих, уже не трудовое воспитание, а *техническое обучение*, которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств. Реализация этой установки и обусловила отсутствие в школе реальных (т. е. таких, которые позволяют осмыслить труд как духовную, нравственную ценность) условий для приложения принципов трудового воспитания, на что указывал В. В. Зеньковский.

В Советской России, отмечал педагог, «была провозглашена к обязательному исполнению доктрина трудовой школы, хотя реальных условий для приложения к школе принципов трудового воспитания налицо не было» (197, с. 197).

Одним из таких отсутствующих реальных условий было то, что трудовое обучение слабо соединялось с воспитанием, не направлялось на формирование целостной нравственной личности, для которой труд наполнялся бы духовным содержанием, Трудовое обучение сводилось к профессиональному добыванию хлеба насущного с помощью полученной в школе профессиональной, узко-утилитарной подготовки.

«Смысл трудовой школы, – писал С. И. Гессен, – состоит не в том, чтобы свести всякий умственный труд к физическому, но в том, чтобы всякий труд, как физический, так и умственный, сделать источником целостного развития личности» (128, с. 134).

Принципиальное различие трудового образования и профессионального обучения С. И. Гессен видел в том, что при трудовом образовании узкая практическая деятельность приобретает всеобъемлющее значение, понимается как органическая часть всей целокупной жизни природы и человечества и потому служит источником общего образования личности; при профессиональном обучении практическая деятельность сводится к приобретению изолированных сведений и навыков, связанных между собою лишь интересами будущих потребителей продукта данной деятельности. В первом случае труд есть источник роста внутреннего духовного богатства личности, во втором – основан на принуждении, не удовлетворяет личность, ощущается ею как тяжелая поденщина. «В результате трудового образования, – резюмировал педагог-философ, – не только профессия облагораживается до призвания, но и наилучшим способом достигается задача научного образования и развития личности вообще» (128, с. 131).

Идеи философско-педагогических мыслителей о духовности трудового образования особенно должны быть востребованы и приложимы к современной российской школе.

Идея духовного обоснования диалектического единства обучения и воспитания личности актуальна и для современной науки (Е. П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, А.А. Корольков, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, В.М. Меньшиков, А.Г. Пашков, В. А. Сластенин, Л. А. Степашко, А.И. Уман, Е.Н. Шиянов и другие).

Е.В. Бондаревская, определяя методологические стратегии личностно-ориентированного воспитания, пишет, что «... нельзя недооценивать социальную роль овладения учащимися знаниями. Позитивные знания, особенно из области гуманитарных наук, всегда служили делу воспитания просвещен-

ного человека... Однако обеспечение влияния знаний на образ жизни, социальные выборы, отношения, поведение и поступки человека всегда было педагогической проблемой. Поскольку знания – это внеличный компонент содержания образования, они затрагивают лишь интеллект, а не сознание личности в целом, и обращены к уму, а не ко всему человеку. Именно поэтому образование должно сочетать обучение и воспитание, обеспечивать их смысловое взаимопроникновение и утверждать приоритет воспитания перед обучением» (83, с. 84). Педагог подчеркивает, что особенность российской культурно-педагогической традиции состоит в безусловном приоритете воспитания в образовательном процессе (83, с. 106).

Б. Т. Лихачев трактовал единство обучения и воспитания как гармонично развитую целокупность, в которой недооценка, умаление одного компонента неизбежно сказывается на качествах другого.

В. А. Сластенин убежден, что стратегия современного педагогического образования воплощается в принципиальной направленности содержания и форм учебного процесса на становление духовно развитой, культурной личности, обладающей ценностным гуманистическим мироощущением, активно реализующей свои творческие силы в профессионально-педагогической деятельности.

Выделяя структурно-функциональные понятия педагогического процесса – воспитание (целенаправленное формирование личности), образование (процесс и результат приобретения системы знаний, умений, навыков усвоения ценностей культуры), обучение (двусторонняя совместная, целенаправленная деятельность учителей и учеников по приобретению знаний, умений, навыков), – В. Е. Селиванов отмечает, что на разных этапах развития общества, в соответствии с его потребностями, выдвигается как определяющее то одно, то другое из этих понятий: в середине XX в. это было воспитание; в 90-е годы XX в. – образование. «Для педагогики же, – заключает ученый, – как науки о формировании личности понятие «воспитание» является общим к обучению и образованию» (421, с. 18).

Разделяя эту точку зрения, считаем вполне обоснованным дополнить вывод ученого еще двумя элементами – «самообразование» и «самовоспитание». Это вполне соответствует мысли К. Д. Ушинского, что хорошо поставленное образование служит надежной основой для самообразования, которое продолжается всю жизнь.

«К свойствам учителя (научным знаниям и педагогическому таланту) от которых весьма много зависит воспитательность обучения, – писал П. Ф. Каптерев, – нужно прибавить еще одно – постоянную работу учителя над своим собственным развитием и усовершенствованием. Учитель должен учиться и сам, школа, в которой он учительствует, должна быть школой обучения его самого, его уроки ученикам должны быть уроками и для него самого» (242, с. 600). П. Ф. Каптерев не сомневался в том, что внутренне оживить свое преподавание могут только обладающие высокой духовностью учителя – по призванию и сердечному расположению (242, с. 601).

В соотношении самообразования и самовоспитания наглядно проявляется их единство, нерасторжимость, слитость, их духовная основа: знания, ценности культуры обретаются не спонтанно, не спорадически, а под влиянием сформированных воспитанием и самовоспитанием черт характера, специфики духовной жизни, которые определяют побудительные мотивы и направление самообразования.

ЗаклЮчить исследование проблемы духовно-нравственного обоснования единства воспитания и обучения личности вполне логично суждением К. Д. Ушинского: «К чему же воспитание, если оно не будет действовать на нравственное и умственное развитие человека?» (478, с. 165).

Проведенный в данной главе анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Духовность представляет собой проявление и реализацию Духа в жизни личности. Это состояние дополняет материальный и физический состав человека, но отнюдь не представляет собой ни абстрактности, ни транс-

цендентности – оно определяет ценностное содержание личности, ее жизне-творческий смысл.

Как есть тело и дух, тела и антитела, Христос и Антихрист, так есть духовность и антидуховность, наличие которых обусловлено имманентностью добра и зла в человеке. Или – по трактовке В. В. Зеньковского – духовность светлая, устремляющая человека к Истине, Добру и Богу, и духовность темная, удаляющая человека от Бога. Или – по трактовке И. А. Ильина – духовность и бездуховность. Или – согласно Н. А. Бердяеву – творческий ответ человека на призыв Бога и деструктивный, разрушительный ответ на призыв Сатаны, сил зла и мрака.

2. Духовность не идентична религиозности. По мнению рассматриваемых философско-педагогических мыслителей, они едины в своей глубине – вере в Бога. Религиозность, проявляющаяся в формальном исполнении церковных обрядов, чаще всего бездуховна.

К. Д. Ушинский не считал наделенным духовностью человека, который обращается к Богу с молитвой покарать неугодного соседа, и находил, что в простом рассказе из жизни детей, осмысленном в духе Евангелия, больше духовности, чем в вызубренной наизусть странице катехизиса. По мнению П. Ф. Каптерева, цитата из Закона Божия, приставленная к началу и концу урока, не придает ему религиозности. В. В. Зеньковский утверждал, что связь души с Богом укрепляется не знанием о Нем, а духовными устремлениями сердца к любви и правде. Пошлой религиозностью называл И. А. Ильин формальное отправление церковных обрядов.

3. Цель воспитания – сформировать светлую духовность и присущие ей качества, выступающие в личности как основополагающие признаки, – Веру, Добро, Совесть, Честь, Любовь, стремление к Истине и Правде.

Ни одно из этих качеств не может существовать автономно, отдельно от другого: только в единстве, в диалектической совокупности они образуют феномен личности. Это именно те духовные ценности, которые, по утверждению современного ученого В. Д. Шадрикова, индивид, развиваясь в об-

шестве, интериоризует и формируется как личность, понимаемая в качестве духовной индивидуальности. Такое суждение вполне коррелятивно Н.А. Бердяеву, утверждавшему, что личность духовна, что ее нельзя мыслить ни биологически, ни психологически, ни социологически, личность есть категория аксиологическая, оценочная. Духовность, по мнению К. Д. Ушинского, есть высокое и святое в человеке, определяющее его сущность; это признано всем христианским миром и существует, несмотря на возгласы противников духовности.

Духовность, конкретно проявляющаяся в нравственности личности, воспитуема, а не подарена человеку природой. В воспитании духовности И. А. Ильин видел тот путь, на котором русский человек может преодолеть в себе разрушительные черты характера и стать свободным и лояльным гражданином.

Личная духовность обладает мощной творческой энергетикой, определяющей смысл жизни. По убеждению И. А. Ильина, личная духовность строила Россию, создала в ней семью, воспитывала детей, «вынашивала и выносила» русское искусство, науку, «нашла себе особое выражение в русской армии», в местном самоуправлении, культурном и хозяйственном творчестве.

4. Непременным условием и эффективным средством нравственного воспитания является духовность педагога; бездуховный педагог может воспитать только безнравственного человека, для которого в жизни нет ничего святого, которому чужды совесть, честь, культура. Недаром И. А. Ильин пророчески опасался, что если когда-нибудь появится бессовестное (читай: бездуховное) поколение, оно уничтожит на Земле и жизнь, и культуру.

Духовность педагога творчески обогащает весь педагогический процесс, придет ему высокую степень качественности, усиливая влияние личности воспитателя на личность воспитанника, сообщая открытость, откровенность, доверительность процессу общения, в котором осуществляется также передача и усвоение знаний.

Духовностью педагога детерминировано диалектическое единство обучения и воспитания, благодаря чему и то, и другое устремлено к формированию нравственно целостной личности.

5. В подготовке педагогических кадров первостепенное значение приобретает не только овладение знаниями предмета и методикой преподавания, а интериоризация личностью будущего педагога основ христианской нравственности и культуры, то возвышение духовности, которое возводит профессиональное дело на уровень нравственного долга, поднимает самооценку педагога и его социальный престиж.

К. Д. Ушинский считал, что если предметом воспитания является человек, то предметом воспитания в человеке – его душа. На это и должно быть обращено внимание при подготовке молодых кадров, иначе останется справедливым замечание П. Ф. Каптерева, что у нас много преподавателей, учителей, но мало педагогов, воспитателей.

Методом обучения, по мнению К. Д. Ушинского, можно овладеть из книг, из научно-педагогической литературы, но метод, не ставший духовным орудием педагога (Каптерев), останется мертвым искусством, механическим мастерством, ремесленничеством, хотя и достигшим совершенства.

Философско-педагогические мыслители России были глубоко убеждены в том, что духовно зрелой личности ничто в воспитании заменить не может: любая инструкция, любая методика, не прочувствованная сердцем педагога, не научит его творчеству, не побудит к инновациям.

Духовность педагога помогает ему осмысливать профессиональное дело как нравственный долг, преодолевать экономические и социальные трудности, служит источником любви к детям. «Воспитать и подготовить народного учителя, – считал И. А. Ильин, – значит сделать его живым мастером этого дела». Мыслитель справедливо считал, что судьба будущей России лежит в руках русского учителя.

Глава 3. Воспитание нравственности в процессе духовного становления личности

§ 1. СУЩНОСТЬ НРАВСТВЕННОСТИ В ДУХОВНОЙ АКСИОЛОГИИ ХРИСТИАНСКО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

В русской христианско-гуманистической традиции нравственность рассматривается как духовная субстанция личности, как основа системы этических норм и ценностных представлений.

Нравственность аккумулирует в себе духовную энергию личности и проявляется как движитель всей жизнедеятельности, как интенция личности. Анализируя философию Гегеля как учение о конкретности Бога и человека, И. А. Ильин соглашался с его утверждением, что «сознательно или бессознательно, тайно или явно, но «нравственное» оказывается «двигателем всех человеческих дел» и это выражается в том, что законы и нравы имеют значение «существенных» «деятелей», «бессознательно проникающих» в людские души и обнаруживающихся в их деяниях. Нравственный Дух действительно имеет характер *мощного единства*, поддерживающего и утверждающего себя» (употребляемые Ильиным в кавычках термины и выражения принадлежат Гегелю). «Но истинную высоту и победность, – резюмировал И. А. Ильин, – это самоутверждение получает только тогда, когда *личная жизнь людей* достигает нравственной зрелости» (224, с. 174).

Следовательно, нравственность всегда личностна, индивидуализирована, всегда конкретна и по своей сути, и по своей направленности; нравственность не может быть отвлеченным, абстрактным понятием. «Индивидуализация необходима для нравственности потому, что сообщает ей *новый способ бытия*... Этот способ бытия определяется как *живое знание* себя и свободное воление себя» (224, с. 187); «нравственность есть состояние *многих единичных духов*» (Там же).

Конкретность, индивидуальность нравственности является неизбежным и закономерным следствием того, что в ее основе лежит личностное духовное начало.

В философско-педагогических взглядах В. В. Зеньковского, понимавшего нравственность в этом ключе духовной диалектики, мы находим немало суждений, образующих логическую параллель с вышеприведенной концепцией И. А. Ильина. Нужно бояться отвлеченности в наших моральных суждениях, предупреждал В. В. Зеньковский, чисто рационального подхода к уяснению того, в чем трудно разобраться в данной жизненной обстановке (185, с. 235). Абстрактный интеллектуализм истощает нравственность, лишает ее жизненной силы. «Без живых чувств наша моральная жизнь питалась бы только одним умом, была бы лишена живительной теплоты, исходящей от чувств» (185, с. 234).

Нравственная оценка и нравственный акт должны исходить от конкретной, единичной личности и быть индивидуальными и неповторимыми, считал Н. А. Бердяев. «Каждый индивидуальный человек должен нравственно поступать, как он сам, а не как другой человек, его нравственный акт должен вытекать из глубины его нравственной совести» (52, с. 123). Анализ христианского учения о нравственности приводил мыслителя к выводу о том, что «христианство не знает нравственных норм, отвлеченных, обязательных для всех и всегда. И потому всякая нравственная задача для христианства есть неповторимо индивидуальная задача...» (52, с. 102). Утверждение ценности индивидуального, единичного, по мнению философа, было новым явлением в нравственном мире, онтологическое значение феномена раскрывалось в этике с большим трудом, и только в сознании XIX века было завоевано (52, с. 123).

Доказательством этого тезиса Н. А. Бердяева могут служить концептуальные выводы, к которым приходили философско-педагогические мыслители второй половины XIX века, рассматриваемые нами в контексте христианско-гуманистической традиции.

И Ушинский, и Стоюнин, и Каптерев рассматривали нравственность как конкретное проявление глубоко индивидуализированной духовности.

К. Д. Ушинский считал нравственность краеугольным камнем в духовном основании личности. Нравственность прежде всего личностна, конкретна, глубоко индивидуализирована. Педагог находил, что нравственное чувство живет в каждом из нас, как и чувство личности.

Понятие «общественная нравственность» употребляется ученым в сочетании со словами «так называемая». Критикуя тех, кто считал, что общественная нравственность состоит в утонченнейшем эгоизме и зависит единственно от степени умственного развития человека, К. Д. Ушинский приходил к выводу: высочайшее умственное развитие не предполагает необходимо прочной общественной нравственности, что, получая образование, становясь умнее и «ученее», плуты, проходимцы, мздоимцы становятся лишь искуснее и изворотливее, что никакое образование неспособно освободить от них общество.

Будучи убежденным в том, что «влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов», К. Д. Ушинский сравнивал это воспитание с большим уходом и присмотром, которое необходимо, чтобы вырастить «нравственное чувство, благороднейшее и нежнейшее растение души человеческой» (477, с. 31).

Мыслитель отмечал, что сильное и решительное влияние на образование нравственного достоинства в человеке указывают семейное и общественное воспитание вместе с влиянием литературы, общественной жизни и других общественных сил.

Образцом, «просветленным древним влиянием христианства», считал К. Д. Ушинский патриархальную нравственность. Но не застывшей субстанцией, в чем его позднее обвиняли некоторые ученые (С. И. Гессен). Педагог-философ осознавал то влияние, которое на патриархальную нравственность оказывала цивилизация: «наша патриархальная нравственность не выдержи-

вает столкновения с цивилизацией, поедается ею, как вековые леса поедаются пламенем пожара», – писал он. Но подчеркивал, «что цивилизация действует разрушительно на патриархальную нравственность каждого народа, если сама цивилизация не вносит с собою новой, уже не патриархальной а гражданской общечеловеческой нравственности» (477, с. 33).

К. Д. Ушинский очень надеялся на то, что из патриархальной нравственности, как из плодovitого зерна, вырастет «нравственность гражданская, государственная и общечеловеческая или христианская в полном смысле этого слова», что, заботясь об этом, церковь и школа выведут простой народ» из тесной, отжившей сферы исключительно патриархального быта в более обширную и свободную сферу гражданского общества, государства и человечества» (477, с. 38–39).

Нравственность конкретна, как конкретна личность, как конкретны субъект-объектные отношения. Это вытекает из суждений П. Ф. Каптерева о том, что педагогический процесс должен быть направлен на усовершенствование не «воспитуемой массы», а каждой отдельной личности и нельзя стремиться к унификации и утверждению однообразия личностей, «скроенности» их по одному, даже самому высокому и совершенному образцу; быть нравственным значит «распространять и защищать свое нравственное мировоззрение, свои убеждения, осуществлять их в жизни» (242, с. 389). Сущность нравственности заключается в определении человеческих отношений, и это определение осуществляется нравственным кодексом как сводом, уложением, собранием конкретно регламентных, нормативно-этических правил. Если утрачена эта конкретность, то нравственный кодекс теряет всякое значение в действительности и превращается в ряд отвлеченных благочестивых пожеланий, не соприкасающихся с жизнью и людскими отношениями. «Нравственные сентенции, почерпываемые из разных, даже очень хороших, моральных книжек, – писал ученый, – слишком кратки, сухи и отвлеченны, чтобы служить настоящим руководством в жизни. Нравственное руководство должно представлять целую систему жизненных отношений...» (242, с. 390).

Конкретность нравственности как ее сущностная характеристика утверждалась и В. Я. Стоюниным. Нравственность педагог-философ понимал как осознание личностью своего высшего долга, как духовный феномен высшего порядка, который определяет мировоззренческие установки каждой отдельной личности.

Все сказанное выше не означает, что у каждой личности обособленная нравственность, не связанная с общечеловеческими этическими ценностями: общее проявляется в отдельном, конкретном, но отдельное, частное, особенное богаче общего, ярче, выразительнее.

Нравственность выступает как феномен духовной рефлексии личности: через самооценку, самоанализ личность устанавливает соответствие понятиям совести, долга и добродетели своих поступков, своего поведения, определяет в них этическую модальность – возможность и долженствование. «Вопрос, обращенный к совести, – писал И. А. Ильин, – должен был бы звучать приблизительно так: *что мне сделать, чтобы совершить нравственно лучшее*» (217, с. 126). Именно совесть, был уверен философ, указывает человеку прежде всего и больше всего на нравственно лучший исход из данного жизненного положения (217, с. 129). Нравственный акт есть совестный акт, который он определял как «разряд воли к нравственному совершенству» (217, с. 133), потому что «все лучи нравственного чувствования и видения, приходящие из внешнего и внутреннего опыта, концентрировались там в единый мощный фокус» (Там же).

Н. А. Бердяев так же, как И. А. Ильин, определял категорию нравственности в духовно-этической связи с категорией совести и находил, что «свободная совесть есть величайшее нравственное благо и самое условие возможности нравственной жизни» (52, с. 149). Нравственный акт, согласно философу, должен вытекать из глубины нравственной совести (52, с. 129). Несомненную заслугу творческой личности он видел в том, что она ведет борьбу за чистоту нравственной совести и нравственной мысли.

В. В. Зеньковский считал первыми проводниками нравственного (ему синонимично у философа моральное) начала чувства стыда, жалости, долга, благоговения, любви: стыд осуждает все дурное в нас, жалость побуждает нашу душу страдать, «чувство долга побуждает нас исполнить то, к чему зовет наша совесть» (185, с. 234).

Продолжая анализ категории нравственности в направлении от философско-педагогического (когда воспитательные задачи вытекают из философских заключений и положений) к педагогико-философскому (когда педагогические цели получают философское осмысление), мы обнаруживаем понимание нравственности через тесную связь с духовными категориями совести, чести, долга у П. Ф. Каптерева, В. Я. Стоюнина и, как было сказано выше, у их предтечи – К. Д. Ушинского.

Выше мы рассматривали суждения П. Ф. Каптерева о том, что нравственность есть истина людских общественных отношений, что ее сущность заключается в определении этих отношений, в их регламентации совестью, честью, долгом.

Этой точке зрения коррелятивны суждения В. Я. Стоюнина о нравственности и ее духовно-ценностном содержании. Как нравственное отношение к самому себе и другим он определял «сознание человеком своего высшего долга», а под долгом понимал стремление «умножать сумму благ и производимого ими счастья и уменьшать сумму зол и производимого ими несчастья». (457, с. 120) «Нравственный человек никогда не решится на воровство или обман, какого бы рода он ни был, и не решится совсем не потому, что те внесены в своде законов в разряд преступлений. Человек с глубоко развитым чувством человеческого достоинства, на котором он основывает и самоуважение, никогда не ударит бессильного человека, никогда не оскорбит его личности, пользуясь своей силой, и даже не подумает справляться в Своде, дано ему на то гражданское право или нет» (455, с. 66). «Этого не сделает человек, у которого нравственность вытекает из развившихся здоровых понятий, из более глубоких взглядов на людские отношения, на человека вооб-

ще как на человека, как гражданина и самостоятельную личность» (455, с. 61).

Русской философско-педагогической традиции было свойственно понимание нравственности как способности и умения отличать добро от зла, стремления к добру и желания творить его. Быть нравственной личностью традиционно считалось быть добродетельной личностью.

«Нравственность, – был убежден И. А. Ильин, – должна быть рассмотрена как добродетель индивидуума» (224, с. 182). Мыслитель един с Гегелем во мнении, что «добродетельный человек есть «нравственная личность» (224, с. 195). Добродетель философ рассматривал как личное настроение, а нравственность прежде всего как состояние субстанции и, подчеркивая их органическую, неразрушимую связь, утверждал, что «добродетель невозможна без нравственности, а нравственность неосуществима без добродетели» (224, с. 199).

Первую, основную онтологическую добродетель Н. А. Бердяев усматривал в правдолюбии. «Будь прежде всего правдив перед Богом, перед самим собой и перед людьми. С этого начинается реальная нравственная жизнь, т.е. различение нравственных реальностей, жизнь в реальностях, а не в фикциях» (52, с. 148).

Считая неотъемлемым в нравственном кадастре личности чувство благоговения, «которое всегда обращено к тому, что выше нас», под воздействием которого «зарождается способность поклоняться тому, что возвышенно и благородно», В. В. Зеньковский прежде всего подчеркивал, что «в этом чувстве зреет **вдохновение добра**» (185, с. 234). Философ-педагог не сомневался в том, что поток наших чувств, даже моральных и светлых, должен освещаться идеей добра, – в свете этой идеи мы должны проверять наши чувства» (Там же).

Понимание нравственности как вдохновения добра восходит к К. Д. Ушинскому, которого В. В. Зеньковский считал себе духовно близким. К. Д. Ушинский называл добрую привычку, или привычку к добру, нравст-

венным капиталом, который растет беспрестанно, и процентами с него пользуется человек всю свою жизнь. Добрые привычки, по мнению педагога-философа, обладают той творчески-созидательной энергией, которая позволяет «все плодovitее и плодovitее употреблять свою драгоценнейшую силу – *силу сознательной воли* и возводить нравственное здание своей жизни все выше и выше» (491, с. 155).

Дурная привычка есть «нравственный невыплаченный заем, который в состоянии заморить человека процентами,.. «парализовать его лучшие начинания и довести до нравственного банкротства» (Там же). Чтобы избавиться от дурных привычек, нужно духовное озарение, «высокое одушевление, которые одним ударом истребляют самые вредные наклонности и уничтожают закоренелые привычки, как бы стирая, сжигая своим пламенем всю прежнюю историю человека, чтобы начать новую, под новым знаменем» (Там же).

Созвучным К. Д. Ушинскому оказывается воспитательный императив В. Я. Стоюнина: «развить волю и направить ее к добру, т. е. дать ей нравственное направление» (457, с. 118). Нравственное достоинство личности педагог-философ видел как основанное на отношении, в котором она находится к благам и бедам, добру и злу. Задача педагога, по убеждению Стоюнина, заключается в том, чтобы «развить стремление к добру и, следовательно, любовь к людям, т. е. воспитать сердце» (Там же).

Одним из первых в 60-е гг. XIX века о сердце как определяющей основе в духовной жизни человека писал П.Д. Юркевич: «Человек начинает свое нравственное развитие из движений сердца» (557, с.181), «сердце есть средоточие душевной и духовной жизни человека» (557, с. 69).

О «сердце» как нравственном метрономе личности писал и П. Ф. Каптерев. Педагог не давал своего самостоятельного определения понятию «сердце», однако текстологический анализ показывает, что он воспринимал философско-педагогическое содержание дефиниции так же, как духовно близкие ему современники и предшественники. Говоря о «развитии и укреплении чувствований у дитяти», П. Ф. Каптерев имеет в виду прежде всего

развитие и укрепление сердца, более всего страдающего от казенной нравственности и душевной остылости. «В школе при ее фабрично-казарменном строе», отмечал педагог, «детям холодно» (256, с. 231), и спасают их товарищество и семья: «не будь товарищества, детское сердце совсем замирало бы в школе»; в семье «сердце согревается, в семье дитя набирается духу и душевной теплоты» (Там же).

Для русских философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. общим было понятие «сердца» как органа нравственности, вместилища и хранилища образующих ее чувств, как источника нравственных мотивов поведения личности.

В первой половине XX века понимание «сердца» как духовного начала развивали Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.В. Зеньковский, Б.П. Вышеславцев и др.

«Христианство видит в сердце онтологическое ядро человеческой личности, – писал Н. А. Бердяев, – видит не какую-то дифференцированную часть человеческой природы, а ее целость» (66, с. 301). К этому суждению он дает ссылку на философа Б. П. Вышеславцева, видимо, находя в нем сторонника, авторитетную поддержку своей концептуальной точке зрения. «Сердце есть символ для выражения предельного, скрытого центра личности, ее «сердцевины», – писал Б.П. Вышеславцев. Сердце есть символ *эмоционального центра*, «сердце центральнее ума», «ум стоит в сердце, а не сердце в уме» (113, с. 393).

Н. А. Бердяев также был убежден в том, что интеллект не может быть признан онтологическим ядром личности, что «в сердце есть мудрость, сердце есть орган совести, которая есть верховный орган оценок» (66, с.301).

Изначальность «сердца» в становлении и развитии личности утверждал В. В. Зеньковский. Первооснову «сердца», по его мнению, составляет духовность, духовная жизнь. «Духовная жизнь, духовное начало в нас и есть то «сердце», та «бездна неисповеданная», которая лежит в основе всей нашей личности» (200, с. 78).

Понимание «сердца» как духовно-нравственной доминанты личности было характерно и для И. А. Ильина. Он писал о питании веры горением сердца (217, с. 83), о духовном прозрении сердца на пути личности к вере. «Когда русский человек верует, то он верует не волею и не умом, а огнем сердца» (212, с. 420).

Глубоко убежден был философ в том, что откровение Христа было дано для того, чтобы **потрясти и оживить** человеческое **сердце**, растопить застывшую в нем тысячелетнюю льдину... (выделено нами. – Н. Ш.) (217, с. 111). «Сердце есть свободнейшая из сил человеческого духа, не терпящая ни повелений, ни запретов» (209, с. 91).

Определяя воспитание как овладение личностью национальным духовным опытом, философ ставил на первое место укрепление в воспитании сердца, а затем уже воли, воображения, творческих замыслов. (217, с. 202)

Сердце как нравственное око, созерцающее и в своем видении осмысливающее мир, сердце как нравственный центр, организующий и определяющий поведение личности, ее отношение к людям и событиям, присутствует, по Ильину, повсюду и во всем, где реализуется личность: в мировоззренческой концепции истории и государства, науке, культуре, воспитании, школе и т. д.

Развивая мысли о русской идее, которая «должна выражать историческое *своеобразие* и в то же время - русское историческое *призвание*» и которая «указывает нам нашу *историческую задачу* и наш духовный путь» (212, с. 419), И. А. Ильин подчеркивал высокую нравственность этой идеи и призывал современников и потомков ее «беречь и растить в себе, воспитывать в наших детях и грядущих поколениях». (Там же) Сущность этой идеи философ видел в том, что «русская идея есть идея *сердца*», «идея созерцающего сердца» (Там же) — «сердца, созерцающего свободно и предметно; и передающего свое видение *воле* для действия, и *мысли* для осознания и слова». «Вот путь нашего возрождения и обновления», - был уверен И. А. Ильин.

Нельзя не разделять убежденности мыслителя в том, что «русский ученый призван вносить в свое исследование начала *сердца, созерцательности, творческой свободы и живой ответственности совести*». (212, с. 429) Вопросы И. А. Ильина «Что такое русское воспитание без сердца?» и «Как возможна в России бессердечная школа?» (212, с. 431) уже своей формулировкой исключали возможность такого явления.

Духовно опустошенное сердце лишено дара быть нравственным оком личности, не способно противостоять безнравственности, лжи, фальши и лицемерию, а лицемерные любовь и вера, порожденные принуждением, угрозой, страхом, скрывают за собой «испуганное, мертвеющее сердце».

Понимание нравственности как духовной субстанции личности привело философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. к утверждению приоритета нравственного воспитания.

И. А. Ильин предлагал «раз навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный (т.е. нравственный. – Н.Ш.) простолудин есть лучший человек и *лучший* гражданин, чем бессовестный грамотей; и что формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» (213, с. 179). Мыслитель считал, что к нравственной жизни человек готовится воспитанием, и соглашался с Гегелем в том, что «педагогика есть искусство делать человека нравственным» (224, с. 204).

Идея о приоритетности нравственного воспитания, созидającego духовную основу личности, вытекает из утверждений Н. А. Бердяева о том, что «личность есть по преимуществу нравственный принцип, из нее определяется отношение ко всякой ценности»; «нравственное благо дается человеку не как цель, а как внутренняя сила, освещающая его жизнь» (52, с. 82); «христианская мораль ... есть стяжание себе духовной силы во всем» (52, с. 109). Н. А. Бердяев называл нравственность первофеноменом личности и был уверен в его духовной природе: «Нравственный акт есть прежде всего акт ду-

ховный и нравственный первофеномен духовного происхождения» (52, с. 65).

Будучи убежденным в том, что нравственность обладает внутренней творческой энергией, философ видел необходимость в построении такой этики, которая была бы «в глубоком смысле слова» учением о пробуждении человеческого духа, творческой духовной силы (52, с. 80). «Основное для этики стремление человека есть стремление к качеству, самовозрастанию и самореализации...» (52, с. 83–84). Речь идет о тех этических основах и целях личности, которые не могут быть созданы и достигнуты иначе, чем воспитанием и самовоспитанием.

В учении В. В. Зеньковского понятия «нравственная зрелость» личности и ее «духовная зрелость» выступают как адекватные, но – что вполне естественно для философа – дефиниция «духовная зрелость» употребляется чаще. Достижение, воспитание духовной зрелости приоритетно в процессе становления личности; по мнению мыслителя, ему уступает моральное воспитание, основанное на «морали благоразумия», «морали разума»: «не в усвоении и развитии морального разума, а только в религиозных вдохновениях сердца должны мы искать главный путь духовного созревания» (200, с. 243). Ученый был противником морального догматизма, хотя внешние этические нормы считал необходимыми и обязательными. «Тема религиозного (что равнозначно духовного, нравственного – Н.Ш.) воспитания – есть основная тема педагогики, все остальное: развитие интеллекта, накопление знаний, усвоение технических и социальных навыков, развитие характера – являются лишь частью этой общей и основной педагогической задачи» (200, с. 219).

В. Я. Стоюнину было также свойственно неприятие, отторжение «той казенной нравственности, которую хотят внедрить в сердца сухими нравоучениями и скучной моралью» (455, с. 61). Полагая, что основу всей нравственности составляет «правильная оценка вещей», педагог определял в качестве главной задачи нравственного воспитания развитие и укрепление этой основы: «Здесь образование сердца и воли должно идти вместе» (457, с. 119).

Отдавая нравственности приоритет как основе, источнику, духовному генератору и умственного, и изящного, В. Я. Стоюнин был убежден в том, что «обучение нравственности может доставить разрозненным и не имеющим устойчивости живым стремлениям сосредоточение и руководство» (457, с. 118).

В духовно-ценностной иерархии воспитания личности П. Ф. Каптерев не лишил нравственность приоритетности, но – в отличие от своих философско-педагогических предшественников и современников – опасался, как бы не умалялись при этом другие виды и формы воспитания. Ученый настаивал на комплексности, системности применения всех воспитательных средств и методов, согласованного, синхронного их воздействия на усовершенствование личности.

«Ценя высоко нравственность для развития жизни, мы тем не менее не можем не признать подобного взгляда на воспитание узким, – рассуждал педагог. – Нравственные отношения очень важны; но в человеке есть еще и телесные силы и телесные потребности, умственные процессы и эстетическая потребность» (256, с. 176). Легко умалить значение интересов, не имеющих прямого нравственного характера, принизить их, придав таким образом односторонность развитию личности: оно не будет ни достаточно широким, ни достаточно правильным.

В то же время П. Ф. Каптерев предостерегал от завышенной оценки интеллектуального воспитания, умственного образования: «Человек не из одного ума состоит, и ум есть ли в человеке самое главное и первое?» (249, с. 240).

«Вопрос можно поставить так: высокое умственное развитие влечет ли необходимо за собой и значительное развитие всех других сторон человека, или нет? Человек с высоким умственным образованием есть ли необходимо вместе с тем и человек высоконравственный и высокодеятельный, или высокое умственное развитие может совмещаться с весьма низким нравственным развитием и ничтожной деятельностью?» (242, с. 382).

Так же формулировал проблему еще К. Д. Ушинский.

П. Ф. Каптерев, бесспорно, знал об этом, но, тем не менее, искал свой, логически и эмпирически выверенный ответ и, по-видимому, находил его: «нравственное развитие и умственное образование имеют по существу одинаковые цели и стремления» (242, с. 388); «нравственное образование преследует те же задачи, что и умственное – познание истины и ее осуществление» (242, с. 389); «наука, и вместе умственное образование, есть искание и познание истины, а нравственность, и вместе нравственное образование, есть искание и установление правды» (242, с. 391). («Истина, пояснял ученый, – есть теоретическая правда, а правда – практическая истина»).

Но единство целей и задач нравственного и умственного образования вовсе не означало равноценности, равнозначимости их в духовном созревании. И это для П. Ф. Каптерева было очевидно: «Прогресс в знаниях и умственном развитии без прогресса в добрых нравах и нравственности есть уже регресс» (242, с. 381).

Теоретическая концепция нравственности как духовной субстанции личности, традиционно развитая во взглядах русских философско-педагогических мыслителей, имеет принципиально важное значение для постсоветской педагогики: на этой основе и в соответствии с христианско-гуманистическим мировоззрением современными учеными моделируется духовный базис личности, которая воспитывается в условиях демократизации России.

Р. Янушкявичюс и О. Янушкявичене в пособии для школьников и студентов, раскрывая основы нравственности, не только опираются на взгляды Н. А. Бердяева, Б. П. Вышеславцева и других русских философско-педагогических мыслителей XIX–XX вв., но рекомендуют для чтения отрывки из их трудов, стремясь к тому, чтобы «в душу школьника запало зернышко нравственности, которое со временем может прорасти и дать плоды добра, любви и сострадания» (561, с. 453). Авторы выстраивают понятийный ряд дефиниции «нравственность» в традиционной для русских философско-

педагогических мыслителей системе координат христианских духовных ценностей: вера, совесть, честь, любовь.

В духовно-ментальную ткань русской философско-педагогической мысли органично вырастают взгляды А. С. Арсеньева.

С христианско-мировоззренческих позиций ученый дает собственную формулировку нравственного императива: независимо от того, проявлен ли в человеке образ Божий или, наоборот, задавлен и поруган, «ты обязан найти в нем этот образ и своим отношением стараться выявить этот образ к жизни, к проявлению. Это и есть христианское нравственное, личностное отношение к человеку» (19, с. 277).

В духе христианско-гуманистической традиции русской педагогики А. С. Арсеньев утверждает приоритет нравственного воспитания личности. По его мнению, неприемлем тип существующей ныне просветительской школы с его приматом научного образования. Нисколько не умаляя роль науки, ученый считает, что «нужно воспитать у учащегося отношение к науке как инструменту, как к мощному орудию, выработанному человеком для овладения материальной действительностью, миром вещей, умение пользоваться которым хотя и необходимо, но не делает человека человеком» (19, с. 260).

Формально-догматический метод, предполагающий механическое заучивание этических норм, правил, предостережений, С. А. Арсеньев находит несостоятельным, неприложимым к воспитанию нравственности. Оно, по убеждению ученого, происходит прежде всего и главным образом в общении – в семье, школе, обществе, в общении, где достигается прямое, непосредственное воздействие личности на личность. И никаких средств воспитания нравственной личности, «кроме личностного общения и освоения мира всеобщечеловеческой культуры, мы пока не знаем», – пишет ученый. «Быть общественным институтом воспитания в течение сотен лет христианская церковь могла, видимо, в частности, и потому, что она организовывала встречу и

общение каждого индивида с нравственным идеалом и образцом, представленным в личности Христа» (19, с. 264).

И хотя ученый, развивая эти идеи, не ссылается на К. Д. Ушинского или других русских философско-педагогических мыслителей, концептуально-логически он адекватно им раскрывает педагогический «механизм» нравственного воспитания личности.

Смыслообразующий характер приобретает категория нравственности в переосмыслении некоторыми учеными уже устоявшихся и ныне популярных понятий. А. В. Соколов, определяя понятие интеллигентности, или, как он пишет, формулу интеллигентности, противопоставляет интеллигентам интеллектуалов. Объединяющими их качествами являются образованность и креативность, но первым в отличие от вторых присуща нравственность, или, как называет ее ученый, этическое самоопределение.

«Интеллигентность – интегральное качество личности, включающее на уровне, соответствующем определенному поколению интеллигенции, образованность, креативность, индивидуальное или субкультурное этическое самоопределение» (445, с. 64). Если из этой формулы исключить этическое самоопределение, или нравственность, то получится формула интеллектуала, человека, который руководствуется только разумом и которому чужды моральные эмоции сострадания, привязанности, благоговения, чувства совести и стыда.

Нельзя не согласиться с игуменом Евгением Шестуном, что в условиях капитализации России формируется система образования адаптационного типа, что ориентация на рынок труда вытесняет из образовательной сферы понимание уникальности человеческой личности, ее высокого предназначения, наличия талантов и способностей. Современное образование становится безличным» (527, с. 507). В такой системе образования практически нет места духовно-нравственному воспитанию. Вместе с тем безнравственные, честолюбивые люди, карьеристы и демагоги, властолюбивые авантюристы и преступники не могут быть опорой государства (527, с. 523).

Глубоко справедливо и педагогически перспективно Е. Шестун считает, что светское образование должно освещать, а значит, и просвещать человека, позволяя ему не только иметь знания, опыт, эрудицию, но и духовно осмысливать суть изучаемых явлений. «Духовная сфера жизни человека является основой содержания светского образования. Слово «светский» в своем корне имеет слово «свет» (527, с. 512).

Таким образом, на наш взгляд, нравственное воспитание личности есть та сфера, где наиболее плодотворно и гармонично могут и должны соединяться усилия светской и православной педагогики. В настоящее время в этом возникли и настоятельная необходимость, и насущная потребность.

Взаимодействию светской и православной педагогики, их духовной интеграции должно способствовать освоение и усвоение нравственной дидактики русских философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв.

Заключить данный параграф вполне логично выводами, в качестве которых воспринимаются идеи, высказанные патриархом Алексием II на XIV Рождественских образовательных чтениях.

«Под образованием, – говорил Алексей II, – понимается непрерывный процесс, имеющий корни в прошлом и ведущий в будущее, цель которого – обеспечение связи поколений, передача знаний и традиций и, в конечном итоге, создание условий для целостного духовного, интеллектуального и культурного развития как отдельной личности, так и общества в целом.

Христианские духовно-нравственные ценности, закладываемые в процесс образования, составляют фундамент гармоничного развития личности и являются столь же неотъемлемым достижением народов России, как и памятники материальной культуры... Сегодня необходимо с особой внимательностью рассмотреть и оценить процессы, происходящие в области образования и воспитания, и выработать наиболее эффективные методы взаимодействия школы и Церкви для решения наиболее острых вопросов современности» (6).

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАЛЕКТИКА ПРАВСТВЕННОСТИ И СВОБОДЫ В ВОСПИТАНИИ

Нравственное воспитание личности рассматривалось в христианско-гуманистической традиции как воспитание в свободе и к свободе. Понятие «нравственность» и «свобода» находятся в столь тесной органической связи, что одно без другого раскрыты быть не могут. По мнению В.В. Зеньковского, «проблема свободы ребенка становится в начале XX века одной из самых значительных, можно сказать центральных тем русской педагогической мысли» (197, с. 167–169).

Но истоки этой проблемы ведут к К.Д. Ушинскому, который утверждал, что «нравственность и свобода – два таких явления, которые необходимо условливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому что нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается не свободно,.. есть если не безнравственное, то по крайней мере не нравственное действие. Поскольку вы даете прав человеку, постольку вы имеете право требовать от него нравственности» (477, с. 28).

«Для нравственной жизни человека свобода так же необходима, как кислород для физической, – развивал он далее свой постулат, – но как кислород воздуха, освобожденный от азота, сжег бы легкие, так и свобода, освобожденная от деятельности, губит нравственного человека» (492, с. 330–331).

Философско-педагогические мыслители различали свободу «внешнюю» и «внутреннюю». «Внешняя» свобода – это свобода поступков и поведения человека, ее границы определяются юридическими установлениями и политическим устройством общества. Она ограничена принуждением, без него невозможна. «Внутренняя» свобода личности – это духовная свобода, свобода выбора без принуждения между добром и злом, и характер, степень этой свободы определяется нравственной зрелостью личности. Идущая от

Бога духовная свобода укрепляется и развивается в личности в процессе воспитания.

Противопоставление внешней и внутренней свободы не абсолютно, не означает их разрыва, противоречие между ними возникает лишь при определенных условиях. Внутренняя, духовная свобода может существовать без внешней, но внешняя свобода создает условия – благоприятные или неблагоприятные – для проявления внутренней свободы. Внутренняя, духовная свобода определяет, как и в каких целях используется свобода внешняя.

К. Д. Ушинский особо подчеркивал нравственно-деятельностную основу воспитания личности к свободе. Выбор деятельности должен быть глубоко нравственным – это должна быть деятельность «по душе».

«Стремление к деятельности и стремление к свободе, – писал он, – так тесно связаны, что одно без другого существовать не может» (492, с. 479). Отнять у человека свободу значит отнять у него его истинную душевную деятельность. Сколько необходимо воспитывать в душе стремление к деятельности, столько же необходимо воспитывать в ней стремление к свободе: «одно развитие без другого ... не может подвигаться вперед» (492, с. 450).

Свобода рациональна только тогда, по мнению ученого, когда она занимает второе место после деятельности (все на своем месте и есть рациональность), т. е. когда является чувством того, что *наша деятельность есть именно наша*.

По стремлению к деятельности, предупреждал ученый, воспитатель всего вернее может судить о природной силе души воспитанника. При этом надо иметь в виду, что чем сильнее душа, тем большая сфера деятельности ей нужна, и тем опаснее не дать ей удовлетворения: в короткое время она сумеет прорыть себе глубокое русло, может быть, в дурном направлении.

Тесную связь нравственности и свободы, их педагогическую диалектику К. Д. Ушинский раскрывал, рассматривая соотношение понятий «воля» и «свобода». Понятие *воли* как противоположности *неволе*, согласно Ушинскому, недопустимо смешивать с понятием *свободы*. Нередко слово «свобода»

употребляется как синоним понятию своей воли. «Но слово «своеволие» имеет у нас специальное *нравственное*, и притом *дурное* нравственное значение... То же нравственное значение имеет и слово «произвол» (492, с. 325). «Под словом же «свобода» в точном смысле следует понимать отсутствие преград в той области, в которой в данный момент вращается наша воля...» (Там же).

Из своеволия возникает упрямство, которое К. Д. Ушинский называл извращенным стремлением к свободе – к свободе без всякого содержания, к наслаждениям ею. «Если такое ложное стремление к самостоятельности, повторяясь, удовлетворяясь часто, устанавливается в склонность, то образуется *упрямство* – недостаток, свойственный не одним детям, но и взрослым, даже целым народам» (492, с. 451).

Гораздо легче и полезнее для нравственного развития ребенка, советовал педагог, предупреждать в нем развитие упрямства, чем потом искоренять его. Ученый считал неизмеримо важной обязанностью педагога, воспитателя «зорко отличать упрямство, каприз и потребность свободной деятельности», влиять на формирование личности так, «чтобы, подавляя первые, не подавить последней, без которой душа человека не может развить в себе никакого человеческого достоинства: словом, он должен воспитать сильное *стремление к свободе* и не дать развиться *склонности к своеволию и произволу*» (492, с. 332).

Произволом К. Д. Ушинский называл волю без всякого содержания, обращающуюся со всяким содержанием как стеснением. Не стесненная ничем воля, произвол, порождает деспотизм и тиранство – эти худшие антиподы свободы.

В педагогическую философию мыслителя, можно сказать, было вкоренено неприятие, отторжение деспотизма и тиранства. Деспотизм и тиранство, по убеждению ученого, «быстро превращают всех людей, входящих в сферу их действия, или в плутов, или в развратников, а чаще всего в развратных

плутов, с неистовством выкидывая из окружающей сферы все, что не подходит под эту мерку» (492, с. 329).

Педагог советовал предупреждать развитие своеволия и деспотизма, потому что, когда они развились, чрезвычайно трудно, если возможно, подавить их, не задев в личности «святого, законного стремления к свободе».

Педагогическую параллель суждениям К. Д. Ушинского мы находим у В. Я. Стоюнина. Он так же видел успех воспитания к свободе в предоставлении развивающейся личности свободы в той степени, в какой это сообразно воле и интеллектуально-нравственным силам ребенка: «иначе в нем возникнет или слабость, т. е. недостаток знания и умения, или воображение в себе силы, действительно отсутствующей» (457, с. 130).

Предупреждая об опасности развития негативных тенденций в процессе воспитания личности к свободе, В. Я. Стоюнин ставил перед педагогом задачу «воспитать сильное стремление к свободе и не дать развиться склонности к своеволию или произволу» (457, с. 131). Из стеснения свободы возникает сопротивление, которое может развиться в упрямство. Но, с другой стороны, бесконтрольная свобода превращается в своеволие. Из «наслаждений своею волею образуется сложное чувствительное состояние души, уже увлекающее ее своей обширностью», и появляется своеволие, которое в своем развитии переходит в страсть – деспотизм и тиранство» (Там же).

«Для нравственной жизни человека свобода необходима, но полезна только та свобода, которая прямо выходит из потребности деятельности по душе» (Там же).

Воспитание в свободе и к свободе предполагает свободу педагогического процесса, мысли о которой с логической ясностью и последовательностью убежденно развивал П. Ф. Каптерев. Он считал, что «лишить других свободы в составлении убеждений и идеалов значит придавить их личность, отнять у них самое дорогое и, вместе с тем, совершенно извратить педагогический процесс» (256, с. 207). Свобода педагогического процесса, по мнению ученого, заключается в его автономии: педагогический процесс не может

руководствоваться чем-либо ему чуждым, навязанным извне, со стороны, не соответствующим его природе. Свобода каждого существа, писал ученый, состоит в том, что оно действует само по себе, сообразно своей природе и не вынуждается к деятельности чем-либо посторонним. Свобода педагогического процесса состоит в такой же самобытности и независимости.

Свобода педагогического процесса, по наблюдениям П. Ф. Каптерева, постоянно нарушается с различных сторон, чаще всего под давлением государства, потом церкви, сословных интересов и даже претензий отдельных лиц: дело в том, что «педагогика... рано подпала влиянию политики, классовых интересов общества и господствующей церкви и ее развитие получило искусственное направление» (256, с. 217).

Охранение автономии педагогического процесса, по мнению ученого, не предполагает устранение влияния церкви или государства на образование, но оно должно состоять в том, чтобы исключить такую аномальность, когда педагогический процесс становится орудием для врагов государственных и церковных начал.

В несвободном педагогическом процессе не может быть воспитана свободная личность, и потому «по самой своей сущности педагогический процесс должен оставаться совершенно чуждым какой бы то ни было партийности, гражданской или церковной» (256, с. 219), официальной или оппозиционной.

Воспитание личности к свободе, был убежден М. И. Демков, должно основываться на развитии нравственных чувств – положительных и возвышенных. Свободная личность руководствуется в жизни идеалами истины, добра, красоты. Для воспитания такой личности педагогике, по мнению Демкова, «предстоит трудный путь изучить человеческую душу во всех ее прекрасных проявлениях. Но если она (педагогика) пожелает преследовать другую цель – получить возможность безграничного властвования над человеком, поработить его безусловно – изучить его слабости, знать их скрытые пружины: жажду власти, денег, стремление к почестям, жажду наслаждений,

уметь подстеречь человека в моменты его падения и ослабления душевных сил.

Жесткой критике М. И. Демкова подвергалась педагогика иезуитов, ставивших конечной целью воспитания духовное рабство. Он подчеркивал, что воспитательная методика иезуитов потому включала слепое повиновение, взаимное недоверие, подслушивание, подсматривание, доносительство, прислужничество. «Никогда еще христианская религия, взывающая к лучшим сторонам человеческой природы, призывающая ко всему высокому и святому, проповедующая вечные начала истины, духовной свободы и любви, не была так попираема и злоупотребляема...» (154, с. 299).

Большое значение придавал педагог воспитанию воли, которая будучи эмоциональным проявлением духовной свободы человека, не должна превращаться в эгоистическое своеволие. Воспитание воли педагог-мыслитель понимал как направление ее на достижение добра, творчество добра.

Категории «внешней» и «внутренней» свободы личности наиболее разработаны в свете христианской антропологии в педагогической философии И. А. Ильина.

Мыслитель видел смысл жизни нравственной личности «в том, чтобы любить, творить, молиться», но «без свободы нельзя ни молиться, ни творить, ни любить» (217, с. 93). Как вывод, синтезирующий эту логическую связь, воспринимается утверждение философа, что «смысл человеческой жизни в свободе и самоосвобождении» (224, с. 11). «Освободить себя не значит стать независимым от других людей, но значит стать *господином своих страстей*» (217, с. 96), т. е. не убить страсти, а добиться такой власти над ними, что «страсти человека сами, добровольно и целостно, служат духу и несут его к его цели»; «господин своих страстей ... тот, кто их *облагородил и преобразовал*» (Там же).

Духовную самостоятельность и самодеятельность человеческой личности в ее отношении к Богу, к людям и природе И. А. Ильин определял как

внутреннюю свободу, для «водворения и упрочения» которой «внешняя свобода есть естественное и необходимое условие» (217, с. 97) .

Понятийно разграничивая внешнюю и внутреннюю свободу личности, И. А. Ильин отмечал, что «внешняя свобода устраняет насильственное вмешательство *других людей* в духовную жизнь человека»; «внутренняя свобода обращает свои требования не к другим людям, а к самому – вот уже внешне нестесненному – человеку» (217, с. 94). Свобода по самому существу своему, есть именно духовная свобода, т. е. свобода духа, а не тела и не души.

Интегративность внешней и внутренней свободы позволяет человеку пользоваться тем, «что его никто не «заставляет» и что ему никто не «запрещает», для того чтобы открыть себе доступ к духовному опыту, пробудить в себе духовное видение, внутренне освободить себя к верным, чистым, нравственным, прекрасным, божественным путям жизни...» (217, с. 97).

Противоестественный отрыв внешней свободы от внутренней, от духовности и духовной жизни находит свое безнравственное выражение в произволе, который, по Ильину, есть нечто иное, как «потакание прихотям души и похотям тела» (Там же). Отрыв внутренней свободы от внешней чреват самоизоляцией личности, ее замкнутостью, т. к. отсутствуют необходимые условия самореализации, самоактуализации личности.

В целях утверждения и развития нравственных основ личности общество, по мнению философа, вправе вводить определенные ограничения внешней и внутренней свободы: во внешней свободе «в стеснениях и ограничениях... нуждается не свобода духа, а злоупотребляющая свободой бездуховность и противодуховность» (217, с. 98), ибо «свобода не есть свобода духовного растления» (Там же); во внутренней свободе должно ограничиваться все то, что позволяет «свободу духа... истолковывать как свободу от духа» (217, с. 99).

Речь здесь – об этической культуре свободы, и внешней, и внутренней. Эта культура определяется нравственностью личности и выражается в ее поведении. Духовность, на которой зиждется нравственность, естественно,

является истоком в формировании этической культуры свободы и тем регулятивным императивом, которому без постороннего внешнего принуждения, внутренне добровольно подчиняется личность. Можно утверждать, что без культуры свободы нет личности, что личность, утрачивая эту культуру, деградирует.

Наиболее явственно этическая культура свободы проявляется в политической свободе. «Политическая свобода есть разновидность внешней свободы», – писал И. А. Ильин. «Политическая свобода есть нечто драгоценное и ответственное, но именно постольку, поскольку за ней живет и действует духовная, внутренняя свобода» (217, с. 106).

Раскрывая диалектику внешней и внутренней свободы личности в свободе политической, философ утверждал, что если внешняя свобода духа что-нибудь и отрицает, так только насилие, принуждение, угрозу и подкуп как средства воздействия на людей, но «она отнюдь не отрицает ни духовного воспитания, ни религиозного преподавания» (217, с. 99). «Внешняя свобода дается человеку для того, чтобы он внутренне воспитал и освободил себя; политическая свобода предполагает, что человек воспитал и освободил самого себя, и потому она дается ему для того, чтобы он мог воспитывать других к свободе» (217, с. 107). И. А. Ильин убеждал и современников, и потомков, что воистину свободен духовно самостоятельный человек.

Как показывает анализ, идея воспитания свободы является одной из центральных, фундаментальных в философско-педагогическом кредо И. А. Ильина. Мыслитель подчеркивал, что воспитание свободы начинается с детства и продолжается всю жизнь как самовоспитание. «Дети в особенности не могут быть представлены на произвол «внешней» и «отрицательной» свободы; напротив, они должны быть подготовлены и воспитаны к «внутренней», «положительной» свободе» (217, с. 103). Всякий, не доросший до этой свободы, по мнению Ильина, должен быть воспитан к ней, и он правильно поступит, если начнет учиться у тех, кто ее уже достиг. «Каждое новое поколение получает сначала в детстве *воспитательный заряд внутренней*

свободы, а потом, к зрелому возрасту, – все увеличивающуюся от поколения к поколению долю внешней свободы, на которой оно должно довершить свое воспитание – самовоспитанием» (217, с. 100).

Рассмотренные в ментальном контексте христианско-гуманистической традиции воспитания личности, объективно сближаются взгляды И. А. Ильина и Н. А. Бердяева на диалектику свободы и нравственности. Так же, как И. А. Ильин, Н. А. Бердяев был убежден, что нужно с детства воспитывать человека к свободе, и это воспитание должно совершаться в духе, противоположном инстинктам тиранства, в котором истощается и истребляется творческая энергия. «Это тиранство проявляется и в личных отношениях в жизни семейной, и в жизни общественной и государственной, и в жизни духовной и религиозной» (52, с. 138).

Воспитание свободы в личности, согласно Бердяеву, прежде всего духовная проблема, потому что свобода коренится в духе, а «свобода духа есть новое духовное рождение, раскрытие духовного человека» (62, с. 90). «Свобода есть категория духовно-религиозная, а не натуралистически-метафизическая» (62, с. 88).

Подобно И. А. Ильину, определявшему внутреннюю свободу как свободу духа, свободу духовной жизни личности, Н. А. Бердяев считал, что «свобода раскрывается лишь в духовном опыте, в духовной жизни. Источник свободы... в духе, в стяжании духовной жизни» (62, с. 90).

Находя, что идея свободы центральна в христианстве, философ высказывал и крайние суждения: «Вне христианства нет свободы» (62, с. 89) [Этот постулат Н.А. Бердяева вызвал критику английского философа Фредерика Коплстона (274, с. 143)]. «Не человек, а Бог не может обойтись без свободы человека. Бог требует от человека свободы духа, Богу нужен лишь человек, свободный духом» (62, с. 93).

«В мирозерцании Н. А. Бердяева, – отмечал религиозный философ Б. П. Вышеславцев, – сущность личности, человеческой и божественной, есть свобода» (113, с. 397).

Учение Бердяева о свободе было неоднозначно воспринято и понято и его современниками, и его потомками.

Дело в том, что свобода, по утверждению философа, имеет два разных смысла. Один – «изначальная иррациональная свобода, свобода, предшествующая добру и злу и определяющая их выбор...» (62, с. 92). Эта свобода раскрывается как бездонность, бесосновность, как сила, идущая в бесконечную глубину. Дна, основы свободы, мы не можем ощутить, не можем опереться в твердыню, извне определяющую свободу. «Свобода восходит к бездне, предшествующей бытию. Свобода коренится в «ничто» (62, с. 91). «Первая, изначальная, иррациональная и бездонная свобода сама по себе не дает гарантий, что человек пойдет путем добра и придет к Богу...» (62, с. 96).

Прародителями этой идеи «несотворенной свободы» были германские мистики. Современники указывали Н. А. Бердяеву на то, что ему не удалось разомкнуть круг германского мистицизма, что «свободы, как и Ничто, властно решающего наши судьбы, – нет и никогда не было, а был создан свободный человек Творцом» (Лев Шестов), что «учение об Ungrund и несотворенности воли миросуществ Богом не может быть принято в состав христианской философии» (Николай Лосский). Нынешние философы (С. А. Мареев, Е. В. Мареева, В. Г. Арсланов и др.) находят, основываясь на этой идее Н. А. Бердяева, что он оправдывает хаос и произвол.

Однако глубже других понял суть и направленность (можно даже сказать: воспитательную, педагогическую) учения о «несотворенной» свободе В. В. Зеньковский. Он писал: «... только один Бердяев из русских философов глубоко ощущает всю реальность, всю силу зла, – но он нашел выход из присущей православной антропологии антиномии добра и зла в человеке в том, что признал зло восходящим к нетворному началу в человеке – к его связи с тем Ungrund, которое глубже Божества» (200, с. 110).

Таким образом, учение Н. А. Бердяева о «несотворенной» свободе было призвано «оправдать» Бога перед человеческим разумом, снять с Него ответственность за зло, совершаемое в мире.

Но Н. А. Бердяев видел и другую суть свободы – сотворение ее Богом и дарование человеку.

Философ писал, что поскольку источник всякой жизни восходит к первоисточнику бытия, к Богу, постольку «таким путем приходят к тому выводу, что в Боге лежит источник свободы человека», что «человек черпает свою свободу оттуда, откуда получает всю свою жизнь» (62, с. 98). Это – «разумная свобода, свобода в добре, свобода в истине», «это есть свобода, к которой идет человек, вершина и увенчание жизни, цель устремления, свобода, которая должна быть, которая получится от торжества высших начал жизни» (62, с. 92).

Педагогическую значимость представляют, на наш взгляд, суждения Н. А. Бердяева о диалектике свободы, выявляющей ее негативные последствия, которые необходимо учитывать в воспитании личности: свобода способна превращаться в свою противоположность; деформированная в произвол, она становится злой свободой, перерождающейся в анархию или рабство; свобода может вести «к принуждению и насилию в истине и добре, к принудительной добродетели, т. е. к отрицанию свободы духа, к тиранической организации человеческой жизни» (62, с. 96). Выход – в воспитании творческой личности, способной вести «борьбу за ... чистоту нравственной совести и нравственной мысли» (52, с. 123). Свобода благодатна, творчески созидательна, когда используется личностью для сотворения добра, моральных ценностей, и деструктивна, разрушительна, трагична, когда ее последствием становится зло, материализующееся в антигуманности, антисоциальности, аморальности. Нравственное достоинство человека и нравственная его свобода определяются совсем не целью, которой он подчиняет свою жизнь, а источником, из которого вытекает его нравственная жизнь и деятельность в мире, отмечал мыслитель.

Свободе имманентно одновременное присутствие в ней добра и зла. И нравственная зрелость личности проявляется в выборе из этой дуалистичной субстанции. Н. А. Бердяев считал, что в необходимости выбирать между

добром и злом заключен трагизм свободы. «Человек свободный поставлен перед внутренним столкновением ценностей и перед неизбежностью совершить свободный и творческий выбор,.. тогда и обнаруживается внутренний трагизм свободы человеческого духа» (52, с. 141).

Трагизм свободы в педагогическом аспекте рассматривал и В. В. Зеньковский. В научении верному выбору между добром и злом он видел одну из сложных и трудноразрешимых задач воспитания личности. «Дар свободы – великий, но и страшный дар, без него не цветет, не раскрывается личность, но в свободе же источник всех трагедий, всех испытаний человека. Свобода ставит нас неизменно и неотвратимо перед дилеммой добра и зла; и как часто свобода, подлинная, глубокая, блистающая всеми дарами человеческой души, уводит нас на путь зла и разрушения – себя и других!» (200, с. 45–46).

Мыслитель указывал на то, что свобода может подчинять нас разуму, но может и уклоняться от него. Однако разум сам по себе, считал философ-педагог, не есть источник свободы (185, с. 236). Источник свободы виделся ему только в Духе, в Боге, а «функция нашей свободы... в выборе быть добрыми или злыми, идти путем добра или зла или, что то же самое, – быть с Богом или без Бога. «Дар свободы сообщает нашему «я», нашему духу эту способность **выбирать** между добром и злом, – и мы свободны» (185, с. 235). Свобода и есть основная сила нашего духа, направляющая нашу жизнь. Согласно Зеньковскому, носителем свободы является только личность.

Величайшей загадкой и в то же время важнейшей темой для воспитания считал ученый начало свободы в человеке (200, с. 43). «Вне развития свободы нет смысла в воспитании, – утверждал он, – *оно превращается вне свободы в дрессировку, в подавление личности и унижение ее*» (200, с. 46). Задачу воспитания философ-педагог видел в том, чтобы зажечь душу идеей свободы, привести к свободе, взволновать и вдохновить душу идеей свободы; воспитание должно помочь ребенку стать свободным, обрести свободу.

Но, вместе с тем, именно глубина свободы, по мнению В. В. Зеньковского, *мешает* воспитанию потому, что свобода не связана изнутри в нас с добром, потому, что сущность свободы «не может быть заранее определена в своих актах: чем глубже наша душа, тем яснее выступает в ней иррациональность свободы, ее хаотичность и аритмия» (Там же).

Проблему воспитания личности к свободе и в свободе В. В. Зеньковский видел как проблему обеспечения связи свободы с добром. «Обеспечение связи добра и свободы должно составлять цель воспитания» (200, с. 50), «проблема воспитания добра или направления ребенка к добру есть не частичная проблема воспитания, а главная и основная проблема» (200, с. 48). Это достигается только в воспитании духовной личности, формировании в ней духовных ценностей и духовного целеполагания.

Свобода личности изначально не связана только с добром, и она способна творить как добро, так и зло. Задачу педагогики ученый видел в воспитании приоритета добра, способности и потребности делать его. Совмещенность «радикального добра» и «радикального зла» в человеке требует от педагога активного руководства процессом формирования личности, а не пассивного наблюдения за ним: «*просто следовать* за природой ребенка, исповедуя педагогический натурализм, является легкомыслием».

Система воспитания к свободе, согласно Зеньковскому, есть система приобщения к истине, и реализуется она путем духовного воспитания: «воспитание к свободе дается через христианскую жизнь, а не через одно усвоение идей о свободе» (197, с. 55).

Воспитание к свободе должно быть связано с жизненным опытом ребенка, направляться на осознание им духовного существа свободы, потому что нельзя воспитать к добру, устраняя в ребенке свободу и опираясь лишь на послушание. По убеждению В. В. Зеньковского, воспитание свободы не просто длительный, но, можно сказать, всежизненный процесс, осуществляется оно поэтапно, с учетом возрастных особенностей человека, по мере становления в нем личности. «Если должны быть ступени на этом пути,.. то все

же они должны развивать сознание свободы, чувство ответственности и умение владеть своей свободой» (Там же).

Воспитывать к свободе, делал вывод ученый, можно только в свободе, так как только *в опыте свободы* человек научается ей, «и христианство учит тому, что воспитание ребенка должно происходить в свободе» (197, с. 47).

Как диалектическое единство рассматривал связь свободы и нравственности С. И. Гессен. Истинная свобода внутренне детерминирована нравственностью личности: точно так же, как нельзя принудить личность быть нравственной, так и следование законам нравственности, нравственному императиву предполагает свободный выбор личности.

Педагог был согласен с Иммануилом Кантом, утверждавшим, что свобода есть подчинение закону, который личность сама на себя возложила, и продолжал эту мысль: «только добровольно подчиняясь представшему пред ним его долгу, может человек исполнить веление нравственности» (128, с. 90), т. е. свобода реализуется через нравственный императив.

Задачу нравственного образования С. И. Гессен видел в развитии свободы в человеке. «Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как ее никто иной не смог бы разрешить. И чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен» (128, с. 68). Созидательной, творческой энергии свободы, утверждал С. И. Гессен, чужды хаос, спонтанность, волюнтаризм. Вектор творчества, как и вектор каждого поступка личности, их содержание и качественность предопределяются нравственной детерминантой. «В отличие от произвольных поступков свободные действия носят устойчивый характер, кроют в себе некоторую внутреннюю последовательность и неуклонность», «свободные действия в подлинном смысле этого слова отличаются ... самобытностью по отношению к изменчивым влияниям среды и даже отчасти возможностью предвидения» (128, с. 69). Свободный человек имеет свою устойчивую линию поведения, которой он остается верен в течение

всей жизни. Свободное действие, по Гессену, это то, которое выражает и которым создается наша личность.

Искаженной личиной свободы педагог-философ называл произвол. Подмена понятий происходит тогда, когда свобода понимается как возможность произвольного, беспричинного выбора. Но «что может быть ужаснее силы, действующей без всякого основания, бессмысленно и беспричинно?» (128, с. 68).

С. И. Гессен считал, что каждый образовательный акт осуществляет свободу, которая должна быть оживляющей его задачей. «Идеал свободного воспитания неувядаем, им обновлялась и будет вечно обновляться педагогическая мысль» (128, с. 62).

Высоко оценивая философско-педагогическое творчество С. И. Гессена, В. В. Зеньковский подчеркивал, что им сделан «очень внимательный и подробный анализ проблемы свободы в воспитании» (200, с. 44), рекомендовал обращаться к С. И. Гессену за аргументами, подтверждающими, что «моральное воспитание есть воспитание к свободе и через свободу» (200, с. 50).

Рассмотренные нами взгляды философско-педагогических мыслителей на свободу, диалектику свободы и нравственности нельзя представлять как идентичные, лишенные каждый своей специфики, философского своеобразия. Но даже при этом они образуют в христианско-гуманистической традиции единство и целостность. Вполне правомерен, на наш взгляд, вывод Е. Г. Осовского: «Одной из важных точек их соприкосновения была тема свободы, исследование ее философской и педагогической природы. Столь непривычное для нас словосочетание, как «воспитание к свободе», было вполне нормальным и понятным... Рационалистическая связь свободы и ответственности через творчество личности у С. И. Гессена дополнялась иррациональным взглядом на свободу у В. В. Зеньковского...» (369, с. 91).

Дополнением к вышеприведенному анализу педагогической диалектики свободы и нравственности в трудах философско-педагогических мыслите-

лей второй половины XIX – первой половины XX вв. является структурно-логическая таблица (Приложение № 3).

Идея воспитания личности в свободе и к свободе актуальна и для нашей современности с ее социальными и моральными катаклизмами.

Идея духовности как нравственной основы свободы находит дальнейшее обоснование и развитие в трудах современных мыслителей – педагогов и философов.

Б. М. Бим-Бад рассматривает свободу как духовную ценность, без которой невозможно становление личности в человеке. Причем, подчеркивает он, в новой конфигурации системы ценностей свобода становится ценностью с резко возросшим воздействием. «Это важно иметь в виду, так как одновременно будут действовать силы, представляющие свои ценности, которые обладают не только иным, но даже противоположным характером». (71, с. 293).

В этих условиях, согласно ученому, в воспитании личности должно быть особо учтено и взвешенно использовано свойство свободы постепенно превращаться в потребность и условие развития остальных сфер человеческой жизнедеятельности, потому как «свобода, потребности в которой человек не чувствует, перестает быть реальной ценностью» (71, с. 293).

Идея самоограничения свободы личностью осмысливается как иммунитет от произвола. Главное, чему надо научиться человеку, считает Б. М. Бим-Бад, это ограничивать свою свободу, ведь каждому дана некоторая свобода выбора между несколькими возможностями поступка, и выбор определяется содержанием, качеством, глубиной и прочностью воспитания.

Ученый определяет свободное воспитание как обучение великому искусству властвовать собой, ограничивать себя и вступать в компромиссно-переговорный процесс при столкновении интересов. Таким образом человек научается пользоваться свободой.

А. А. Корольков считает, что человек, возведший личную свободу в абсолют, тем самым подавляет свободу других и теряет свое определяющее

качество – гуманность. Ученый пишет: «Так называемый свободный человек, не знающий никаких тормозов и ограничений, не признающий иных свобод, кроме своей, фактически оказывается лишен человечности, ибо не способен жить в семье, заботясь о родных... Не способен такой псевдосвободный человек быть защитником Отечества, ответственным работником, верным другом. Свобода, превращенная в произвол, в отвержение социальности, – это деградация в сторону похотей и алчных притязаний» (286, с. 63).

Существующая система образования еще не востребовала воспитательного потенциала отечественной философской мысли и прежде всего того, что является центральным в теории воспитания – понятие свободы, утверждают И. Н. Сиземская и Л. И. Новикова. «Главное в воспитании, – резюмируют ученые, – ожидание не ответного, а ответственного действия» (426, с. 18), т. е. такого, которое основано на нравственном понимании свободы, на способности личности к дисциплине, самоограничению, самоотдаче в отношениях с людьми.

В заключение выполненного нами анализа необходимо сказать, что диалектичность нравственного воспитания в свободе и к свободе проявляется в снятии противоречия, внутренне присущего ей, – выбора между добром и злом, между внешней, юридически и политически регламентируемой, и внутренней, духовной свободой, между ее ограничением социальными факторами и самоограничением личностью, между произволом, своеволием и нравственным долгом.

Однако не менее важной проблемой, раскрываемой в христианско-гуманистической традиции педагогики и актуальной для нашей современности, является преодоление в нравственном воспитании противоречия между антропологическим дуализмом и формированием духовной целостности личности. Рассмотрению этой проблемы посвящен следующий параграф.

§ 3. ДЕСТРУКТИВНОСТЬ НРАВСТВЕННОГО ДУАЛИЗМА ЛИЧНОСТИ: ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Воспитание целостной личности русская философско-педагогическая мысль считала тем идеалом, к которому должна быть устремлена педагогика, философски осмысливая его, стремясь найти оптимальные решения проблем преодоления извечной раздвоенности человека.

Идея о раздвоенности человека восходит к Платону. В диалоге «Пир» философ раскрывал миф о том, будто бы Зевс, рассерженный на людей за их богоборчество, разделил на две половины человека, бывшего до той поры шарообразным двуполым существом, и после этого человек оказался обреченным на поиск своей целостности.

Идея Платона о возникновении раздвоенности человека и связанных с этим особенностях психики – принцип «мужской искони происходит от Солнца, женский – от Земли, а совмещавший оба этих – от Луны, поскольку Луна совмещает оба эти начала» (378, с. 98) – была воспринята и развита русскими философско-педагогическими мыслителями в их поисках духовной целостности личности.

По утверждению Н. А. Бердяева, в каждом человеке совмещаются мужской и женский принципы, и «только соединение мужского антропологически-личного начала с женским космически-коллективным началом создает полноту человека» (52, с. 67).

В духовной сфере мужское начало проявляется по преимуществу как творящее, женское – как родящее. «Но и в рождении, и в творчестве, – писал Н. А. Бердяев, – мужское и женское начала не могут быть изолированы и предполагают взаимодействие и восполнение одного другим» (52, с. 71).

Корень многих нравственных противоречий в исторической и социальной жизни народа философ видел в несоединенности мужественного и женственного начал в русском духе, в русском характере. В отношении русских

людей к жизни преобладает женственное начало, женственное сострадание, чувственность, женственные «частные» оценки.

«Русская мораль проникнута дуализмом, унаследованным от нашей своеобразной народной религиозности, – считал философ. – Это женственная религиозность и женственная мораль» (59, с. 338). В безбрежной духовности русского народа мужественное начало, по мнению Бердяева, не овладевает женственным началом, не оформляет его: в русской душе преобладает женственная пассивность при недостатке мужественности. Философ полагал, что этим обусловлено неокрепшее сознание личности, ее достоинства и прав.

Богослов, философ, педагог Г. В. Флоровский тоже отмечал «в русском духе роковое двоение», когда «сталкиваются две воли – вернее сказать, единая воля раздваивается» (509, с. 505). По его мнению «слишком привыкли русские люди праздно томиться на роковых перекрестках, у перепутных крестов... И есть в русской душе даже какая-то особенная страсть и притяжение к таким перепутиям и перекресткам», на которых «душа двоится и змеится в своих привязанностях» (509, с. 501).

Г. В. Флоровский так же, как Бердяев, видел особенность русской религиозности в ее раздвоенности: два соблазна зачаровывают русскую душу – соблазн священного быта и интеллигентский соблазн пиетического утешения. Но оба эти соблазна – «очарование душевного уюта», в котором нет творческого принятия истории, как дела.

Философ считал, что в русской душе срастаются несоизмеримые формации: дар повышенной чуткости, и «опасная склонность», «предательская способность» к культурно-психологическим превращениям и перевоплощениям; созерцательность и пассивность, ведущая к утрате ответственности и возникновению безответственности.

Педагогическую значимость суждений Н. А. Бердяева и Г. В. Флоровского мы видим в том, что они позволяют философски глубже осмыслить предмет воспитания – человека и выявить наиболее оптимальные пути формирования личности, учитывая особенности русского национального харак-

тера, которые исподволь накладывают на нее свой отпечаток и которые в воспитании приходится преодолевать, если они противоречат идеалу.

«Каждый человек, сам по себе нецельный, сам для себя неясный, – писал И. А. Ильин, – от себя спрятанный и внутренне раздвоенный, не видя своей «обратной стороны», но смутно ощущая ее в себе и не умея овладеть ею, – обманывается сам в себе, и верит этому самообману, и все же не совсем верит ему, и начинает плохо верить себе в том, что касается его самого. От этого увеличивается внутренняя неясность и раздвоенность. Утрачивается определенность, твердость и цельность: нет ни неизменного «да», ни окончательного «нет». Душевные силы живут в разброде, и личность теряет свое единство» (209, с. 405).

С одной стороны, утверждал философ, мы видим человека, обремененного земными заботами, потребностями, нуждой, он окутан материей, чувственными целями и наслаждениями, он подчинен естественным влечениям и страстям и увлечен ими; с другой стороны, он поднимается к вечным идеям и «утверждает тем свою духовность».

«Судьба человека в мире определяется тем, что он состоит из чувственности и разума, тела и духа» (224, с. 31, 32). Назначение человека И. А. Ильин видел в том, чтобы свести эту двойственность к единству (Там же).

Однако единство само по себе еще не означает утверждения нравственности. Единство, целостность личности становятся подлинно нравственными только тогда, когда в основу положена духовность, когда в личности воспитано стремление к творчеству добра. По-иному сформированная целостность – целостность безнравственности – становится деструктивным центром личности.

Довести человека до самопредания, несопротивления, покорности, до наслаждения злом и преданности ему можно, по мнению мыслителя, «мягкими средствами»: «приучают ко злу простой повторностью, бесстыдным примером, незащитным заражением, внушением, расшатыванием воли, привитием порочных душевных механизмов и стремятся покорить все это явной

удачливостью, безнаказанностью, гамом упоенного пиршества...» (216, с. 78). Таким образом осуществляется духовное насилие над личностью, «и самым губительным последствием его остается именно качественное извращение и архитектурное разложение живого духа» (Там же). Этот процесс завершается нравственным падением, за последней гранью которого перестает существовать и сама личность.

Та же мысль прочитывается и у Бердяева, который отмечал, что «человек бескорыстно стремится к насилию, к власти, к преобладанию, к жестокости, к сладострастию и разрушает себя» (52, с. 79). Трагедия морали, уверял философ, в том, что моральное сознание не может победить жестокости, жадности, зависти, страха, ибо все эти состояния обладают способностью возрождаться под видом добра и само это добро легко превращается во зло.

В. В. Зеньковский предупреждал, что мы стоим перед фактом существенного раздвоения в духовной основе человека. «Восстановление целостности» философ-педагог видел не как «простое торжество духовного начала», но как «исцеление самой духовности в нас» (200, с. 205–206), иначе «мы можем остаться в плену своей изначальной раздвоенности» (200, с. 227).

В человеке существуют два противоположных динамических центра. Один из них, философ определял как «проводник света и добра», другой – как «проводник «темных лучей», исходящих от духов зла» (199, с. 456). Он не исключал их взаимодействия, взаимовлияния: «В духовных сумерках сплетаются темное и светлое начала в духовной жизни, неразличимо питая друг друга» (200, с. 238–239).

Эта наличность двух динамических центров в человеке, раскрывал свою мысль В. В. Зеньковский, объясняет факт внутренней борьбы в человеке, постоянной потребности обманывать самого себя, представлять себе свои дурные движения в смысле будто бы добрых или логичных, имеющих свой смысл.

Мыслитель утверждал, что «моральное творчество лишь тогда и побеждает коренное раздвоение в духовной сфере, когда оно открывается нам как

единение с Богом» (200, с. 213-214), т. е. как торжество светлой духовности – проводника света и добра.

Коренным раздвоением в духе В. В. Зеньковский считал нерешенность проблемы о жизни с Богом или без Него. Он отвергал понятие «естественной» духовности, т. е. идущей от природы, и выступал против тех (Гессен, Наторп и др.), кто пытался положить в основу духовного созревания личности не решение проблемы преодоления этой коренной раздвоенности, а идеи так называемой автономной (свободной от религии) морали. «Естественная» духовность... неизбежно в своем развитии усиливает темную духовность, т. е. отдаляет от Бога» (200, с. 214).

В работах «Педагогика» и «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» В. В. Зеньковский критиковал С. И. Гессена за то, что тот пытался представить нравственное воспитание вне связи личности с Богом, а этапы морального созревания детей совместить с этапами педагогического процесса: «показать и философски дедуцировать совпадения имманентной логики педагогического процесса и эмпирических внушений в моральном созревании детей» (203, с. 212). «Никакая магия морального поведения не питает духовной жизни в человеке», – писал В. В. Зеньковский. Нравственное воспитание вне духовности, без духовности превращается в сухое, отвлеченное морализирование, формализуется и приносит иные плоды, чем ожидалось: поведение личности не приобретает моральности. Это мыслитель убежденно доказывал.

В. В. Зеньковскому, утверждавшему, что человек испытывает потребность находить оправдание своим дурным, безнравственным поступкам, был близок Н. А. Бердяев, когда писал, что «человек – существо искренне неискреннее, обманывающее себя и других» (52, с. 75) и видел печальное открытие современной науки в обнаружении непрямоты и неправдивости человека не только в отношении других, но и в отношении к самому себе.

Идея изначальной, извечной раздвоенности человека не только на природное и духовное начала, но и самой природности и самой духовности, при-

суща всей христианско-гуманистической традиции русской педагогики и лежит в основе христианской антропологии.

К. Д. Ушинский указывал на то, что «в душе каждого человека есть все душевные человеческие качества, все хорошие и дурные черты человеческой души»; «в душе каждого человека одни черты выходят более наружу и более управляют его действиями, тогда как другие могут оставаться в скрытом, почти зародышевом состоянии и, вызываемые случаем, проявляться ненадолго и опять скрываться до нового случая» (477, с. 37).

Эта раздвоенность нормальна естественна и не противоречит образованию целостной личности, когда мужское начало не становится в женщине преобладающим, а женское – в мужчине; когда «светлая» (по терминологии Зеньковского) духовность, направленная на созидание добра, торжествует над «темной» духовностью, деструктивной во зле и антигуманности. В противном случае дуалистичность человека приобретает характер аномалии и ведет к искажению, деформации личности.

На это указывали и К. Д. Ушинский, и Н. А. Бердяев, и В. В. Розанов.

К. Д. Ушинский обращал особое внимание на то, что если даже «передовая» идея всепоглощающе овладевает женщиной, это в корне меняет ее личность и ту сферу, где она самореализуется: «те женщины, которые увлекались вполне какой-нибудь идеей и отделились ей совершенно, редко бывают похожи на женщин и поражают нас полной уродливостью своих характеров; вот почему... крайности и односторонние увлечения, если встречаются в женщинах, то именно в тех, которые чужды семейной жизни» (479, с. 298).

Много позже Н. А. Бердяев напишет: «Маниакальная одержимость человека одной какой-нибудь идеей... есть ложное состояние сознания, сужение сознания и исключительная фиксация на одном осознанном предмете... И излечения можно ждать лишь от вмешательства сверхсознательного, духовного начала» (52, с. 80).

«Вахмистром в юбке» называл В. В. Розанов женщину, одержимую какой-либо «мужской» общественной идеей, ради нее забывшую о своем се-

мейном, женском долге (и прежде всего о воспитании детей). Философ иронично писал, что такая женщина «вообще умственно, духовно, идейно, словесно, *работче* куда *выше* слабого пола». О такой говорят: «Какой славный *товарищ* эта Маша» (398, с. 43, 42), т. е. речь как бы идет даже не о женщине.

Стремящееся к формированию целостной личности нравственное воспитание должно учитывать ту специфику, которую ему неизбежно придает преобладание в человеке одного из начал – мужского или женского. К. Д. Ушинский предостерегал, что преобладание женского начала в воспитании приводит к феминильности мужчин, проникновению в их характер элементов пассивности, изнеженности, мягкости и в итоге «повсюду чувствуется недостаток в силе, в энергии, в характере» (479, с. 302).

Педагог дал четкую, глубоко обоснованную характеристику мужского и женского воспитания и достигаемых результатов. «Влияние женского воспитания на характер народа... чрезвычайно велико, идет глубоко и проникает в самые нравы и обычаи народа... Влияние мужчины заметнее, но поверхностно: влияние женщины незаметнее, но идет глубже и укореняется долговечнее» (479, с. 331).

Специфика женского воспитания в том, что в нем взаимодействуют и непременно проявляются три элемента женского характера. Мыслитель вычленил консервативный, прогрессивный и примиряющий элементы, но обособить, оторвать один от другого невозможно, потому что они интегрированы диалектичностью самой их основы, внутренней, духовной сущности.

Консервативный элемент проявляется в том, что через женское воспитание передаются не только верования, но и предрассудки, не только поэзия, но и невежество. Однако, замечает ученый, «если в этой консервативности есть свои недостатки, то есть и великое достоинство» (479, с. 288): через посредство женщины «сохраняется в народе национальность и жизнь отживших поколений соединяется с жизнью живущих» (479, с. 297), т.е. через

женщину осуществляется духовная связь поколений, через нее опосредуются их духовные, нравственные и культурные ценности.

Прогрессивный элемент женского воспитания педагог находит в том, что «через женщину только прогресс человечества проникает в нравы людей, в характер народа и его общественную жизнь» (Там же). В женщине К. Д. Ушинский видел необходимое посредствующее звено между наукой, искусством и поэзией, с одной стороны, нравами, привычками и характером народа, с другой.

Примирающий элемент позволяет женщине быть примирительницей там, где для мужчин, кажется, нет другого исхода, кроме вражды и борьбы.

Отстаивая равноправие мужского и женского типов воспитания, ученый подчеркивал, что для христианства мужчина и женщина – личности равноправные, равно самостоятельные и равно ответственные. Для личности важны оба типа воспитания уже тем, что они взаимодополняющие, обеспечивающие если не гармонию, то сочетаемость, такое пропорциональное соотношение мужского и женского принципов, которое укрепляет и развивает личность, а не трансформирует ее деструктивно. «У нас нет истинно достойных женщин, потому что нет истинно достойных мужчин, и нет достойных мужчин, потому что нет истинно достойных матерей» (479, с. 302).

Из анализа особенностей мужского и женского воспитания нельзя делать вывод о необходимости и обязательности раздельного (по половому признаку) или, употребляя современный термин, гендерного воспитания. Однако следует подчеркнуть актуальность усиления мужского «присутствия» в современной, до предела феминизированной школе. Социально-экономические процессы, происходящие в советский период и в последние десятилетия привели к тому, что число женщин среди педагогов общеобразовательных школ России возросло с 53,7 процента в 1927 году до 90 процентов в настоящее время (подсчитано по статсборникам).

Идею достижения целостности личности на путях преодоления ее раздвоенности развивал вслед за К. Д. Ушинским П. Ф. Каптерев. Он полагал,

что целостной может быть только нравственная личность, превозмогшая природный дуализм добра и зла. «Называть кого-либо нравственным существом можно в том лишь случае, если это существо различает, что такое добро и что такое зло» (244, с. 288). Нравственным педагог считал только такое действие, которое совершается помимо наград и наказаний, одобрений и порицаний, в котором есть сознание внутренней ценности: награды и одобрения рождают в личности тщеславие, честолюбие, зависть, наказания и порицания – страх, сомнения, уязвленное самолюбие – личность под влиянием того и другого раздваивается, теряет нравственную устойчивость.

П. Ф. Каптерев, как и Ушинский, считал важным для образования целостной личности сочетание мужского и женского «элементов» воспитания и подчеркивал их особенности: мужское сильнее действует на развитие ума, женское – чувств и сердца. Отделять одно от другого нельзя, и никакие «специализации» педагог не признавал правильными: разделять мужское и женское воспитание столь же неуместно, как неуместно создавать нравственность по половому признаку.

Существенный фактор формирования целостной личности П. Ф. Каптерев видел в единстве требования школы и семьи, предъявляемых к воспитанию.

Вопрос не в подчинении одного другому, а в гармонии деятельности семьи и школы. «Семья и школа – две сестры, имеющие одну мать – общество, – писал ученый, – причем семья – старшая сестра, а школа – младшая; жизненные исторические условия развития общества определяют строй обеих; сходятся обе на одном деле – воспитании детей. Поэтому не враждовать подобает им, не соперничать, не ограничивать влияние одна другой, не подозрения питать, а действовать в мире, согласии и единодушии на пользу подрастающих поколений» (255, с. 60).

В этом П. Ф. Каптерев был един с В. Я. Стоюниным, считавшим, что школа соединяется с семьей одной целью, разделяя с ней воспитательный труд, но таким образом, чтобы одна не могла мешать другой.

Современная наука не отрицает, а наоборот – развивает далее идею дуалистичности человека, пытаясь осмыслить ее философски и педагогически, интерпретировать культурологически.

А. Е. Чучин-Русов предлагает деление культуры на W-культуры (женские, романтические) и M-культуры (мужские, классицистические), «В культуре принцип бинарности заложен в амбивалентный характер архетипических структур, в наборы признаков W-M типа, которые дают о себе знать как в частных антитезах отдельного культурного феномена, так и в явлениях глобального порядка: культурно-исторических эпохах, стилях, типах культур» (521, с. 7). В зависимости от преобладания набора тех или иных признаков происходит, по мнению ученого, смена культур и эпох.

О духовном раздвоении личности, преодолеваемом только в нравственном сознании и поведении, пишет А. С. Арсеньев:

«Все мы в каких-то отношениях и в какой-то степени личности, а в других отношениях таковыми не являемся. В тех отношениях и пределах, в которых каждый из нас может действовать внутренне свободно и, одновременно, индивидуально ответственно, – мы личности и проявляем себя как личности, а в других отношениях, увы, – нет... Ни об одном человеке нельзя сказать, что вот он – готовая, совершенная, гармоническая личность и проявляет так себя в своей жизни, в своих этических отношениях и в своем сознании. Исключение составляет, может быть, Иисус Христос, и то лишь потому, что в его образе сливается человеческая телесность с божественной духовностью. Именно поэтому он может служить образцом нравственной личности, указывающим направление и путь личностного развития каждого индивида» (19, с. 249–250).

Нравственный дуализм личности ученый связывает с расколотостью этического сознания на собственно нравственность и мораль (мораль, по Арсеньеву, – это социально обусловленная «превращенная» форма нравственности). В обществе, где господствуют вещные отношения, нравственность проповедуется в форме морали, но в своей общечеловеческой форме она ока-

зывается практически бессильной, и победу в жизни чаще всего одерживают люди безнравственные. «Но эта победа, – подытоживает ученый, – оказывается одновременно поражением, уничтожением в себе человека» (19, с. 257).

Синонимично нравственному дуализму личности может быть понята «нравственная ненадежность человека», о которой пишет В. Д. Шадриков. «Мораль, – утверждает он, – оформляет поведение, но не мотивирует людей, отсюда проистекает нравственная ненадежность человека» (524, с. 91). Раскрывая суть этого понятия, ученый полагает, что нравственная ненадежность человека стала проклятием цивилизации: «с тревогой и изумлением мы обнаруживаем, что громадное число людей повинуетя общепризнанным социальным требованиям и культурно-нравственным нормам лишь под давлением внешнего принуждения, т. е. только там, где нарушение запрета грозит наказанием, и только до тех пор, пока угроза наказания реальна» (524, с. 79).

В. Д. Шадриков вполне обоснованно утверждает, что «духовность прежде всего проявляется в мотивации поведения» (524, с. 91) И духовная мотивация направлена на преодоление «нравственной ненадежности человека», потому что «это не мотивация плоти, направленная на собственное удовлетворение, а мотивация духа, т. е. осознанная мотивация блага для других, мотивация жертвенности и героизма» (Там же).

Как писал К. Д. Ушинский, на преодоление «вот этой-то раздвоенности нашей природы должно преимущественно действовать воспитание» (477, с. 53).

Анализ, содержащийся в данном и предыдущих параграфах этой главы, приводит к необходимости рассмотреть связь русской христианско-гуманистической традиции духовности нравственного воспитания личности с европейской философией педагогики – прежде всего Руссо и Канта, чьи учения о свободе и нравственности оказали существенное влияние на взгляды философско-педагогических мыслителей России.

§ 4. ДУХОВНАЯ СВЯЗЬ РУССКОЙ И ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ МЫСЛИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Христианско-гуманистическая традиция русской педагогики не могла бы развиваться, если бы замкнулась в пространстве узко национального мышления: ограниченность неизбежно ведет к обеднению, оскудению и, наконец, вырождению интеллектуально-нравственного содержания. Поэтому вполне естественна, закономерна диалектическая связь русской теории воспитания личности с западноевропейской философией педагогики.

К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, П. Ф. Каптерев, М. И. Демков и другие мыслители не только творчески воспринимали идеи Дистервега, Гербарта, Песталоцци, Бэкона, Локка, Шеллинга, Гегеля, не только опирались на них, но и творчески развивали педагогические принципы природосообразности и культуросообразности воспитания, единства обучения и воспитания, наглядности и доступности образования, методологию элементарного (или начального) обучения, национальности воспитания и другие фундаментальные положения европейской педагогической теории.

Мыслители первой половины XX века – Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, В. В. Зеньковский и другие, образующие плеяду философов христианско-гуманистического, религиозного направления, так же находили соответствующую аргументацию в трудах, близких им по духу европейских философов. В теории личности, разрабатываемой Н. А. Бердяевым, очевидны связи с М. Шелером, И. Бахофеном, К. Юнгом, М. Хайдеггером, Я. Бёме, И. Экхартом и др.; у И. А. Ильина и В. В. Зеньковского – с Августином Блаженным, И. Фихте, Ф. Шеллингом и многими другими. Но наиболее тесную связь философско-педагогических мыслителей второй половины XIX и первой половины XX вв. анализ выявляет в их отношении к нравственной аксиологии Руссо и Канта, в основаниях и критерии ее оценки.

Обратимся к статистике. В «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинский, соглашаясь или споря, в 36 случаях рассматривает идеи, мнения,

суждения Руссо и в 81 – Канта. В работах Н. А. Бердяева, которые сам автор считал наиболее значительными: «О назначении человека. Опыт парадоксальной этики», «Экзистенциальная диалектика Божественного и человеческого», «Философия свободного духа», «Я и мир объектов», «Судьба человека в современном мире», «Дух и реальность», – это соотношение выглядит как 10 (Руссо) и 55 (Кант).

Руссо и Кант, как отмечали указанные выше русские мыслители, оказали большое влияние на развитие педагогической мысли XVIII, XIX и даже XX веков. Без соответствующего анализа отношений к ним историческая и логическая ткань русской педагогической традиции выглядела бы в определенной степени интеллектуально обесцвеченной и односторонней.

Несмотря на критику Ж.Ж. Руссо, К. Д. Ушинский считал его великим знатоком человеческих страстей, отмечал тонкую наблюдательность, называл гениальной его автобиографию («Исповедь»), которая открывает нам все изгибы этого, вполне человеческого характера, со всеми его достоинствами и недостатками. М. И. Демков признавал, что Ж. Ж. Руссо пришлось сыграть большую роль в истории воспитания XVIII века, что отдельные положения Руссо вполне верны и теперь входят в курс педагогики, что немалая заслуга Руссо в том, что он потребовал от педагогов прежде всего знания природы ребенка. Н. А. Бердяев называл учение Руссо о человеческой природе оптимистическим, а по мнению В. В. Зеньковского, Руссо ценен тем, что его указание на факт природного добра в детях попадает в русло христианской мысли, что после него окончательно система воспитания строится на изучении природы ребенка, что вполне соответствует духу христианства с его высокой оценкой детства. «Резкая критика существующей цивилизации, ее ненормальных проявлений и требование вернуться к природе и заключенным в человеке естественным силам очень ценны» (197, с. 14), – писал В. В. Зеньковский и приходил к выводу, что под влиянием Руссо создались важнейшие в XIX веке педагогические течения. Даже С. И. Гессен, большую заслугу которого В. В. Зеньковский видел в борьбе с идеями руссоизма, назы-

вал великолепным и увлекательным его замысел свободного воспитания. «Идеал (Руссо. – Н. Ш.) свободного воспитания в своей критической части, – считал С. И. Гессен, – неувядаем, им обновлялась и будет вечно обновляться педагогическая мысль» (128, с. 62). Мыслитель совершенно искренне стремился доказать, что Руссо протестовал не против культуры, а против ее искусственности.

Однако и теория воспитания, построенная Руссо, по мнению рассматриваемых философско-педагогических мыслителей, так же искусственна.

Подчеркивая неестественность, нежизнеспособность некоторых методологических принципов воспитания и обучения по Руссо, К. Д. Ушинский указывал, что развитие и учение должны идти рука об руку, не упреждая друг друга. Тогда как Руссо, поместивший своего героя, Эмиля, в такую обстановку, где он находился в полном незнании реальной жизни, вдруг решает изучать историю, и «юноше 14 или 15 лет придется заучивать первые факты истории, усваивать годы и имена, без которых преподавание истории, как ее ни излагай, все же невозможно. Точно так же он хочет читать с ним *классиков*, но когда он выучил его латинским и греческим склонениям?» (Там же). Пребывание Эмиля в обществе выдуманных дикарей обеспечит, по Руссо, чистоту рассудка и сердца, позволит сделать из ребенка «чудо воспитания». Вскрывая идеализированную фальшь этой педагогической концепции Руссо, К. Д. Ушинский писал: «Воспитатель же, придерживающийся новой психологии, мог бы сказать Руссо, что из такого воспитания не только не может выйти какого-нибудь *чуда*, но не выйдет ничего, кроме зверя, едва ли уже способного к воспитанию» (492, с. 302–303).

С не меньшим категоризмом отвергал воспитательные методы Руссо М. И. Демков, считая, что вряд ли можно говорить о педагогической теории «этого мало дисциплинированного ума, бросающегося из стороны в сторону, скользящего по поверхности и не умеющего сосредоточиться на главном» (156, с. 461).

Определяя квинтэссенцию теории Руссо, известный русский педагог писал, что французский философ проповедовал безграничную свободу человека и призывал его к наслаждениям, что он ставит на первый план не ум и не волю, а чувствование – его педагогика есть педагогика чувствований по преимуществу, что «Руссо совсем забывает о нравственной и умственной жизни ребенка и отводит ей ничтожное место...», «отвергает дидактику и стоит за самообучение, он хочет, чтобы его Эмиль не учился наукам, а изобретал их» (156, с. 461).

Неприемлемым для Демкова было требование Руссо освободить человека от религиозных, государственных, семейных уз: «лучшее, для него, состояние дикаря» (Там же). Проповедь эвдемонизма вела к формированию эгоистической личности, и теория эгоизма, по мнению известного русского педагога, «в лице Руссо встретила для себя большую поддержку» (Там же).

Н. А. Бердяев находил противоестественным сведение у Руссо человека к одноплановому существованию. Человеческая природа двойственна, отмечал русский философ, и эта поляризация пронизывает всю духовную жизнь.

По Гессену, проявлением искусственности педагогической теории Руссо является то, что образ Эмиля в значительной степени резонерский. Достаточно вдуматься и вчитаться в роман Руссо, утверждает педагог, «чтобы увидеть, что Эмиль хочет и спрашивает именно то, чего желает, чтобы он хотел и спрашивал, его воспитатель Жан Жак» (128, с. 52). Эмиль, по сути дела, думает, чувствует, делает так, как того хочет Ж. Ж. Руссо.

Острее других философско-педагогических мыслителей обращал внимание на искусственность педагогических приемов Руссо и образа его воспитанника Эмиля В. В. Розанов. Он сравнивал Эмиля с ребенком, выращенным в колбе путем искусственного осеменения, – «такое дитя мы называем *Notunculum*». Философ писал: «Уединившись в воображении своем, отвращаясь от живых людей, он (Руссо. – Н. Ш.) создал образ Эмиля, этого истинного *Notuncul*-а новой Европы, по образцу которого с тех пор и до нашего времени множество людей пытаются осуществить ту же мечту» (399, с. 4). Эмиль

создан вне традиций своего народа, вне смысла своей религии, вне целого движения двухтысячелетней истории; эта идея нового гражданина – попросту фикция.

«Пребывание Эмиля в оранжерейной, искусственной обстановке для того, чтобы дать доброму началу развиваться беспрепятственно, – это все является утопией и идиллией», – утверждал В. В. Зеньковский. Искусственность педагогической теории Руссо мыслитель связывал с отрывом педагогической мысли от религиозных идей, в этом видел причину ее односторонности, неполноты и даже ущербности: у Руссо «проблема воспитания связывается лишь с природой ребенка и теряет свою религиозную сторону». «Именно в отношении религии и, в частности, ее места в воспитании, Руссо является представителем внехристианского направления» (197, с. 14). Философ находил у Руссо антиисторизм, отрицание традиции, стремление через школу без Бога создать «здорового, нормального» человека.

Идею безрелигиозного воспитания, отрывающего школу от церкви, идею «автономии» педагогики, провозвестником и защитником которой был Ж. Ж. Руссо, В. В. Зеньковский считал противоестественной. Ее истоки он усматривал в философии эпохи Просвещения: «Автономизм в педагогике был исторически связан с философией «Просвещения», столь типичной для XVIII, а отчасти и XIX века, – с верой в возможность рационального переустройства жизни на началах разума, с признанием, что это переустройство жизни всецело в нашей власти» (200, с. 10).

Близкой христианству, но не вполне христианской считал мыслитель идею Руссо о «радикальном добре», от природы присущим человеку. Идея «радикального добра» означала поклонение детству и под влиянием Руссо развилась в педагогике и психологии. «Но, разумеется, – уточнял В. В. Зеньковский, – и в этой системе идей все трактовалось натуралистически» (193, с. 151).

Педагогический натурализм Руссо, подчеркивал философ, включает в себе глубокие христианские мотивы (вера в ребенка, в «радикальное добро»,

заложенное в него природой), но тот же натурализм Руссо сознательно сосредоточивает все педагогические усилия на раскрытии природы ребенка и игнорирует религию.

Наиболее приемлемой для русских философско-педагогических мыслителей была идея Руссо о природосообразности воспитания, и опять же только в той части, где она не противоречила их христианскому мировоззрению. Другие грани этой идеи вызывали критическое и даже негативное отношение.

К. Д. Ушинский понимал идею природосообразности как постановку воспитания личности в соответствии с глубоким, неукоснительным знанием и учетом внутренних, физиологических законов развития и жизни человека и отвергал внешнее его соответствие природе, особенно неконкретной, абстрактно представленной. «Где же мы найдем эту нормальную человеческую природу, сообразно которой хотим воспитывать дитя? Руссо, определивший воспитание именно таким образом, видел эту природу в дикарях, а притом в дикарях, созданных его фантазией, потому что если он поселился бы между настоящими дикарями,.. нашел бы тогда, вероятно, что в Женеве... все же люди ближе к природе, чем на островах Фиджи» (492, с. 13).

И Демков, и Зеньковский подчеркивали, что не Руссо принадлежит приоритет в идее природосообразности воспитания – он только адаптировал ее соответственно своему мировоззрению. «Руссо и Песталоцци в этом отношении только ученики А. Коменского и повторили то, что было сказано великим учителем» (156, с. 457).

Идея природосообразности, подчеркивал С. И. Гессен, формируется у Руссо как нравственный идеал свободной и целостной личности, но «природа» определяется Руссо чисто отрицательно, как отсутствие культуры, превращается, «если же не в готовый факт существовавшего некогда золотого века, то во всяком случае в своеобразную робинзонаду, герой которой пользуется теми обломками культуры, которые автору ее было угодно спасти после крушения» (128, с. 53).

Сквозь призму христианского мировоззрения воспринимались и оценивались русскими философско-педагогическими мыслителями идея свободы личности в интерпретации Руссо и критика современной ему культуры.

Свобода трактовалась русскими философско-педагогическими мыслителями как внутреннее, духовное состояние личности, как ценность и цель, на достижение которой должно быть направлено воспитание; внешняя свобода виделась ими как условие для проявления внутренней свободы. Между тем, как утверждал М. И. Демков, Руссо проповедовал «безграничную свободу человека», возможную только как жизнь дикаря.

Доказывая, что «свобода Эмиля сводится... к отсутствию сознания гнета со стороны воспитателя», С. И. Гессен ставил риторический вопрос: «Но не худший ли это вид рабства, когда жертва гнета даже не сознает его?» (128, с. 52). «Свобода понимается Руссо чисто отрицательно, как отсутствие внешнего гнета. Она для него не цель, а факт воспитания, готовая и данная обстановка жизни воспитанника» (128, с. 53). Воспитание, образование, по мысли педагога-философа, должно быть принудительным по необходимости и свободным по цели, т.е. направленным на формирование свободной личности.

Н. А. Бердяев находил, что свобода у Руссо приводит к пленению духа и тирании, хотя бы замаскированной и прикрытой, что Руссо, предлагая «изгнать христиан из нового общества», фактически отрицает свободу человека и прежде всего свободу совести. Философ даже приходил к выводу, что «это дало свои плоды в якобинстве, которое носит тоталитарный характер» (65, с. 315).

С идеей свободы у Руссо тесно связана критика современной ему культуры. Из этой критики возникает требование разрушения культуры.

Подчеркивая, что Руссо «совершенно консеквентивно (последовательно. – Н. Ш.) восстает и против цивилизации» (492, с. 340), К. Д. Ушинский указывал на несостоятельность такого воспитания: «Действительные же факты показывают, что для человека, будь он дикарь или мудрец, так же невозможно отделаться от цивилизации и любознательности, как невозможно

...отделаться от тоски в одиночной тюрьме» (Там же). В. В. Зеньковский считал ценной критику Руссо ненормальных проявлений цивилизации, а С. И. Гессен вообще находил, что Руссо протестует не против культуры, а против ее искусственности, но в своем апогее этот протест вырождался в идею разрушения культуры, в противопоставление ей идеального состояния природы. Руссо утверждал, что жизнь в культуре делает из доброго по своей природе человека «злое, лицемерное и своекорыстное существо». «Отрицание культуры, – возражал С. И. Гессен, – есть подлинное и действенное ее отрицание лишь тогда, когда оно вместе с тем есть ее более глубокое утверждение. Голое отрицание перестает быть самим собой, оно вырождается в простое разрушение...» (128, с. 380).

Сравнительный анализ отношения русских философско-педагогических мыслителей к Руссо позволяет, с одной стороны, выявить то, что, по мнению Зеньковского, может и должно быть из Руссо христиански усвоено и переработано; с другой стороны, углубить доказательность принципа диалектической связи педагогики и философии, обретающего актуальность для решения проблем современного воспитания.

Христианским мировоззрением, в целом, и христианским антропологизмом, в частности, обосновывающими критику воспитательной теории Руссо, было предопределено отношение философско-педагогических мыслителей и к Им. Канту. Его нравственная аксиология воспринималась ими направленной на творчество добра, утверждение ответственности в свободе, категорического императива в социальном и личностном общении.

Определяя понятие воспитания, Им. Кант выделял в нем три составляющих, три фактора в соответствии с принципом природосообразности: уход (попечение, содержание), дисциплина (выдержка) и обучение вместе с образованием. Они соответствуют, по мнению философа, трем фазам развития человека: грудной младенец, питомец, ученик. Воспитание должно: 1) приучить человека к дисциплине, 2) к культуре, 3) к цивилизации, 4) сделать

моральным существом, т. е. способным «избирать исключительно добрые цели» (239, с.409).

Им. Кант писал: «Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными, а именно: искусство управлять и искусство воспитывать» (239, с. 405); «*воспитание – величайшая проблема и труднейшая задача для человека*, т. к. сознание зависит от воспитания, а воспитание, в свою очередь, от сознания» (239, с. 404). Всякое воспитание есть искусство, утверждал философ, а искусство воспитания он называл педагогикой, которая «должна стать предметом изучения; в противном случае от нее нечего ожидать: извращенно воспитанный воспитывает и другого также извращенно» (239, с. 406).

«Воспитывать – значит воспитывать личность, воспитывать существо, которое свободно действует, может оберегать самого себя и стать членом общества, имеет внутреннюю ценность в своих собственных глазах» (239, с. 414).

Воспитание Кант подразделял на физическое и практическое, называя так моральное воспитание. Это вполне соответствует христианской антропологии, потому что предполагает воспитание тела и воспитание духа. В воспитании, по убеждению ученого, кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы, однако ни одно человеческое поколение не в состоянии составить окончательного плана воспитания.

Одна из доминантных идей в теории воспитания Канта – идея воспитания в свободе и к свободе.

Ребенку с самых ранних пор, утверждал он, надо во всем предоставлять свободу, но такую, которая не мешает свободе других; надо научить его пользоваться свободой, и это невозможно сделать без принудительного ограничения его личной свободы: «следует ему доказывать, что его заставляют слушаться, чтобы дать ему возможность пользоваться его свободой» (239, с. 413), т. е. впоследствии не зависеть от посторонней опеки. «Воспитание должно быть принудительным, однако оно не должно стать из-за этого раб-

ским» (239, с. 432). Философ неслучайно называл школу принудительной культурой.

«Как можно сделать людей счастливыми, не делая их нравственными и мудрыми?» – задавался вопросом мыслитель и как ответ на него выстраивал свою парадигму нравственного воспитания.

С точки зрения морали, утверждал Кант, человек по своей природе существо ни доброе, ни злое, «ибо по природе свой человек существо вовсе не моральное; он лишь становится таковым, когда его разум поднимается до понятий обязанности и закона» (239, с. 454); «он может стать нравственным только будучи добродетельным» (239, с. 455).

Считая, что во всякой нравственности заключена религия, что религия – это мораль, обращенная к познанию Бога, Им. Кант рассматривал религиозное воспитание как неотъемлемую часть нравственного воспитания и полагал, что оно должно быть направлено прежде всего на становление и упрочнение духовности в личности: «религия без нравственной совестливости – это суеверное служение»; «религия, которая основывается только на богословии, не может содержать ничего морального. Она способна, с одной стороны, внушать страх, с другой – помыслы о наградах, а это уже порождает суеверное поклонение» (239, с. 457).

Религиозное воспитание, по Канту, должно возбуждать и поддерживать в человеке положительные эмоции, оптимистическое восприятие жизни. «Религия, делающая человека мрачным, лжива; ибо он должен служить Богу в веселии сердца, а не по принуждению» (239, с. 446). Религиозное воспитание должно научать толерантности, и нельзя допускать, чтобы дети ценили людей по их вероисповеданию, «потому что, несмотря на разницу в религиях, последняя все-таки всюду едина» (239, с. 459).

Многие воспитательные идеи Им. Канта нашли отражение и развитие в русской философско-педагогической мысли. Назовем некоторые. У К.Д. Ушинского – это идея нравственного выбора человеком деятельности как дела по душе; у П. Ф. Каптерева – идея о воспитании как усовершенствов-

вании личности путем развития всех задатков, заложенных природой; у С. И. Гессена и В. В. Зеньковского – идеи воспитания личности в свободе и к свободе, а научении человека самоограничению свободы и ее внешнем ограничении как воспитательном средстве, вырабатывающем умение пользоваться свободой; у Н. А. Бердяева и П. Ф. Каптерева – о воспитании достоинства и сознания самоценности личности, чувства самоуважения, противоположного эгоизму; И. А. Ильин, несмотря на приверженность Гегелю, часто прибегал к Канту для философско-педагогической аргументации своих идей, обоснования концепции воспитания.

Отношение русских философско-педагогических мыслителей к Канту было лишено пиетизма и сочетало восприятие его воспитательных идей со здоровой, логичной, объективной их критикой.

К. Д. Ушинский о сути своего отношения к Им. Канту писал: «Кант был для нас великим мыслителем, но не психологом, хотя в его «Антропологии» мы нашли много метких психических наблюдений» (491, с. 30). «Антропологию» Канта русский мыслитель называл книгой, менее всего претендующей на систему и теорию. Скорее всего, по его мнению, она может быть названа психологическими заметками «человека необыкновенно умного, долго жившего и проницательного наблюдателя». Кант даже не заботится о примирении противоречий, встречающихся в этих его заметках, но тем они для нас драгоценнее, признавал К. Д. Ушинский.

Эта высокая оценка реализовалась им в том, что свои суждения о психологических понятиях ученый постоянно сверял с Кантом, то находя у него подтверждение своим мыслям, то полемизируя с ним, выстраивая опровержения его идей. Заслугу Канта ученый видел в том, что тот показал до очевидности невозможность метафизической психологии и пользу опытной. «Но сам не пошел по этому пути», – констатировал педагог.

Естественно, что Ушинский разделял в значительной степени взгляды Канта на нравственность, свободу, жизненный идеал как субстанциальные ценности личности.

Категорический императив, который позволяет человеку так относиться к другому, как он хотел бы, чтобы относились к нему самому, Кант считал врожденной нравственной идеей. По этому поводу К. Д. Ушинский писал: «Категорический императив Канта слишком сложен, чтобы его можно было признать чем-то врожденным. Может быть, в нем есть врожденные элементы, но ясно, что есть и такие, которые объясняются только опытами жизни» (492, с. 342). Ученый предлагал перевести категорический императив Канта на психическую почву и задать себе вопрос, каким образом могло зародиться в человеке то чувство, которое «так прекрасно выразил Кант в своем афоризме» (Там же). Мысль о врожденности этого феномена педагог связывает с тем, что человек не в состоянии вывести идеи нравственности *a posteriori* и строит свой нравственный мир *a priori*.

Соглашаясь с Кантом в том, что стремление к свободе есть врожденное чувство, К. Д. Ушинский вносит в это суждение свои поправки. Кант называл это чувство «самою сильною страстью из всех у близкого к природе человека» (236, с. 303). Русский педагог-философ находит, что оно в высокой степени присуще и животным. «Кант готов, кажется, потребность свободы поставить в число потребностей растительных органических процессов», – отмечал мыслитель и возражал ему: «но мы видим, что чувство свободы есть не более, как первая форма отражения в чувстве стремления к деятельности» (492, с. 490). Стремление к свободе есть стремление душевное, а не органическое, подчеркивал К. Д. Ушинский, и тем оно у человека отличается от стремления у животных.

Жизненным идеалом человека ученый считал стремление к деятельности, творящей добро, и был убежден, что только такой деятельности достоин человек.

«Новая философия как только начала жить, так и натолкнулась на вопрос о счастье и наслаждении (как жизненном идеале человека. – Н. Ш.), т. е. на вопрос об основании морали. Значительный шаг в этом отношении сделал, как известно, Кант, доказав невозможность теоретического примирения

стремления к добру и стремления к счастью или наслаждению...» (492, с. 342). Антиномичность этих стремлений снимается в определении Ушинским деятельности, которая устремлена к добру и приносит человеку и счастье, и наслаждение.

«Человек, по философии Канта, – писал педагог, – не только должен быть счастлив, но должен быть и достоин *счастья*, и это достоинство быть счастливым составляет необходимую принадлежность его счастья» (Там же). Принципом человеческого счастья, развивал далее эту мысль К. Д. Ушинский, Эпикур поставил наслаждение – не физическое, «как несправедливо думает Кант», но вообще наслаждение: «Истинные эпикурейцы предпочитали душевные наслаждения чувственным...» (492, с. 336). Душа же, по Ушинскому, требует психической деятельности, искание которой является одним из самых обыкновенных мотивов поступков человека. Стремление души к жизни или стремление к сознательной деятельности, утверждал ученый, «строго говоря... составляют в сущности одно» (492, с. 326).

Сторонник и последователь Ушинского М. И. Демков относился к Канту, однако, без той критичности, которая присуща его выдающемуся предшественнику. Рассматривая суть воспитательной теории Канта, М. И. Демков не комментирует ее, не высказывает к ней своего отношения, но тон изложения и последующее утверждение, что одним из принципов педагогики должен быть нравственный долг, убеждают в духовной симпатии автора анализа к Канту. Примечательно, что в написанной в 1898 г. статье «О принципах науки воспитания» М. И. Демков уже использует работу Им. Канта «О педагогике», впервые изданную в России на русском языке в 1896 г.

Учение о нравственном долге с особою силою и чистотою развито Кантом, утверждал М. И. Демков. Перед нравственным долгом отступают все жизненные наслаждения, «нравственный долг получает особенную ценность, когда он не связан ни с какими человеческими склонностями» – «для Канта все учение о добродетели сводится к учению о долге», «принцип любви для него не имеет никакого значения» (156, с. 465), долг обретает силу авторите-

та, требует неукоснительного исполнения и послушания. Кант приходит к выводу, подчеркивает мыслитель, что «нравственный закон есть закон священный и значит метафизический» (156, с. 404). Вся педагогика Канта есть педагогика долга.

«Суровый Кант, в противовес Руссо, – писал русский педагог, – хочет основать свою педагогику на нравственном долге; для него нравственный долг есть великое слово, пред которым все должны преклоняться» (156, с. 464). М. И. Демков подчеркивает убежденность философа в том, что нравственным является такое действие, которое совершается не по случайным побуждениям или мимолетным ощущениям, а вытекает из сознания долга, а доброй является только та воля, которая соотносится с нравственной нормой. Нравственный долг самоценен.

Бескомпромиссно возражал именно «законнической» этике Канта Н.А. Бердяев. И причиной тому – убеждение, что закон нивелирует, подавляет личность, ущемляет ее свободу.

«У Канта принцип человеческой личности совершенно отвлеченный и нормативный, – писал Н. А. Бердяев, – он не имеет отношения к живой и неповторимой человеческой индивидуальности, которой Кант никогда не интересовался» (52, с. 93); «этика Канта... совершенно не интересуется самим живым человеком, его нравственным опытом, его духовной борьбой, его судьбой» (52, с. 95). Между тем, по мнению русского философа, нравственный порядок в мире держится прежде всего религиозным страхом, который потом принимает форму нравственного закона.

Н. А. Бердяев утверждал, что христианство не знает нравственных норм, отвлеченных, обязательных для всех. Несмотря на то, что Кант вырос на почве христианства, его учение, считал философ, означало «законническое перерождение христианства».

Не принимая «законничества» категорического императива Канта, Н. А. Бердяев так же, как в свое время К. Д. Ушинский, хотел переписать его по-своему: «Быть до конца личностью и личности не изменять, быть индиви-

дуальностью и индивидуальным во всех актах своей жизни есть абсолютный нравственный императив, который формулируется парадоксально» (52, с. 123). Индивидуальное и индивидуальность, убежденно утверждал Н. А. Бердяев, должны быть признаны нравственной ценностью высшей иерархической ступени.

Критика этики Канта вовсе не снижает уровня тех оценок, которые ему давал Н. А. Бердяев: «учение Канта об антиномиях чистого разума – самое гениальное в его философии» (65, с. 225); Кант «имел большие заслуги в нравственной философии» (65, с. 314); «гениальная трансцендентальная диалектика Канта» (65, с. 354); «два самых гениальных философа Европы – Кант и Гегель» (Там же).

Анализируя нравственную этику Канта, Н. А. Бердяев устанавливает существенное различие между любовью гуманистической и любовью христианской.

«Любовь гуманистическая и любовь христианская очень различны, – писал философ. – И различие тут нужно видеть прежде всего в том, что христианская любовь конкретна и лична, гуманистическая же любовь отвлеченна и безлична, что для христианской любви дороже всего человек, для гуманистической же любви дороже всего «идея», хотя бы то была «идея» человечества и человеческого блага. В гуманизме есть, конечно, очень сильные христианские элементы, он христианского происхождения» (52, с. 102–103).

Этическое учение Канта, считал В. В. Зеньковский, имело огромную заслугу в истории духовных исканий на христианском Западе, так как оно спасало идею о достоинстве человека.

В заключение следует подчеркнуть, что освоение духовного и идейного богатства западноевропейской философско-педагогической мысли интеллектуально обогащало христианско-гуманистическую теорию воспитания личности в России, носило характер традиции и осуществлялось на основе и по критериям христианской антропологии – достоинство личности, ее самоцен-

ность, свобода и нравственная зрелость рассматривались как высшие категории в аксиологической иерархии.

Исследование, выполненное в данной главе, позволяет сделать следующие выводы:

1. Нравственными можно назвать то поведение человека и те его поступки, которые духовны по содержанию и направленности, причинно обусловлены стремлением творить добро сообразно с совестью и честью, жить в любви к людям, строить отношения с ними, согласно нравственному императиву: поступай так, как хочешь, чтобы другие поступали в отношении тебя.

Нравственный человек – прежде всего добродетельный человек. Добродетельный человек, писал И. А. Ильин, есть нравственная личность и, развивая эту мысль, продолжал: «добродетель невозможна без нравственности, и нравственность неосуществима без добродетели (224, с. 699).

К. Д. Ушинский называл добрую привычку, или привычку к добру, нравственным капиталом, который растет беспрестанно и процентами с которого человек пользуется всю жизнь.

Высшей степенью нравственности является духовность. Духовность выступает целью, содержанием и результатом нравственного воспитания.

Нравственность и духовность едины в конкретности своего проявления: они являются ценностным достоянием конкретной личности и выражаются не абстрактно, в отношении к идее или всему человечеству, а к конкретному индивидууму.

2. Нередко маску нравственности надевает аморализм, чтобы скрыть свою античеловеческую сущность. Чаще всего это происходит в политике, социальной практике, направленной на манипулирование сознанием человека.

Исторические события XX века подтвердили правоту В. В. Зеньковского, утверждавшего, что мораль, освобожденная от духовности, так называе-

мая автономная мораль, на деле есть аморализм, удаление человека от Бога, усиление в нем воздействия темных, разрушительных, агрессивных сил.

3. Человек не рождается нравственным, а становится таковым в процессе воспитания. Поэтому нравственное воспитание приоритетно, хотя и совершается одновременно с умственным, эстетическим, физическим, этическим.

Духовностью должен быть пронизан весь педагогический процесс, все воспитание. Нравственное воспитание может быть выделено в отдельный вид только как этическое – овладение писанными и неписанными законами, правилами, принципами социального общежития и поведения личности.

Некоторые современные ученые используют категорию нравственности как конкретное выражение духовности для морально-этической дифференциации популярных социологических дефиниций. Так, философ А. В. Соколов, разграничивая понятия интеллигента и интеллектуала, которых объединяет занятие умственным трудом, утверждает, что их разделяет отношение к нравственности: первым она присуща и образует в них моральные устои, вторые – равнодушны к античеловеческим, антигуманным результатам своих поисков, опытов, достижений и открытий.

4. Особую трудность и важнейшую задачу воспитания образует воспитание в свободе и к свободе.

Нравственность и свобода личности находятся в диалектической взаимосвязи: по-настоящему свободной может быть только нравственно зрелая личность, способная и умеющая пользоваться свободой, устанавливать ее самоограничение.

Воспитание в свободе связано с рядом трудностей, которые вызываются тем, что, во-первых, свобода предполагает внешне не обусловленный, не обремененный обстоятельствами выбор между добром и злом; во-вторых, свобода внутренне в личности ничем не связана с добром – в человеке природой заложено и «радикальное добро», и «радикальное зло»; в-третьих, свобода превращается в свою противоположность – произвол, если в личности

не воспитано нравственное сознание добра, способность к самоограничению во имя добра, внутренняя, духовная дисциплина. Произвол, по выражению И. А. Ильина, есть потакание прихотям души и похотям тела. В. В. Зеньковский видел трудность и сложность воспитания в том, чтобы направить его на творчество добра. И. А. Ильин советовал спрашивать у своей совести, что сделать, чтобы поступить добрее, нравственно чище и лучше.

5. Сложность воспитания, в котором происходит становление духовно целостной личности, обуславливаются природной раздвоенностью человека.

Этой раздвоенности параллельна нравственная раздвоенность, которую отмечали в русской личности, русском характере К. Д. Ушинский и Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский и Г. В. Флоровский, другие мыслители. В. В. Зеньковский различал в личности два противоположных динамических центра: один из них – «проводник света и добра», другой – «темных лучей», исходящих от духов зла. И. А. Ильин находил, что каждый человек сам по себе нецельный, для себя неясный, от себя спрятанный и внутренне раздвоенный, и оттого утрачивается определенность, твердость и цельность. Назначение воспитания философ видел в преодолении этой двойственности через утверждение в личности духовности.

6. Нравственность и свобода реализуются личностью, как выбор деятельности по душе, т. е. такой, которая соответствует духовному настрою личности, применению ее творческих способностей и особенностей, внутренней энергетике, направлена на осуществление добрых чувств и помыслов, - утверждали исследуемые авторы.

Деятельность во зло деструктивна, разрушительна: совершаемая как произвол, она чревата тиранством, и Н. А. Бердяев неслучайно рекомендовал с детства воспитывать в личности сопротивление произволу и тирании.

7. Философско-педагогические мыслители России второй половины XIX – первой половины XX вв. различали свободу внешнюю и внутреннюю.

Внешняя, юридически и политически регламентируемая свобода создает условия для реализации внутренней, духовной свободы личности; послед-

няя, выступая нравственной субстанцией личности, существует и в отсутствии первой, но внутренняя, духовная свобода определяет характер и направленность использования личностью внешней свободы.

Внутренняя, духовная свобода наиболее полно выражает нравственное содержание личности и понимается как свобода духа, но не от духа (Ильин). Н. А. Бердяев утверждал, что свобода раскрывается в духовном опыте, в духовной жизни, а источник свободы в духе.

8. Взгляды философско-педагогических мыслителей России на нравственность как доминанту духовной личности, на диалектику нравственности и свободы формировались и развивались в тесной связи с осмыслением и критическим освоением педагогической аксиологии западноевропейских философов. В этом процессе связующим звеном между мыслителями второй половины XIX и первой половины XX в. можно считать Руссо и Канта, к философско-педагогическим идеям которых обращались и те, и другие. Их учение оценивалось, исходя из принципов христианской антропологии, и рекомендовалось взять и переработать из него только то, что соответствует христианской нравственной философии: идеи природосообразности воспитания, уважения личности ребенка, обращенности ее к добру, воспитания в свободе и к свободе.

Освоение философско-педагогических взглядов западноевропейских мыслителей в России сопровождалось выработкой не подражательской, а своей, самобытной, оригинальной идеи духовности нравственного воспитания личности, направленной на достижение гармонии в развитии тела и духа, в воспитании чувств и нравственного долга и провозглашавшей при этом иерархическое устройство личности, в которой духовность является и вершиной развития, и ее содержанием.

Глава 4. Духовность нравственного воспитания личности — ценностная константа современной педагогики

§ 1. ИДЕЯ НАРОДНОСТИ КАК ДОМИНАНТА НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ ПЕДАГОГИКИ

Педагогический опыт, практические наблюдения и исторические исследования привели К. Д. Ушинского к выводу о том, что дух народа, его характер определяют специфику воспитательной системы, доминантно характеризуют ее национальную принадлежность. «Самое элементарное воспитание в Германии, – писал он, – до того проникнуто германским характером, что правила его не могут быть приложены к первоначальному воспитанию у других народов» (475, с. 235). И, развивая эту мысль, продолжал: «немецкая система воспитания национальна точно так же, как и английская и что обе они, являясь необходимыми последствиями характера народа и его истории, могут иметь свои дурные и хорошие стороны, но заменить одна другую не могут» (475, с. 241).

Духовность народа, его характера, согласно ученому, является морально-нравственной основой воспитания. Система общественного образования, подчеркивал педагог, у каждого народа запечатлена его характером и отражает достоинства и недостатки этого характера, которые иногда так соединены между собой, что их разделить невозможно (475, с. 244). Хвалить или порицать чью-то систему воспитания, подражать ей означает только одно: хвалить или порицать характер данного народа и стремиться ему подражать. Воспитание личности должно строиться на усвоении духовно-культурных ценностей народа, потому как «воспитание, построенное на абстрактных или иностранных началах... будет действовать на развитие характера гораздо слабее, чем система, созданная самим народом» (475, с. 245).

Из проведенного К. Д. Ушинским анализа естественно возникало его педагогико-патриотическое требование создать в России такую школу, дух

которой, ее направление, ее цель были бы обдуманы и созданы самими русскими, «сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характеру, его религии» (477, с. 40). Это вовсе не означало ни ложного патриотизма, ни национализма, ни стремления изолировать русскую школу от того понастоящему прогрессивного, что имелось в европейской педагогической мысли и технологиях образования: «... мы можем занять много полезных педагогических изобретений у западных наших братьев, опередивших нас в образовании», – писал К. Д. Ушинский (Там же). Он даже полагал необходимым посылать за границу, говоря современным языком, для стажировки выпускников учительских семинарий, «подающих надежду сделаться отличными педагогами», т. к. приобретенные в заграничных семинариях привычки и познания окажут на них сильное влияние.

Но в то же время ученый предостерегал от опрометчивости, необдуманности, слепого копирования иностранных педагогических систем, опасность чего усиливает и «необыкновенная восприимчивость нашей славянской природы». Заимствуя, надо отделять зерна от плевел, чтобы не засорить педагогическую науку и практику тем, от чего уже хотят избавиться на Западе. В то время, «когда педагогические убеждения наши только что начинают зарождаться, когда, может быть, кладутся основания и русской педагогики, нам ближе всего обратиться за материалом к нашим соседям, в классическую сторону педагогики, и вместе с ним занести к себе тот яд спекулятивности, от которого Германия конвульсивно старается освободиться во что бы то ни стало. Яд этот... оказался бы у нас губительным», потому что, «не создав у нас великих ученых, может создать бесполезную и жалкую толпу верхоглядов...» (475, с. 240–241).

Все, что перенимается в России из иностранных систем воспитания, должно пройти социальную и педагогическую адаптацию к народному духу, народному характеру, за которыми всегда остается последнее слово в специфике национальной педагогики. Иначе – «народность сама одолевает: она

парализует одни стремления, выдвигает вперед другие и переделывает по своему универсальные планы воспитания» (475, с. 244).

Как иллюстрация к этой мысли Ушинского, и как ее дальнейшее аналитическое развитие воспринимается следующее рассуждение И. А. Ильина: «все попытки заимствовать у католиков их волевою и умственную культуру – были бы для нас безнадежны. Их культура выросла исторически из преобладания воли над сердцем, анализа над созерцанием, рассудка во всей его практической трезвости над совестью, власти и принуждения над свободой. Как же мы могли бы заимствовать у них эту культуру, если у нас соотношение этих сил является обратным?.. И неужели есть наивные люди, воображающие, что мы могли бы достигнуть этого, заглушив в себе славянство, искоренив в себе вековечное воздействие нашей природы и истории, подавив в себе органическое свободолобие, извергнув из себя естественную православность души и непосредственную искренность духа? И для чего? Для того, чтобы искусственно привить себе чуждый нам дух?..» (212, с. 425–426).

К. Д. Ушинский также категорически выступал против такого совершенствования отечественной системы воспитания, которое – даже гипотетически – могло бы основываться на компилятивности того самого лучшего, что достигнуто в Европе и Америке, потому что это противоречило бы духу народа, его характеру, его нравственным ценностям: «Смело можно утверждать, что такая система воспитания, если бы она была возможна, оказалась бы бессильнее всех исключительных народных систем и ее влияние на общественное развитие народа было бы в высшей степени ничтожно» (475, с. 244), потому что в «самой развитой американской жизни, где все так хорошо, так полезно устроено, русскому человеку будет скучно и неуютно посреди всеобщего комфорта» (475, с. 206).

Идеи ученого, обретая качественность ментальной традиции, были творчески освоены мировоззренчески близкими ему современниками и отражены в их педагогических трудах. В. Я. Стоюнин так же, как К. Д. Ушинский, не отрицал необходимости пользоваться плодами трудов и опытами

других народов при создании национальной системы образования и воспитания, но при условии, чтобы это делалось не из подражания кому-нибудь, а вызывалось требованиями времени, *согласно с его духом*» (453, с. 149). Будучи убежденным в том, что «живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужим опытам» (Там же), он писал, что немецкие педагоги (чьим мнением и оценкой дорожили в современной ему России) могут посоветовать воздержаться от слепого подражательства и бездумного копирования их педагогики, потому что «она годна во всех своих частях для их школы, а для нашей, может быть, и не совсем пригодится» (Там же). Воспитание должно основываться не только на общей, но и на национальной психологии: «у каждого народа есть еще своя психология, т.е. известное направление духа, созданное всей обстановкой вековой жизни народа» (Там же).

Как педагогическое кредо В. Я. Стоюнина прочитывается его профессиональная и философская уверенность, что жизнь школы заключается в том, чтобы назваться национальной, что «каждая образовательная школа, задавшись задачей воспитывать вообще человека, воспитывает его и как гражданина известной Земли, согласно с требованиями реальными и идеальными своего общества, что ее характер и направление во многом зависят от характера и исторического направления всего народа, что, наконец, не все выработанное в школе у одного народа пригодно и живительно в школе другого» (453, с. 155). Немецкие педагоги, предполагал ученый, могли бы сказать своим российским коллегам: «Мы хлопочем о том, чтобы наша школа могла назваться национальной: в этом должна заключаться ее жизнь. Советуем и вам похлопотать о том же всеми силами» (453, с. 150).

«Воспитание должно быть народным», – утверждал принципиальный и последовательный сторонник К.Д. Ушинского М.И. Демков и продолжал: «Этот закон следовало бы поместить в числе основных законов педагогики» (158, с. 175). Педагогика, если не желает быть беспочвенной, должна носить характер того народа, которому принадлежит; та же, что стремится оторваться от почвы и насадить чужое народу воспитание, будет признана нелепо-

стью и отвергнута, потому что не выдерживает самой посредственной критики.

Отнюдь не с субъективно-националистических позиций, а вполне научно обоснованно, в духе христианско-гуманистической традиции М. И. Демков настаивал на том, что и гимназии, и университеты должны давать русское образование, что русская наука должна быть здесь на главном плане, а главное в том, чтобы обучение и воспитание шло в строго русском духе, на основании русских начал и стремилось избегать всего чужеземного, наносного.

«Раз же педагогика должна заботиться об укреплении и развитии национальных черт, – писал М. И. Демков, – она из расплывчатой и неопределенной сферы общечеловеческих задач и идеалов переходит в более узкую, но зато более ясную, точную и определенную сферу национальных интересов и eo ipso (тем самым) делается национальной» (150, с. 53).

Стремясь доказать несостоятельность «поклонников общечеловеческой педагогики» и убедительнее обосновать свой тезис о том, что система воспитания должна быть национальной, М. И. Демков использовал статью П. Ф. Каптерева «Национальность и наука в организации народной школы», опубликованную в 1877 году, и среди ряда суждений ученого цитировал следующее: «Уничтожение национальных типов едва ли возможно. Национальный тип не есть что-либо искусственное, привитое извне, непрочное, неустойчивое, он создается тысячью условий, страной, климатом, историей, учреждениями народа, за него мощная сила наследственности» (150, с. 52).

Но взгляды П.Ф. Каптерева эволюционировали, видимо, как раз в сторону «поклонников общечеловеческой «педагогики», и в работе «Педагогический процесс», опубликованной в 1904 году, он утверждал, что «нации временны, сменяют одна другую на исторической сцене», «народности односторонни», «народности несовершенны и стремятся к созданию всесторонней совершенной культуры, которая... драгоценнее и выше всяких отдельных культурно-исторических типов» (256, с. 192).

Более того, П. Ф. Каптерев, выступал категорическим противником концепции о доминантности народного духа, народности в определении национального характера педагогической системы. Он писал: «Признавая единым по организации и законам развития все человечество, единой по существу человеческую культуру, признавая народные особенности чертами второстепенными и дополнительными «основным человеческим свойствам», естественно и педагогический процесс, совершающийся в народах, признать одинаковым же по существу и различным лишь в частности, как раз наоборот тому, что утверждал К. Д. Ушинский. Его взгляд на этот вопрос совершенно несостоятелен» (256, с. 189–190).

Но, на наш взгляд, не вполне состоятельны и логично обоснованы возражения П. Ф. Каптерева К. Д. Ушинскому.

Понятие народности у К. Д. Ушинского – духовная категория, отражающая особенности народного характера, народного духа, в котором закрепились культурные, морально-этические, религиозные ценностно-целевые установки народа. И когда Ушинский пишет: «всякая живая историческая народность», то имеется в виду именно специфическая духовная общность, остающаяся в истории и после того, как исчезает народность в виде этнографической общности. «Воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника», считал педагог, и «черпать» предлагал из народности как из духовного источника, а не как из материально, физиологически существующего субъекта.

Не отказывая народности в способности создавать вечно живые идеи, вносить свой вклад в мировую культуру, стремясь тем самым к созданию всеобщего совершенного феномена, П. Ф. Каптерев вдруг отказывает народности в праве на свою, собственную педагогику как систему воспитания, в которой отражается духовная и морально-этическая специфика этой народности.

«Невозможно думать, чтобы общий ход развития детей немецких, французских, русских был существенно различен, настолько, чтобы каждому

народу требовалась особенная педагогика... возможно ли, что француз образуется и воспитывается будто бы на один лад, немец – на другой, русский – на третий, по своей особенной народной педагогике» (256, с. 190).

Не только возможно, но и неизбежно. Исходя из идеи К.Д. Ушинского, «особенная педагогика», свойственная каждому народу, тем и обусловлена, что «школьное воспитание далеко не составляет всего воспитания народа», что «религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература – все, из чего слагается историческая жизнь народа, составляет его действительную школу, перед которой сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна» (475, с. 244–245).

Говорить о единстве и общности законов, по которым развивается человек, можно только на самом обобщенном основании, абстрагированно от конкретных условий и социально-исторической обстановки. В конкретных условиях, характеризующихся материально-экономическими, климатическими, географическими, культурно-историческими особенностями, спецификой семейно-бытового уклада, веками слагавшихся нравственно-этических понятий, эти особенности не относятся к разряду мелочей и частных, приобретают в воспитании решающее значение. А если уж говорить о «социальных законах», то XX век показал, что это такое в реальном проявлении и как «социальные законы», скроенные по политическим и идеологическим лекалам, влияют на воспитание, сколь они различны у разных народов, сколько заключают в себе субъективизма и волюнтаризма.

Идея общечеловеческой педагогики в интерпретации П. Ф. Каптерева выступает как педагогический и исторический идеализм, как противоречие диалектической логике: особенное, единичное, отдельное, абстрагируясь от которого только и возникает общее, объявляется «мелочами и частностями», следствие отрывается от причины.

Если возможна общечеловеческая педагогика, то она могла бы возникнуть только на основе конкретных народных педагогик, взяв из них самое

общее, типичное, значимое. Педагогические взгляды Коменского, Гербарта, Песталоцци, прежде чем они получили общеевропейское признание, сформировались в воспитательных системах конкретных народов. Народные особенности не есть черты второстепенные и дополнительные к основным человеческим свойствам, а есть источник, из которого питается и пополняется общечеловеческое: национальное становится общечеловеческим, только достигнув максимально высокой качества духовно-нравственных, интеллектуальных, эстетических ценностей. «Национальное и общечеловеческое в культуре не может быть противопоставляемо, – писал Н. А. Бердяев, – общечеловеческое значение имеют именно вершины национального творчества. В национальном гении раскрывается всечеловеческое, через свое индивидуальное он проникает в универсальное» (59, с. 353).

Противоречивы суждения П. Ф. Каптерева об общечеловеческом педагогическом идеале.

Сначала он утверждает, что педагогический идеал человека трудно сформировать по представлениям о нем даже отдельного народа, а общечеловеческий педагогический идеал вообще просто невозможен. «Один всенародный общечеловеческий педагогический идеал невозможен, хотя, несомненно, существуют одни и те же основы и задачи воспитания – помощь саморазвитию личности и ее усовершенствование. Но эти всенародные, общечеловеческие элементы педагогического процесса не составляют педагогического идеала. Идеал есть хотя и духовное, но живое и образное целое, воплощающее в себе желаемое и ожидаемое известным народом от своих сограждан, есть совокупность привлекательных ценных черт, есть совершенно определенная путеводная для жизни звезда. Идеал русского и китайца не один и тот же, а основные элементы педагогического процесса одни и те же. Педагогический идеал вносит различие в одинаковый везде по существу педагогический процесс, видоизменяет его: к постоянному и вечному он прибавляет временное и изменчивое» (256, с. 194).

Но, даже противореча своему утверждению о невозможности общечеловеческого педагогического идеала, П. Ф. Каптерев стремится проанализировать, как такой идеал все-таки может возникнуть на основе синтеза всего лучшего, что есть в народных идеалах, и приходит к выводу, что «построенный указанным способом педагогический идеал по своей сущности неизбежно будет всенародным, общечеловеческим» (256, с. 195).

Критикуя идею народности педагогики, ученый ставит в один ряд взгляды Ушинского и Данилевского и обвиняет педагога в утверждении религиозной нетерпимости и национальной исключительности. Но – скажем кратко: в трудах К. Д. Ушинского нет на это и намек. Анализируя русский национальный характер, он далек от его идеализации, от национализма, видит и позитивные, и негативные черты. Утверждая, что единственным идеалом, перед которым преклоняются все народности, является «идеал, представляемый нам христианством», К. Д. Ушинский не противопоставлял его другим религиям, не допускал осуждающих высказываний в их адрес. Но П. Ф. Каптерев утверждает, что автор фундаментальной «Педагогической антропологии» превозносил народность, «сравнительно низко ценя науку» (256, с. 190).

Максимализм некоторых оценок и суждений П. Ф. Каптерева, присущий его оригинальным педагогическим исканиям, нисколько не умаляет, не снижает вклада ученого в развитие русской философско-педагогической мысли. Точно, объективно, научно взвешенно указывает роль и место П. Ф. Каптерева в отечественной педагогике В. А. Сластенин: «Один из «столпов» отечественной педагогики, П. Ф. Каптерев обогатил ее фундаментальными работами по теории обучения, педагогической психологии, истории образования и педагогической мысли» (437, с. 76). В. А. Сластенин обращает внимание на эволюцию во взглядах П. Ф. Каптерева, который от максимализма суждений шел к их конкретизации, уточнению того, что ему представлялось научно очевидным, и тогда сближался с К. Д. Ушинским: «Если нелепо говорить в точном смысле слова о русской физике или немецкой химии, то

также нелепо говорить о немецкой или английской педагогике, – подчеркивал П. Ф. Каптерев на II Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике в 1913 г., через девять лет после опубликования его «Педагогического процесса». – Можно говорить только об английском или немецком воспитании, т. е. о практическом осуществлении педагогических начал в условиях английской или немецкой жизни данного времени, другими словами, об английском или немецком педагогическом искусстве, о педагогической технике» (437, с. 78).

Напомним, К. Д. Ушинский также утверждал, что выражение «русская наука» не имеет содержания, однако подчеркивал: «но то, что прилагается к науке, не может быть приложено к воспитанию» (475, с. 195). Воспитание, беря всего человека, как он есть, прежде всего обращается к характеру человека, а характер есть именно та почва, в которой коренится народность, – почва эта разнообразна до бесконечности. «Можно ли и должно ли, – адресовал, как он полагал, самому себе вопрос, – разрабатывать эти различные почвы одними и теми же орудиями, сеять и производить на них одни и те же растения, или для каждой почвы педагогика должна открыть особые орудия и особые этой почве свойственные растения?» (Там же).

Анализируя возражения П. Ф. Каптерева К. Д. Ушинскому, мы недопускаем оценок «прав – неправ», «верно – неверно», но считаем необходимым отметить, чью и почему разделяем точку зрения. Мы всецело остаемся на стороне К. Д. Ушинского, будучи убежденными в том, что целью воспитания личности выступает духовность. Но и позиция П. Ф. Каптерева, по нашему мнению, не есть голое отрицание, а противоречие, отражающее иную социально-мировоззренческую проекцию.

П. Ф. Каптерев был не одинок в критике идей К. Д. Ушинского о народном духе. Близкую позицию занимал и С. И. Гессен. В. В. Зеньковский находил, что «среди ряда его работ принципиальное значение принадлежит его большому и основательному труду «Основы педагогики», в котором принципы педагогического идеализма формулируются с большой четкостью

и определенностью» (197, с. 211). Как существенные и особенно ценные части его работы философ отмечал борьбу с руссоизмом (толстовством), разбор принципов дошкольного воспитания (Фребель и Монтессори), начала критической дидактики. Примечательно, что в этом перечне нет критики С. И. Гессеном идей К. Д. Ушинского о народном духе (народном характере), определяющем национальную специфику педагогики. Анализ показывает, что С. И. Гессеном эти идеи были восприняты неадекватно.

С. И. Гессен считал, что мысли К. Д. Ушинского, выраженные в его концепции, «продолжают быть скрытым мотивом большинства относящихся сюда теорий» (128, с. 332), т. е. фактически признавал жизнестойкость идей того, кому он оппонировал. «Установив факт различия образовательных систем отдельных народов, из которых каждая преследует свою особую цель, определяемую характером народа, Ушинский возводит затем этот факт в норму», – писал С. И. Гессен (128, с. 333). Однако, речь должна идти не о простом возведении факта в норму, а об объективной закономерности, выведенной К. Д. Ушинским из исторического анализа педагогических систем Европы и Америки и свойственной именно воспитанию, а не какой-либо иной сфере духовной деятельности.

Обоснование его предшественником идеала национального воспитания, отмечал С.И. Гессен хотя и интересная, но элементарная попытка, что «поверхностны и неопределенны все определения той народной души, выявлением которой будто бы являются отдельные нации», что «в основе всех подобных определений лежит не столько вера в неограниченные возможности развития нации, сколько, напротив, убеждение в заведомой ограниченности ее будущего развития, вытекающее из одностороннего, исключительно на прошлое направленного взгляда» (128, с. 335).

Ученый почему-то был уверен, что принцип русской народной души и нашего воспитания должен быть закреплен в одном слове или в краткой формуле, находил, что К. Д. Ушинскому сделать этого не удалось. Но, естественно, возникает вопрос, стремился ли к такой афористичности педагог и

мог ли он предполагать, что ее отсутствие в данном случае в будущем поставят ему в вину?

С. И. Гессен утверждал, что К. Д. Ушинскому будто бы присуща забота о «сохранении «патриархальных начал» славянского народного духа» и он якобы считал причиной отсутствия в России национальной системы воспитания плохое рвание именно о консервации этих начал. В отстаивании К. Д. Ушинским идеи народного духа как основы, определяющей национальность педагогики, педагог находил и славянофильство, и народничество (создание народных школ рассматривалось как «хождение в народ» с целью поднять его образованность), и идентичность «исторической школе».

Но интерес К. Д. Ушинского к патриархальным началам, как показывает анализ, продиктован не заботой консерватора о сохранении старины в ее первоначальном виде, а неуспокоенностью ученого, стремящегося отыскать национальный архетип нравственности, на котором, как на могучем корне, произрастает генеалогическое древо российской национальности и который питает живительными соками родной земли национальное самосознание народа.

«Мы были бы очень близоруки, – писал педагог, – если бы подметили в характере нашего простого народа один только патриархальный оттенок. Нет, мы видим в нем много могучих задатков честной гражданственности, полной силы народности и бескорыстной человечности,.. высокое чувство дружбы глубоко коренится в славянской природе, в которой вместе с тем дивным образом соединяются патриархальная неподвижность с беззаветной удалью». «Мы желали бы, чтобы из патриархальной нравственности, свидетельствующей о потребности глубоких и благородных чувств в нашем народе, выросла, как из плодovitого зерна, нравственность гражданская, государственная и общечеловеческая или христианская...» (477, с. 38–39).

С. И. Гессен утверждал, что К. Д. Ушинский понимал народный дух как «некую готовую и законченную в себе субстанцию» (128, с. 335). Однако не представляется возможным даже гипотетически вывести те логические осно-

вания, по которым он делал заключение о недиалектичности мышления К. Д. Ушинского. Если обратиться не только к «Родному слову» и статье «О народности общественного воспитания», использованным С. И. Гессеном как «литература вопроса», а и к другим философско-педагогическим работам нашего классика, то приведенный выше вывод окажется субъективным.

Народный дух, в понимании К. Д. Ушинского, выступает как духовная целостность, феномен, в котором временем органически синтезированы национальный идеал человека, понимание народом своего нравственного императива, категорий добра и зла, свободы, ответственности, справедливости, представление о морально-этических целях и ценностях как жизненных приоритетах, верность историческому и культурному преданию, религии, наконец, осмысление своего места и роли в мировом сообществе, своего предназначения в историческом действии.

Воспитание (в широком смысле этого понятия), если оно хочет быть национальным по своей сути, формирует народный характер в соответствии с духом народа. Народный дух не статичен, это не готовая, завершенная в себе субстанция, а изменяющаяся, постоянно развивающаяся ценностно-целевая целостность. Если экстраполировать утверждение Н. А. Бердяева, что дух историчен, а потому переживает периоды подъема и спада, то в таком же развитии предстает и народный дух.

К. Д. Ушинский не дал анализа развития народного духа в единстве всех составляющих компонентов, но подчеркивал его историческую изменчивость, указывая на то, что их качественная характеристика зависит от переживаемой эпохи. «В основании *особенной идеи воспитания*, – писал он, – у каждого народа лежит, конечно, *особенная идея о человеке*, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития. Каждый народ имеет свой особенный *идеал человека* и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием...» (475, с. 228). «На-

родный идеал человека, к какому бы веку он ни принадлежал, всегда хорош относительно этого века» (475, с. 229). Воспитание и жизнь в обществе, определяя образ мыслей человека, образ его действий, привычки, умственное и нравственное развитие, изменяют духовную сторону характера. Даже наследственность, подчеркивал К. Д. Ушинский, в виде которой природа «записала» историю бессмертной души человека, не просто передается из поколения в поколение, но «разнообразясь, развиваясь, изменяясь бесконечно под влиянием жизни человека в истории» (475, с. 249).

Анализ педагогической традиции позволяет установить ментальную ассоциативность развиваемой К. Д. Ушинским идеи о диалектичности народного духа и точек зрения исторически неблизких ученому философам Г. В. Флоровского и И.А. Ильина.

«Народный дух», – писал Г. В. Флоровский, – есть не столько биологическая, сколько историческая и творимая величина. Народный дух создается и становится в истории» (509, с. 501).

И. А. Ильин, анализируя антропологизм философии Гегеля, подчеркивал, что в основании государства лежит наличность определенного народного духа. «Бытие народного духа отнюдь не есть фикция; его существенная природа отнюдь не пребывает в сфере туманной недосказанности; его свойства и черты совсем не расплывчаты; его понятие совсем не страдает неопределенностью» (224, с. 225). Народный дух, заключал философ, есть всеобщее самосознание как органическая конкретность множества единичных сознаний и самосознаний. И. А. Ильин разделял взгляд Гегеля, согласно которому «дух есть нравственная жизнь народа» (224, с. 227).

Народный дух, проявляющийся в народном характере, не только исторически изменчивый феномен, но воспитывается, формируется, по мнению Бердяева, под влиянием таких не остающихся неизменными во времени факторов, как традиции, политические, религиозные, социально-государственные формы организации нации и даже территории, где она живет, географической среды и др.

Если К.Д. Ушинский находил пассивность, легкую восприимчивость чужого, мягкость и чувствительную сострадательность одними из черт русского народного духа, славянского характера вообще, то Н.А. Бердяев считал, что эти и параллельные им качества возникали под влиянием огромности пространств, на которых живет русский народ. Он писал: «В русском человеке нет узости европейского человека, концентрирующего свою энергию на небольшом пространстве души, нет этой расчетливости, экономии пространства и времени, интенсивности культуры. Власть шири над русской душой порождает целый ряд русских качеств и русских недостатков. Русская лень, беспечность, недостаток инициативы, слабо развитое чувство ответственности с этим связаны. Ширь русской земли и ширь русской души давили русскую энергию, открывая возможность движения в сторону экстенсивности», «огромность русских пространств не способствовала выработке в русском человеке самодисциплины и самодеятельности...» (59, с.327).

Влияние территориально-географической среды на народный дух и соответствующее ему воспитание обнаруживал и И.А. Ильин, когда писал, что «внутренняя свобода чувствуется у нас во всем: в медлительной плавности и певучести русской речи, в русской походке и жестике, в русской одежде и пляске, в русской пище и в русском быту. Русский мир жил и рос в пространственных просторах и сам тяготел к просторной нестесненности» (212, с.423).

Критику С. И. Гессеном К. Д. Ушинского за то, что он будто бы понимал народный дух как некую готовую и законченную в себе субстанцию, нельзя воспринимать как отрицание самой дефиниции «народный дух». Напротив, С. И. Гессен писал: «Искусство, право, религия, государственный строй, наука... вырастают из реального начала народного духа, обнаружениями которого они только и являются и которым они только и могут быть объяснены в своем единстве, своеобразии, взаимном родстве отдельных моментов. Культура есть самобытное действие народного духа...» (128, с. 342). Но к проблеме формирования нации ученый подходил культурологически,

считая, что «нация есть... своеобразный стиль народного существования, форма, которую *само собою* принимает творчество народа, направленное на разрешение общечеловеческих культурных задач» (128, с. 345).

Критикуя идею К. Д. Ушинского о том, что народный дух определяет национальную специфику педагогики, мыслитель находил даже, что эта теза не имеет исторической перспективы, и в подтверждение задавал вопрос: «В самом деле, можно ли в настоящее время серьезно утверждать, что техника есть отличительная черта французского народного духа, что германский народный дух исчерпывается наукой, а английский – началом свободного самоуправления?» (128, с. 335).

К. Д. Ушинский, будто предвидя постановку такого вопроса потомками, писал: «что будет впереди, мы не знаем и говорим только о том, как было до сих пор» (475, с. 200). Ученый не мог позволить себе прожектерства, выстраивания каких бы то ни было прогнозов развития национальных педагогик, систем воспитания, хотя видел, что они не статичны, видоизменяются с потребностями общества и времени. В частности, о немецкой педагогике он писал: «В последнее время прежние основы германской жизни пошатнулись. Это движение отразилось и на педагогике, взглянувшей сомнительно на свои прежние системы...» (475, с. 205).

На критику Гессеном педагогических воззрений Ушинского можно возразить так, как Н. А. Бердяев писал о жизненности идей Платона и Гегеля: «В физике за последние тридцать лет произошла революция, радикально изменившая ее основы. Но можно ли сказать, что учение Платона об идеях устарело от успехов естественных наук XIX и XX веков? Оно гораздо более устойчиво, чем результаты естественных наук XIX и XX веков, более вечно, ибо более о вечном», «гегелевская логика и онтология, гегелевская диалектика не потревожены успехами естественных наук» (52, с. 23). Без преувеличения можно сказать, что социальные потрясения XX в. не потревожили идей Ушинского о зависимости национальной специфики педагогики от состояния народного духа.

Отраженная в христианско-гуманистической традиции русской философско-педагогической мысли, эта воспитательная концепция получает развитие в трудах современных ученых.

Е. П. Белозерцев пишет, что в понятие «народность» отечественные педагоги и мыслители XIX в. вкладывали национальную самобытность народа; связь с его историей и культурой, его устремлениями; соответствие характера образования характеру народа, его духовному и физическому складу: русские православные, семейные и общинные традиции воспитания.

Сам Е. П. Белозерцев трактует дефиницию народности, народного духа как идентичную понятию русской национальной идеологии, которая должна быть «внутренне присуща (имманентна) тому типу общества, в котором мы сегодня живем» (38, с. 227).

«Идея народности, – утверждает Е. П. Белозерцев, – имеет не только философское, религиозное, политическое, но и педагогическое обоснование, превращаясь в руководящее требование к организации и содержанию образования» (38, с. 230–231). Исследования привели ученого к выводу о том, что не только теоретически придерживаются принципа народности в обучении и воспитании, но и практически реализуют его в школах целого ряда регионов Российской Федерации.

Отстаивая идею создания в России русской школы, А.А. Корольков по сути дела развивает в современных условиях концепцию К.Д. Ушинского об обусловленности национальной специфики педагогики народным духом. Ученый отмечает: «Нам не нужно ехать, например, в Японию и Китай, чтобы удостовериться, что есть специфические черты образования и в той, и в другой стране, что есть то, что называется без всяких кавычек и извиняющихся реверансов Японской и Китайской школами (280, с.21).

А.А. Королькова и Е.В. Бондаревскую можно назвать единомышленниками в их раскрытии понятия народности педагогики, определяющей ее своеобразие, в отношении к К.Д. Ушинскому, убежденно и доказательно утверждавшему идею о национальном характере школы. Е.В. Бондаревская от-

мечает, что создание национальной, народной школы является выражением «русской идеи» в педагогике как части русской культуры, и педагоги призваны воспитывать у своих учеников ценностное отношение к этой идее» (83, с.59).

В концепции идеи народности Л. А. Степашко выделяет как узловые атрибутивно-доминантные мысли, подтверждающие духовно-сущностный характер понятия: воспитание не только возникает вместе с народом, но и несет на себе печать его истории, отражает духовно-культурную специфику и тем самым помогает сохранять самобытность; реформирование российской школы К. Д. Ушинский считал необходимым вести на прочном основании знания потребностей русской жизни, своих собственных потребностей и видел в этом единственное средство «прикрепить наши школы к нашей русской почве».

Вполне правомерным и обоснованным мы находим вывод Л. А. Степашко о том, что «идея народности воспитания далеко выходит за рамки исторической ситуации – имеет характер закономерности воспитания как культурно-социального института» (448, с. 157). Педагог считает, что в постсоветской России проявления этой закономерности – в национально-региональной образовательной политике субъектов федерации, которая связывается с возрождением самобытных национальных культур, языков народов России.

К. Д. Ушинский, возражая противникам народности воспитания как доминанты национальной специфики педагогики, писал, что общее название и множество общих педагогических форм «недолго может вводить в заблуждение внимательного наблюдателя и он скоро убедится», что, «несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого из них своя, особенная, национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели» (475, с. 198).

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: ДУХОВНОЕ СОТВОРЧЕСТВО ФЕНОМЕНОВ

Воспитание и обучение, будучи составляющими диалектически единого и неделимого процесса образования, осуществляются на одной основе и направлены к одной цели – передаче одними, освоению и присвоению другими, т. е. интериоризации, духовных, нравственных, интеллектуальных, этических и эстетических ценностей, выработанных человечеством и в совокупности представляющих собой доминанту его культуры.

Человек как личность, писал видный деятель культуры и просвещения первой трети прошлого столетия А. В. Луначарский, «почти целиком создан просвещением... То, чему он будет верить, что он будет знать, что он будет иметь, – 90 процентов содержания его личности будет зависеть от просвещения. И степень культуры каждого народа заключается именно в том, какой массивности, какой разработанности, какой приспособленности к жизненным условиям достиг тот коллективный опыт, накопленный из поколения в поколение, который потом путем просвещения прививается новым поколениям» (328, с. 119).

Педагог-философ с иными, чем Луначарский, мировоззренческими взглядами С. И. Гессен почти в то же время утверждал, что «образование есть не что иное, как культура индивида». «Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» (128, с. 36).

Концептуальное совпадение точек зрения столь различных мыслителей – не чистая случайность, оно имеет общую основу в гуманистической традиции русской педагогической мысли, всегда акцентировавшей внимание на культуротворческой функции воспитания и обучения личности.

Личность творится культурой, точно так же как культура создается личностью. Без личности нет культуры, но без культуры нет и личности: ос-

ваивая духовные ценности предшествующих поколений, человек становится личностью; создавая новые ценности, личность обогащает культуру. Главное достоинство личности, по мысли А.А. Королькова, - быть носителем исторически выработанной народом культуры: «Личность – это собственное лицо, в том числе собственное национальное лицо культуры» (279, с. 123). В культуре, в ее памятниках – письменных, живописных, музыкальных, архитектурных и скульптурных – опредмечивается, овеществляется духовность личности, онтологически выражается бессмертие человеческого духа.

Культура духовна, глубоко нравственна. Цивилизация редко бывает таковой. А.А. Корольков, логически и исторически обоснованно, видит сущностную особенность русской культуры в нравственности. «Нравственность, - отмечает ученый, - кристаллизуется в формах культуры, а христианство создало высочайший тип культуры. Всякая культура имеет свою устремленность и свои следствия, которые не всегда совпадают. Устремленность христианства к истине, к любви, к прощению и милосердию, приобщенности к глубинам человеческой души проторила пути к нравственному совершенствованию, к очеловечиванию» (277, с.211).

Вся культура и всякий успех культуры, по убеждению К. Д. Ушинского, основываются на передаче от учителя ученику, от воспитателя воспитаннику духовно-ценностной информации, и, усваивая ее, «человек приобретает умственное, эстетическое и моральное наследство миллионов и пользуется для своего образования плодами трудов (плодами жизни) возвышеннейших гениев, каких только производила человеческая природа» (491, с. 502).

Близкий по духу и мировоззренческим взглядам Ушинскому В. Я. Стоюнин видел культурного человека как человека просвещенного, т. е. образованного. Он подчеркивал, что слово «просвещение» противопоставляется слову «невежество», что «просвещение тесно связывается с учением, дающим свет разуму и указывающим тот прямой путь, по которому следует идти человеку» (453, с. 193). Через просвещение человек усваивает духовные, нравственно-этические, интеллектуальные ценности или развивает в себе «выс-

шие понятия, которые определяют человеческую жизнь в ее отношениях ко всему окружающему, т. е. к природе и к обществу» (Там же).

С просвещением (т. е. с культурой) соединяются, подчеркивал мыслитель, все сферы деятельности – и ученого, и администратора, и судьи, и медика, и артиста, и филантропа, независимо от тех специальных познаний, которые им нужны для деятельности. «Можно быть очень ученым специалистом и в то же время человеком мало просвещенным, т. е. без тех высших понятий, которые возвышают человеческую жизнь, расширяя и освещая умственный и нравственный горизонт» (453, с. 193–194).

В просвещении молодого поколения В. Я. Стоюнин видел важнейшую, главнейшую задачу русской школы, с решением которой она не всегда справлялась, «и потому просвещенность не воспринималась обществом как духовная ценность, принижалась в нравственном измерении». «Наши школы с прошедшего столетия (XVIII – Н. Ш.) также заводились во имя просвещения», но «потребности жизни практической взяли сильный перевес над потребностями духовной жизни».

Подчеркивая животворную связь педагогики и культуры, их духовное и генетическое единство, П. Ф. Каптерев указывал на необходимость и обязательность соблюдения в воспитании принципов природосообразности и культуросообразности – вне культуры не может быть воспитания. «Культура есть самое высшее создание человека, самое ценное и педагогический процесс есть также культурная деятельность. Поэтому не может воспитание идти против культуры, т. е. культура против культуры, дочь против матери» (256, с. 215).

Воспитание есть деятельность культурная и возникло с первыми проблесками культуры, утверждал ученый, воспитание и культура действовали на человека постоянно совместно, и того, кто не допускает, чтобы культура дала человеку какие-то новые свойства и ослабила или уничтожила присутствующие ему недостатки, того не убедить никакими доводами во влиянии воспи-

тания как культурной деятельности на усовершенствование личности (256, с. 174).

С. И. Гессен считал, что между образованием и культурой имеется точное соответствие и говорить об образовании в подлинном смысле этого слова можно только там, где есть культура. Педагог выделял столько видов образования, сколько, по его мнению, насчитывается культурных ценностей: «Сколько культурных ценностей столько и видов образования. Мы говорим об образовании нравственном, научном (или теоретическом), художественном, правовом и религиозном» (128, с. 35).

Взаимосвязь образованности и культуры, по Гессену, определяется ипостасью их духовности. Слово «образованность», по его убеждению, правильнее было бы закрепить за более внутренним, или «духовным», содержанием культурной жизни, включающим в себя науку, искусство, нравственность и религию.

Понимание культуры как духовно-личностного феномена было не просто свойственно, но традиционно для русских философско-педагогических мыслителей и раскрывалось ими в сравнении-противопоставлении культуры и цивилизации. Цивилизованность обладает внешними признаками культуры, но лишена духовности как ее внутреннего, сущностного содержания и зачастую действует на духовность разрушительно. Еще К. Д. Ушинский сравнивал цивилизацию с пламенем пожара, который пожирает свойственную тому или иному народу архетипическую нравственную культуру. С. И. Гессен подчеркивал, что «развитой цивилизации не всегда соответствует высокая образованность, и высокая образованность расцветает иногда при сравнительно низком уровне цивилизации» (128, с. 27). Близкую точку зрения мы находим также у И. А. Ильина, утверждавшего, что «культура есть явление внутреннее и органическое: она захватывает всю глубину человеческой души... Этим она отличается от цивилизации, которая может усваиваться внешне и поверхностно и не требует всей полноты душевного участия» (217, с. 300). Философ находил, что народ может иметь древнюю и утончен-

ную культуру, но в вопросах внешней цивилизации являть картину отсталости и первобытности; и, напротив, народ, стоящий на последней высоте техники и цивилизации, в вопросах духовной культуры (нравственность, наука, искусство, политика и т.д.) может переживать эпоху упадка. «Культура, – утверждал И.А. Ильин, – творится изнутри; она есть создание души и духа» (217, с. 302). И потому бездуховная, «формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» (213, с. 179).

Духовность была и для Н. А. Бердяева главным критерием в определении границы между культурой и цивилизацией. Культура, творимая духовной личностью, духовна по своему содержанию и происхождению; цивилизация – бездуховна: «культура имеет душу. Цивилизация же имеет лишь методы и орудия» (61, с. 702). Культура, подчеркивал философ, родилась из культа, в ней выражена духовная жизнь. «Культура есть культ предков, почитание могил и памятников, связь отцов с сынами. Культура основана на священном предании» (Там же), «цивилизация очень приятно и весело устраивается на кладбищах, забыв о покойниках. Цивилизация футуристична. В цивилизации есть хамизм зарвавшегося парвеню» (61, с. 703).

Идея о дифференции культуры и цивилизованности, присущая русским мыслителям, в своей философско-педагогической генеалогии восходит к Им. Канту. О своем времени философ писал как об эпохе дисциплины, культуры и цивилизованности, придавая самостоятельное значение и наполняя специфическим содержанием каждый из этих социально-этических феноменов.

Ученый различал общую культуру, задачу которой видел в укреплении душевных способностей воспитанника. И частную культуру, освоение которой направлено на развитие отдельных способностей человека: познавательных, сенсорных, способности воображения, памяти, устойчивости внимания и даже остроумия. Общая культура, по Канту, бывает физической, которая основывается на упражнении и дисциплине, и моральной, устойчивость которой определяется не дисциплиной, а принципами.

Философ, утверждая, что «человека следует *приобщить* к культуре» (239, с. 408) (позднее у Гессена: в образовании осуществляется переход от человека природного к человеку культурному), лаконично формулировал способ и средство достижения этой цели: «школа есть принудительная культура» (239, с. 432).

Из вышесказанного можно сделать вывод, что философ определял культуру как душевно-духовный феномен. Этих качеств, по Канту, лишена цивилизованность, представляющая собой «известный род культур» (239, с. 409), которые имеют внешнее проявление, но внутренне бездуховны, сосредоточиваются на достижении эгоистических, своекорыстных, узко практических целей: для цивилизованности «необходимы манеры, вежливость и известный такт, обладая которым, можно использовать всех людей для своих корыстных целей» (239, с. 409). Понятие цивилизованности, заключал Кант, изменяется сообразно *со вкусами* (выделено нами. – Н. Ш.) каждого столетия.

Духовность имманентна христианской культуре. В русской философско-педагогической мысли этот тезис никогда не подвергался сомнению, более того – в раскрытии его даже у мыслителей разных исторических эпох мы находим логический параллелизм и духовно-ментальное сходство.

«Если русский крестьянин, – писал К. Д. Ушинский, – отличается теперь от дикаря (как человек культурный от человека природного. – Н. Ш.), то этим он почти единственно обязан все-таки европейской, славянской природе, а еще более своему древнему христианству» (488, с. 21).

«Если мы, русские, не окончательно варвары и скифы, – утверждал Н. А. Бердяев, – то потому лишь, что через православную церковь, через Византию получили связь с преданиями античной, греческой культуры», «церковь была хранительницей преданий культуры в эпоху варварства и тьмы» (61, с. 705–706) .

И. А. Ильин видел исключительное значение христианства в истории культуры в том, что «оно внесло в культуру человечества некий новый бла-

годатный дух, тот дух, который должен был оживить и *оживил самую субстанцию культуры*, ее подлинное естество, ее живую душу» (215, с. 300).

Философ был убежден в том, что нельзя создать на земле христианскую культуру, не имея личной духовности, что культура невозможна вопреки законам духа. Бездуховное поколение, если оно придет когда-нибудь, «погубит жизнь человека и его культуру на Земле» (217, с. 141).

Христианство как источник и носитель духовности дало небывалый расцвет человеческих культурных сил во всех областях, подчеркивал В.В. Зеньковский: «искусство, наука, социальная среда, семья – все подвергалось оплодотворяющему действию христианства» (197, с. 8). Философ отмечал двойственность культуры: в ней много христианского и антихристианского, т. е. духовного и антидуховного, и советовал: то, «что христианство может извлечь в культуре из-под власти антихриста, – нужно извлекать» (197, с. 22).

Просветленная христианской духовностью культура определяет нравственное содержание личности педагога, его ментальную направленность. Обладание такой общей культурой является необходимым, однако недостаточным условием для воспитательной деятельности. По-настоящему действенная – целенаправленная и целедостигающая, она невозможна без овладения педагогом специальной, профессиональной культурой, в которой общие научные знания и духовно-аксиологическое мировоззрение интегрированы с узкими, но глубокими знаниями преподаваемого предмета и системой методов их передачи другим, с искусством воспитания, основанным на знаниях законов психологии, физиологии, социологии и – главное – на душевно-духовном отношении воспитателя и воспитанников.

Ф. Ницше сравнивал высокую культуру с пирамидой, которая может стоять только на широком основании. Таким основанием, по мнению философа, служат ремесло, торговля, земледелие, наука, большая часть искусств. Экстраполируя эту точку зрения на отношения общей и профессиональной

культуры педагога, можно утверждать, что первая из них служит широким основанием второй.

Выявляя особенности сотворчества личности педагога и общей культуры, И. Ф. Исаев обращает внимание на то, что «профессионально-педагогическая культура представляет собой интериоризованную общую культуру и выполняет функцию специфического проецирования общей культуры в сферу педагогической деятельности» (232, с. 31).

Необходимость и обязательность этой специфической, названной впоследствии профессионально-педагогической, культуры «прочитывается» у философско-педагогических мыслителей разных эпох, обращавших внимание то на весь феномен в целом, то на некоторые, более существенные, по их мнению, его составляющие.

Из утверждения К. Д. Ушинского о том, что «должно позаботиться», чтобы в педагогические учебные заведения «поступали преимущественно люди, получившие сами по возможности лучшее **первоначальное** (выделено нами. – Н. Ш.) воспитание и образование» (485, с. 91), логически вытекает вывод, что основы педагогической культуры закладываются добропорядочным семейным воспитанием. Развиваются и упрочиваются они в процессе профессиональной подготовки: «Хорошим педагогом легко может сделаться только тот, – писал К. Д. Ушинский, – кто сам получил правильное педагогическое воспитание» (485, с. 87). (Эту мысль будет развивать современный ученый В. А. Сластенин в статьях о подготовке в вузах будущих педагогов). Хороший педагог, прибавим мы, это тот, кто овладел высокой профессионально-педагогической культурой.

Этот феномен возникает и проявляется как гармоничное сочетание воспитания и солидных научных знаний. На это указывал К. Д. Ушинский, уточняя условия, при которых обретает эффективность воспитательный процесс: «Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденные способность и умение, т. е. навык;

но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные знания» (491, с. 7).

Педагог предостерегал от педагогической полукультуры, на которую обрекает учителя полужнание, полуобразование, «возбуждающее самонадеянность и не дающее положительных и полезных знаний» (485, с. 85). Оно, по мнению Ушинского, «скорее всего ведет к сомнению в религии, а потом к безверию» (Там же). Нельзя требовать от воспитателя, был убежден мыслитель, чтобы он был специалистом во всех тех науках, откуда «почерпаемы основания педагогических правил», но он должен стремиться к тому, чтобы приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется, о душе человеческой, законах ее существования и развития.

Почти через столетие после Ушинского И. А. Ильин утверждал, что «полуобразование уводит от духа и от Бога» (221, с. 196). Воспитать и подготовить народного учителя, согласно Ильину, значит сделать его мастером. Но высокое мастерство есть реальное воплощение высокой профессионально-педагогической культуры, без которой невозможно «твердо и ясно постигнуть, что есть духовное начало в человеке, как надлежит будить (его) в детях, укреплять и развивать, как можно пробудить в ребенке религиозное чувство, совесть, достоинство, честь, художественный вкус, братскую сверхклассовую солидарность, православие, чувство ответственности, патриотизм и уважение к своей и чужой частной собственности» (Там же).

Вышеприведенные точки зрения, без сомнения, раскрывают качественную характеристику феномена профессионально-педагогической культуры, но первые научно обоснованные определения этой дефиниции следует искать в конце 50-х – начале 60-х годов XX века.

Некоторые ученые (И. Е. Видт и др.) считают, что понятие «педагогическая культура» употребил Г. Н. Волков уже в конце 50-х годов XX века. Он писал: «Это та среда материальной и духовной культуры народа, которая непосредственно связана с воспитанием детей. Это колыбель и колыбельные песни, игрушки и игровые песни, детская одежда и подвижные игры, детские

орудия труда и труд детей, детская пища и детское питание, правила кормления детей, детский фольклор, праздники, традиционные формы назидания, советы молодой матери и заветы предков потомкам, спортивные и иные состязания подростков и молодежи, посвящение их в «возмужалость», методы приучения и совокупность взглядов народа на подготовку подрастающего поколения к жизни и т. д., и т. п.» (100, с. 3).

При внешней объемности данного определения его нельзя назвать полным и всесторонним. По сути, в феномене педагогической культуры выделяются только субъект-объектные отношения воспитателя и воспитанника и уходят из поля зрения межличностные отношения педагогов, социальная атрибутивность феномена, его соотнесенность с общей культурой.

В трактовке Г. Н. Волковым данного феномена, на наш взгляд, отразилась народно-бытовая педагогика, вобравшая в себя традиции воспитания, обычаи, нравы, этику социума.

В 60-е годы XX столетия к проблемам педагогической культуры обращается А. В. Барабанщиков. Педагогическая культура, согласно ученому, базируется на глубоком знании соответствующей науки и умении эффективно использовать ее в практических целях. Исходным ее началом служит общая культура.

Дефиницию «профессионально-педагогическая культура» ввел в научный оборот И. Ф. Исаев. Профессионально-педагогическая культура, считает ученый, выступает частью педагогической культуры, как общественного явления. Носителями педагогической культуры являются люди, занимающиеся воспитательной практикой как на профессиональном, так и непрофессиональном уровнях. Носителями же профессионально-педагогической культуры являются люди, призванные осуществлять педагогический труд, составляющими которого являются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность как субъект деятельности и общения, на профессиональном уровне (232, с. 26).

Ростовские ученые во главе с Е. В. Бондаревской осуществляют научный анализ феномена профессионально-педагогической культуры с позиций личностно-ориентированного воспитания. И хотя они употребляют термин «педагогическая культура», на деле речь идет о профессионально-педагогической культуре, поскольку понятия «профессиональные знания и культура педагогического мышления», «профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности» являются одними из доминантных в толковании дефиниции «педагогическая культура». Педагогическую культуру Е. В. Бондаревская определяет как часть общечеловеческой культуры, динамическую систему педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя.

Е. В. Бондаревская считает обязательными компонентами рассматриваемого ею личностно-ориентированного образования аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный, причем последний из них является системообразующим, обеспечивающим самопознание, самосовершенствование, нравственное самоопределение, формирование жизненной позиции. Все эти компоненты определяет их духовно-творческая и интеллектуальная направленность.

«Человек культуры – личность творческая, - пишет Е.В. Бондаревская. – Творчество проявляется во всех сферах его жизнедеятельности: в учебе, быту, организации досуга, общения и т.д. Педагогически значимые ориентиры воспитания подобной личности сконцентрированы в таких ее характеристиках, как развитые способности, потребности в преобразующей деятельности, достаточно большой объем усвоенных знаний, умений, сочетание аналитического и интуитивного мышления, способность и стремление к жизнетворчеству» (83, с. 33). Естественно, чтобы сформировать эти качества в воспитанниках, обладать ими должен сам воспитатель, а выражаться они должны в его профессионально-педагогической культуре.

Однако нельзя не согласиться и с И. Е. Видт, что в понятийном обиходе педагогики этот термин еще не «отстоялся», а в научной литературе все еще

идет процесс его осмысления. Понятие «педагогическая культура», считает педагог, достаточно распространенное в современной научной литературе, пока чаще всего используется как некая характеристика педагогического сознания и педагогической практики.

Свидетельством того, что термин еще не «отстоялся», является то, что в «Российскую педагогическую энциклопедию» даже не включены понятия педагогической или профессионально-педагогической культуры. Нет их и в «Современном словаре по педагогике» (2001 г.), хотя довольно развернутую трактовку получила дефиниция «профессиональная культура родителей».

Введение понятия «профессионально-педагогическая культура» позволяет четко демаркировать два феномена: феномен педагогической культуры, обретенной в процессе специальной, профессиональной подготовки на научной базе, и культуры обучения и воспитания на основе народно-бытовой педагогики.

Педагогическая культура, взятая в целом, имеет своими истоками и профессиональную, и непрофессиональную деятельность. Эта последняя формирует так называемую народную педагогику, вырастающую из традиций, вбирающую в себя приемы и методы воспитания, выработанные в семье, роде, племени, определенном социуме и закрепленные на уровне бытового сознания.

Исходя из этого, можно утверждать, что непрофессиональная педагогическая культура формируется стихийно, спонтанно, зачастую бессистемно, хотя впоследствии может быть научно осмыслена и обобщена. Уровень такой культуры, как правило, обуславливается природными данными субъекта, природженными влечением, склонностью, талантом, которые выступают движителем непрофессиональной педагогической деятельности и в значительной степени определяют ее эффективность.

Профессиональная педагогическая культура, возникающая на основе и в процессе профессионально-педагогической деятельности, формируется на

строго научной базе и отличается системностью, преемственностью и перманентностью.

Профессионально-педагогическая культура предполагает высокий уровень овладения общей культурой, глубокое знание той науки, которая является предметом преподавания, освоение постоянно обогащающегося педагогического инструментария. Базис этой культуры закладывается в вузе.

Идеи К. Д. Ушинского о когнитивном целеполагании интеллектуального кругозора педагога, о необходимости педагогической грамотности для каждого, кто причастен к сфере человековедения, получают развитие в трудах В. А. Сластенина, который доказывает, что специализация педагога в той или иной области науки вторична по отношению к социогуманитарной, психолого-педагогической и культурологической базе, потому что продуктивность педагогической деятельности определяется степенью владения учителем универсальным знанием о порождающих личность био-психо-социокультурных процессах.

Каким бы личностным своеобразием, спецификой, определяемой предметной специализацией, какими бы интеллектуально-психологическими нюансами ни отличался индивидуальный стиль педагогической деятельности, она должна быть целеустремлена к решению фундаментальной задачи познания всего человека, без чего невозможно воспитание личности.

Профессионально-педагогическая культура развивается в системе послевузовского образования, путем самообразования – и если правомерно говорить о динамично возрастающем уровне феномена, то недопустимо считать когда-либо завершенным процесс его формирования. Благодаря таланту субъекта, подаренным ему природой педагогическим качествам профессионально-педагогическая культура, научно сформированная под воздействием внешних факторов, становится имманентно присущим субъекту содержанием.

Предметная специализация преподавателя, конечно, налагает свои особенности, проявляет свою специфику при освоении и усвоении ценностей

профессионально-педагогической культуры. Нет надобности доказывать, что филолог не идентично математику овладевает этим духовно-нравственным богатством, что гуманитарные науки располагают иным, чем естественно-математические, инструментарием, методикой, так сказать, мировоззренческим ключом для «открытия» духовных, интеллектуальных и эстетических «кладовых» культуры.

Именно этим объясняется тот факт, что современные ученые изучают не только общезначимые аспекты профессионально-педагогической культуры, но и предметно очерченные сферы ее проявления, специфику восприятия и реализации в зависимости от научной специализации преподавателя.

Духовно-творческая сущность и направленность профессионально-педагогической культуры выступают тем контрапунктом, в котором гармонично соединяются традиция и новаторство, фундаментальные ценности педагогики как науки и искусства воспитания и ее инновационность, рационализм интеллектуальности и эмоционально-этическое содержание.

Творческая амбивалентность профессионально-педагогической культуры позволяет рассматривать феномен и как продолжение, включение в христианско-гуманистическую традицию русской философско-педагогической мысли, и как ее развитие в исторически новых условиях.

«Творчество, – писал Н. А. Бердяев, – есть всегда прирост, прибавление, создание нового, небывшего в мире» (52, с. 117). К педагогу правомернее всего отнести суждение философа о том, что «человек должен обнаруживать творчество в нравственных актах своей жизни» (52, с. 122).

Творчеством создается национально самобытная педагогическая культура. Не копировать, не повторять слепо, а творчески осваивать иностранные заимствования в процессе создания русской педагогики требовал К. Д. Ушинский. Нельзя не согласиться с утверждением В. А. Сластенина, что «национальная идея как феномен православной педагогической культуры впервые в России была выдвинута и всесторонне обоснована К. Д. Ушинским» (433, с. 21). В. Я. Стоюнин видел стоящим во главе нашей школы не

чужеземца, а русского педагога, для культуры которого обязательна нравственная связь с детьми, семьями, обществом, который понимает законы духовного развития и педагогические требования. Исходя из того, что только общая культура образует интеллектуальную, нравственную и иную ценностную базу педагогической культуры, можно экстраполировать на этот феномен суждение И. А. Ильина о том, что мы, русские, призваны создавать свою, оригинальную, самобытную культуру, а не быть пассивными, покорно приниженными адептами Европы.

Педагогическое творчество (да и всякое иное!) как «создание нового, небывшего» (Бердяев) невозможно без изучения и освоения, развития и обогащения уже «бывшего», т. е. традиции. Если она отвергается, то новые поколения будут обречены, образно говоря, снова и снова изобретать колесо.

Иммануил Кант придавал важнейшее, если не основополагающее, значение традиции в педагогическом творчестве, созидающем и выражающем педагогическую культуру личности. Будучи глубоко убежденным в том, что «ни одно человеческое поколение не в состоянии составить окончательного плана воспитания» (239, с. 410), философ утверждал, что «воспитание есть искусство, применение которого должно совершенствоваться многими поколениями» (239, с. 404), определял направление и цель этого творческого процесса: «Каждое поколение, обладая знаниями предыдущего, может все более и более осуществлять воспитание, которое пропорционально и целесообразно развивает все природные способности человека и таким путем ведет весь род человеческий к его назначению» (Там же).

Много позже П. Ф. Каптерев созвучно идеям Им. Канта напишет: «Нет никаких оснований настоящему времени отказываться от культурных приобретений прежних времен по части педагогического процесса. Если отказываться от этой части культурного наследия и все дело начинать сызнова, то, логически поступая, следует отказаться и от культуры вообще и начать жить сначала... Следует критически относиться к прошлому, переоценивать его результаты, с выбором применять их к настоящему...» (256, с. 203).

Именно через такое понимание творчества не как простого симбиоза старого и нового, консервативного и прогрессивного, а как взаимообогащения традиции и новаторства, их интеллектуальной и нравственно-этической интеграции, инновационное исследование И. Ф. Исаевым феномена профессионально-педагогической культуры втекает в русло традиции духовно-нравственного воспитания личности в русской философско-педагогической мысли.

Дефиниция «творчество» выступает в теории И.Ф. Исаева доминантой профессионально-педагогической культуры и критерием ее качественной характеристики. Такой подход уже заложен в самое определение ученым содержания и деятельностного вектора феномена: «Профессионально-педагогическая культура, – пишет И. Ф. Исаев, – мера и способ **творческой самореализации** личности преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, передачу и **создание** педагогических ценностей и технологий» (Выделено нами – Н. Ш.) (232, с 34).

Отношением личности к творчеству детерминирована оценка уровней сформированности профессионально-педагогической культуры. В критериальных параметрах, используемых для этого ученым, неизменно присутствует творческое начало. Каждый из этих параметров – ценностное отношение к педагогической реальности; технолого-педагогическая готовность; творческая активность личности преподавателя; интегративность видов педагогического мышления; стремление к профессионально-педагогическому самосовершенствованию, - нежизнеспособен без заложенного в него творческого потенциала.

Творческий потенциал личности педагога глубинно связан с ее духовностью, с ее эмоционально-нравственным настроением. Проведенное И. Ф. Исаевым исследование показало, что на высоких уровнях сформированности профессионально-педагогической культуры личности свойственен социальный оптимизм, духовная готовность к преодолению жизненных препятст-

вий и неудач, целеустремленность, желание делать людям добро, взаимопомощь, жертвенная самоотдача; на низких уровнях, напротив, – пассивность, комплекс ущербности и неполноценности, ксенофобия и фрустрационность.

Таким образом, профессионально-педагогическая культура, возникающая как результат духовного сотворчества феноменов, является и содержанием личности педагога, и средством ее самореализации, самоактуализации, и той сферой, где происходит возвышение личности до осознания сверхличных целей – быть «живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра» (Ушинский). Профессионально-педагогическая культура направлена на то, чтобы не копировалась, не повторялась в воспитанниках личность учителя, воспитателя, но создавалась новая, духовно обогащенная и способная к самостоятельному творчеству личность. «Подлинное образование, – писал С. И. Гессен, – заключается не в передаче новому поколению того *готового* культурного содержания, которое составляет особенность поколения образующего, но лишь в сообщении ему того *движения*, продолжая которое оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры» (128, с. 378).

§ 3. ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИДЕИ ДУХОВНОСТИ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

На предыдущих этапах исследования, анализируя христианско-гуманистическую традицию русской педагогики, мы стремились показать, как современной педагогией осваивается и развивается идея о духовности нравственного воспитания личности. Задача данного параграфа рассмотреть проблемы, обозначенные философско-педагогической мыслью второй половины XIX – первой половины XX вв. и являющиеся актуальными в современных условиях социального развития: роль семейного воспитания, формирование иммунитета к эгоизму, разрушающему нравственные устои личности, воспитание патриотизма, как чувства, противоположного национализму.

В семье, которая всегда рассматривалась как первичная ячейка общества, обострились процессы и тенденции, вызывающие социальную дегуманизацию. Их чутко уловил еще В. В. Зеньковский в первой половине XX века. «Семья не может выполнять ныне своих прежних функций,.. под влиянием времени свобода в семье начинает пониматься как уничтожение препятствий вообще, и вместо свободы нередко имеет место хаос. В отношении семьи хаотическое положение породило явления многосемейственности мужчины и так называемого «свободного материнства» женщины. Это до такой степени изменило характер семьи, что она все больше получает характер гостиницы... К этому присоединяется явление ухода детей из семьи» (197, с. 91).

Параллельно с разложением семьи, подчеркивал мыслитель, идет сильнейшее раздвоение и разложение во всей системе христианской культуры. Этот параллелизм не механистичен, он означает мощное взаимодействие процессов.

Противостоять этому негативу в значительной степени может возрождение традиционных христианско-гуманистических отношений в семье и к семье, традиционных во взглядах философско-педагогических мыслителей.

О сути этих отношений К. Д. Ушинский писал: «Какая-то особенная теплота, задушевность, сердечность отношений, не допускающая мысли об эгоистической отдельности одного лица от другого, составляют отрадную черту характера славянской семьи» (477, с. 50). Он отмечал безыскусственность и глубину в отношениях и между членами семьи, и ближайшими родственниками.

Семья дает человеку не только первоначальное воспитание, но и в дальнейшей жизни наполняет ее духовностью, высокими и светлыми чувствами так, что, по выражению К. Д. Ушинского, «до глубокой старости остаются в нас какие-то задушевные связи с той семьей, из которой мы вышли» (477, с. 50–51).

В этом ученый видел специфику, нравственную ценность русской семьи. Сравнивая ее с теми европейскими, неславянскими семьями, которые ему довелось наблюдать, он находил в них чуждые русской духовной настроенности холодность, расчетливость, душевную отстраненность друг от друга членов семей, преобладание у каждого из них личных, эгоистических интересов.

Но педагог далек от идеализации русского семейного воспитания, подчеркивал, что непомерное желание детям добра, понятого как социальный успех, служебная карьера и материальное благополучие, приводит к тому, что воспитание вырождается в дрессировку, ведет к такому нравственно уродливому явлению, как семейный эгоизм, превращает свободу в деспотизм, развивает приспособленчество, большое самолюбие и тщеславие. Родители полагают первые семена будущих успехов или неудач воспитания.

Идеи К. Д. Ушинского о русской семье и семейном воспитании, воспринятые В. Я. Стоюниным, не просто репродуцировались в его научных работах, но получали развитие и обоснование.

Принципиально важным считал он построение нормальных, нравственно здоровых отношений между семьей и школой, при которых семья не перекладывает на школу все бремя воспитания, не ждет исправления допу-

щенных семьей ошибок. В то же время будущие устроители семьи должны пройти хорошую школу, быть воспитаны нравственно, на идеалах, связывающих семью с обществом, – без этого не может быть нравственной семьи.

Семья, по мнению В. Я. Стоюнина, должна видеть в своем ребенке прежде всего человека, рожденного не для чей-то потехи, а для самого себя, для собственного счастья, для возможно более полного выражения идеи человеческой жизни, человека, которому принадлежит будущее и который нуждается в помощи, чтобы подняться и твердо стать на ноги, устроить свою судьбу согласно с человеческим назначением: идеи правды и неправды, добра и зла вырабатываются у него из правильных человеческих отношений к нему, и его нравственность получает твердые основы без частых повторений отвлеченной морали.

И сегодня актуальны мысли В. Я. Стоюнина о порочности и зловредности семейного эгоизма материально состоятельных родителей. То блестящее воспитание, какое многие достаточные родители из любви к детям стремятся дать им, не делает из них блестящих людей, способных вносить в общую жизнь благо. Оно порождает или эгоистов, или апатичных и неспособных к какой-либо деятельности людей. В слепой семейной любви к детям проявляется тщеславие и честолюбие родителей, стремящихся, чтобы их ребенок был не таким, как «другие», но так воспитываются честолюбцы, люди поверхностные, неспособные ни на какие движения без расчета на личные выгоды. В будущем такое воспитание оборачивается против самих же родителей – воспитанный в детях эгоизм плодоносит лицемерием, утратой благодарной любви, черствостью и равнодушием.

В период, когда популярными стали программы отдельного, особого воспитания так называемых «одаренных детей», как педагогическое предостережение воспринимаются слова В. Я. Стоюнина о том, что из детей, в которых видели маленьких гениев, вырастают чаще всего весьма обычные люди. Более того – в угоду своему тщеславию и эгоизму родители начинают от самого раннего детства вымучивать таланты из своих детей, воображая их

будущими артистами, учеными или замечательными умами. Это величайшее зло, утверждал педагог, потому что таким направлением в воспитании быстро истощают детские силы, и духовные, и физические, и делают их неспособными к правильному естественному развитию, притупленные и надорванные силы духа ничем не поправить. Талант, заключал эту мысль ученый, если он врожденный у ребенка, важнее, прочнее и естественнее развивается, если позаботиться об общем равномерном и посильном развитии ребенка. Добавим к этому, что обучение и воспитание в отдельных школах «одаренных детей» порождает у одних психически нездоровые комплексы превосходства, у других – неполноценности, ущербности, что чревато в будущем рождением озлобленности, зависти, нравственно-эмоциональным надрывом.

П. Ф. Каптерев, рассматривая педагогические взгляды В. Я. Стоюнина, подчеркивал, что его исследования русской семьи и семейного воспитания имеют большой интерес и значение. Сам П. Ф. Каптерев тоже уделял пристальное внимание семейному воспитанию и считал принципиально важным для воспитания, что семья закладывает в ребенка первооснову человеческого существа – «школьные и жизненные влияния суть уже вторичные и третичные образования в человеческой душе» (255, с. 54).

Семья как социальное образование первичнее школы, и потому, писал ученый, «не семья существует для школы, а, напротив, школа для семьи и государства. Семья без школы может существовать, но школа без семьи не может» (255, с. 59).

Школа, по мнению педагога, не лучше семьи и не может претендовать на подчинение себе семьи. Семья имеет свои собственные основы, определяемые весьма важными условиями народной жизни, состоянием культуры, историческим ходом развития, совершенно не подлежащими школьной переработке. Но школа вправе ждать от семьи ребенка со здоровыми нервами, с неразвращенным воображением, с возбужденной любознательностью, с незабитой откровенностью, без склонности ко лжи, с привычкой к некоторому

порядку. Так П. Ф. Каптеревым, собственно, определялись задачи семейного воспитания, но, замечал он, «очень немногие русские семьи могут дать таких детей».

Школа не должна давать учащимся инструкции, как вести себя дома, проводить время в домашнем кругу, не должна делать из ученика простого жильца, нахлебника, квартиранта. В этом проявляется лишь недоверие школы к воспитательным средствам и педагогическому искусству семьи.

«Неувядаемым» до наших дней остался идеал образования, который сложился в русской семье и над которым горько иронизировал П. Ф. Каптерев: «этот идеал заключается в понимании образования, как состоящего, главным образом, в знании иностранных языков» (255, с. 57). Но и ранее К. Д. Ушинский и вслед за ним П. Ф. Каптерев не отрицали пользы изучения иностранных языков, видели ее не в карьерном росте, не в будущем социальном «успехе» воспитанника, а в расширении его знаний, глубоком проникновении в культуру народа, которому принадлежит язык.

Высоко ценил П. Ф. Каптерев роль семьи в нравственном закаливании детей: не скрывая от них темных сторон жизни, социальных пороков и моральных изъянов, воспитывать в детях бодрость духа, жизнестойкость, твердость характера и готовность к преодолению трудностей, а не пассивность, расслабленность, приниженную покорность перед фатальностью судьбы.

Можно сказать, что параллельно П. Ф. Каптереву давал научное обоснование своим взглядам на семейное воспитание его современник М.И. Демков, и ментальная схожесть их позиций, точек зрения вполне соответствовала и отражала христианско-гуманистическую сущность педагогической традиции духовности нравственного воспитания личности.

Актуальными для современной педагогики остаются идеи М. И. Демкова о педагогической подготовке женщины как матери, о семье как первооснове нравственного воспитания, о воспитательной роли детских игр, их национальном характере и др.

М. И. Демков находил, что «в русской семье создаются первые основы характера» (151, с. 100) и сравнивал роль матери в этом с ролью каменщиков, закладывающих фундамент для здания. Матери являются, по его убеждению, первыми руководительницами и наставниками в нравственном воспитании, «на их обязанности лежит, чтобы дети с раннего детства прониклись духом и направлением православия, были истинными христианами в жизни» (151, с. 103). И потому для матерей крайне важно знание рациональных основ русской педагогики: «Поэтому в интересах педагогики, в интересах истинного просвещения желательно, чтобы русские матери воспитывались в русском духе, на основании русских начал» (151, с. 101).

В эпоху компьютеризации и коммерциализации детских игр, чтобы оценить их нравственный вред, полезно обратиться к мнению М. И. Демкова о воспитательном потенциале игры. «Вековой опыт показал, что игрушки и игры детей делались нередко первыми средствами воспитания, давая первый толчок дальнейшему направлению характера, склада ума и призвания отдельных лиц и даже целого народа, и в этом отношении игры представляют такое же могучее воспитательное средство, согласное с духом народа, как народная поэзия, сказки, поговорки, загадки и т. п.» (151, с. 103).

Игра всегда национальна, и через нее воспитываются наиболее характерные черты эмоционального строя, присущего тому или иному народу: «Кто наблюдал игры англичан, тот сразу заметит, что здесь воспитывается мужество и неустрашимость, в Германии проглядывает сентиментальность, а в играх французов юмор и веселье» (148, с. 48). «Отличительный характер всех русских игр и игрищ тот, что в них главным образом проглядывает исконная любовь русского человека к веселью, к движению, к удалству, молодечеству» (148, с. 44).

Потому, вовсе не педагогично навязывать русским детям различные иностранные игрушки и игры, какое бы они не носили громкое название. «И только наша беспочвенная интеллигенция, - писал М.И. Демков, - могла придумать воспитывать русских детей на иностранных игрушках и играх, да-

вая им с детства такое направление, которое не только нежелательно, но прямо вредно. Отсюда начало выработки расплывчатых космополитов, но не русских, любящих и искренне преданных своей родине» (148, с. 48). В этом известный педагог видел «печальные следы нашей неспособности к самостоятельному, оригинальному мышлению» (148, с. 35).

Тема семьи, семейного воспитания занимала особое место и в педагогическом мировоззрении П.А. Флоренского. Мыслитель отмечал, что семья – это то, что складывалось веками, определяя характер, темперамент и способности каждого человека, это наполовину предначертанный путь личности. Цельность растущего ребенка создается путем соединения нескольких сфер жизни человека, это единство и создает гармонию личности: сфера семьи, сфера взаимодействия с людьми и природой, сфера духа – семье мыслитель придавал первостепенное значение (370).

Даже простое экстраполирование идей философско-педагогических мыслителей второй половины XIX в. на современную педагогику поможет ей найти верные нравственные ориентиры в проблемах семейного воспитания, обострившихся в наше время. Существенный вклад в решение этих проблем может внести и философское видение характера и задач семейного воспитания мыслителями Русского Зарубежья первой половины XX века.

И. А. Ильин, неоднократно утверждавший, что мир управляется из детской, что из детской можно мир пересоздать, перевоспитать или погубить, видел в семье и духовный оплот общества и государства, и первичную клеточку их распада. «Семья распадается совсем не от ускорения исторического темпа, но вследствие переживаемого человеком духовного кризиса» (217, с. 145). Это случается в «эпохи распространяющегося и крепнущего безбожия и приверженности к материальному, эпохи бессовестности, бесчестия, карьеризма и цинизма» (217, с. 144).

Философ считал, что воспитание детей наилучшим образом осуществляется в семье, построенной на духовной любви и духовном счастье, а не материальном расчете и плотских радостях. Духовно целостная семья способ-

ствуется развитию и укреплению душевного здоровья, уравновешенного характера, творческой предприимчивости. В семье ребенок учится любить, страдать, терпеть и жертвовать, забывать о себе и служить тем, кто ему ближе всего и милее всего.

В семейном воспитании передается из поколения в поколение духовно-религиозная, национальная и отечественная традиция, ребенок научается верному восприятию авторитета, дисциплине, порядку. Семья, по Ильину, учит будущего гражданина повелевать или подчиняться, выступает в качестве первой, естественной школы свободы.

«Семья, лишенная любви и духовности, – подводил итог философ, – где родители не имеют авторитета в глазах детей, где нет единства ни в жизни, ни в труде, где нет наследственной традиции, – может дать ребенку очень мало или же не может дать ему ничего» (217, с. 155).

Идее духовности семьи и семейного воспитания был также привержен Н. А. Бердяев: «... брак и семья, основанные не на любви и не на свободе, должны быть признаны институтами социально-правового и экономического характера, определяемыми законами социальной обыденности, и принципиально отличаемы от таинства брака, решительно должны быть признаны не священными и не мистическими по своему смыслу» (52, с. 205).

Глубоко и обстоятельно доказывал предопределенность духовностью нравственных основ семьи и семейного воспитания В. В. Зеньковский. Он был уверен, что именно семья должна стать проводником христианского света, основой возрождающегося христианского общества, что именно семья вырабатывает духовную среду. «Семья... формирует область духовно-моральную, возбуждает в душе радость жизни, любовь к людям, закладывает и основу религиозной жизни» (197, с. 92).

В семье вырабатываются привычки ребенка, его вкус, начинается понимание языка, проникновение в его дух и творческие силы. Особо важным представлялось мыслителю семейное воспитание детей в свободе и к свободе. Нарушение этого принципа опасно тем, что формирует ребенка или злос-

но забитого, или мягко забитого, подчеркивал ученый, прибегая к этим определениям Лесгафта.

В семье должно господствовать уважительное отношение к ребенку, которое «содействует развитию в нем *инициативы*, творческой смелости и сознания ответственности» (197, с. 93).

«Надо считать бесспорным, что развитие творческих сил ребенка наиболее благоприятно идет в семье – ни школа, ни приюты-пансионы не дают развития в такой большой степени. Но, с другой стороны, семья столь же легко может и убить творчество ребенка в самом зародыше. Поэтому развитие творчества ребенка является одной из главных воспитательных функций семьи» (Там же). В. В. Зеньковский рекомендовал использовать для этого игры, инсценировки (в узком семейном кругу), другие занятия. Их он считал в высшей степени полезными.

Накопление положительного жизненного опыта, которое должно происходить в семье, мыслитель считал важным для формирования характера ребенка, нахождения наилучших форм его духовного развития.

И семейное, и школьное воспитание личности может либо способствовать, либо преодолевать развитие в личности эгоизма: завышенная самооценка, гипертрофированное самолюбие, самовлюбленность, или нарциссизм, представляют собой благодатную почву для зарождения и упрочения эгоизма; напротив, самодостоинство, самодостаточность, уважение другой личности способствуют творчеству добра, сообщают личности радость служения людям и в целом общему делу, придают поступкам самоотверженность и благородство жертвенности.

Русские философско-педагогические мыслители рассматривали эгоизм углубленно, оценивая его не только с этических, но и с позиций духовной нравственности, выявляя в личности противоречия между эгоизмом и любовью к себе, самоуважением, воспитанием чувства собственного духовного достоинства.

«Любовь к себе» Н. А. Бердяев понимал как меру любви к другому, к ближнему – она противоположна эгоизму. Философ исходит из евангельского постулата «возлюби ближнего, как самого себя» – реализовать этот императив невозможно, если нет любви к себе. Однако это отнюдь не эгоизм и даже качество ему противоположное.

«Сказано: люби ближнего, как самого себя. Это значит, что и себя нужно любить, т. е. любовью опознавать в себе личность, ее тождество, ее единственность и неповторимость», - писал Н.А. Бердяев. И далее развивал эту мысль: «Нужно любить ближнего, как самого себя. Значит, нужно и самого себя любить, почитать в себе образ Божий. Эта любовь противоположна эгоцентризму, т. е. помешательству, ставящему себя в центр вселенной. Не любовь к себе, недостаточное почитание в себе образа Божьего, Божьего творения делает человека существом раздвоенным, вечно рефлектирующим...» (52, с. 78).

Согласно Бердяеву, эгоист совсем не тот человек, который себя любит; эгоист может очень не любить себя и может не прощать другим этой нелюбви к себе, иметь *ressentiment* (низменная, злобная зависть – фр.), злобствовать против других, потому что не нравится себе. Это чувство приниженности, требующее жестоких компенсаций. Эгоист может не соединяться не только с другим, но и с собой.

Эгоизм деструктивен для личности. Если «я» есть все и если ничего, кроме моего «я», нет, рассуждал философ, то о личности не может быть и речи, более того – проблема личности даже не ставится. Эгоизм выступает как величайшее препятствие на путях реализации личности: «Предельно эгоцентричный человек, есть существо, потерявшее чувство реальности, живущее фантазмами, иллюзиями, призраками» (66, с. 300). В индивидуализме, крайним проявлением которого является эгоцентризм, личность распадается, разлагается, «крайний индивидуализм есть отрицание личности» (Там же).

Свобода эгоизма и своекорыстия, утверждал И. А. Ильин, рождается в условиях «бессердечной свободы», т. е. произвола. Любовь к себе в фило-

софско-педагогической логике ученого выступает как чувство собственного духовного достоинства, отличающееся качествами, противоположными эгоизму: чувство собственного духовного достоинства – «это не самомнение, не самоуверенность, не тщеславие, не честолюбие и не гордость», «это не есть повышенная или преувеличенная самооценка, всегда голодающая по чужому признанию» (213, с. 191). Чувство собственного духовного достоинства выступает как способность личности подчинить себе свои страсти, управлять ими, обуздать их ради достижения не узких, приземленных, а высших целей. Все это философ определяет как «уважение к своему духу», как «смирение перед лицом Божиим» (Там же). Чувство собственного духовного достоинства, самоуважения способствует утверждению, а не разрушению личности.

Ментально близкие И. А. Ильину суждения обнаруживаются у П. Ф. Каптерева, отмечавшего: «Нужно питать к себе самоуважение, и никому не позволять унижать себя, ограничивать свои права, распорядиться собой; нужно сейчас же самым энергичным образом восстать на защиту своей личности и не успокаиваться до тех пор, пока наши личные права не будут признаны...» (249, с. 237).

Деструктивность эгоизма – личностная и социальная – глубоко вскрыта К. Д. Ушинским. Педагог называл эгоизм беспощадным чувством, подчеркивал его антисоциальность, враждебность обществу – «мы видим в нашем обществе три сорта людей: людей с сильными эгоистическими *антиобщественными* убеждениями, людей с слабыми *хаотическими общественными стремлениями*, не выработавшимися в убеждения, и мечтателей-*утопистов*» (484, с. 326). В «Письмах о воспитании наследника русского престола» К. Д. Ушинский предупреждал, что «обществом, основанным только на личном эгоизме членов, управлять невозможно: здесь все враги... (484, с. 328). Эгоизм порождает фальшь, лесть и лицемерие: эгоист – «враг улыбающийся, кланяющийся, готовый, как кажется, броситься за вас в огонь и в воду» (Там же). Именно в силу таких свойств «эгоистические убеждения не передаются другим» (484, с. 332).

На социальную опасность эгоизма, препятствующего утверждению понятия об общественной нравственности, вслед за Ушинским указывал В. Я. Стоюнин: «Стремление жить только для себя или на общественный счет, расчеты на одни личные выгоды, уклонение от добровольного труда, беззащитная ложь – вот что отличает многих из нас в общественной сфере» (453, с. 163). Эгоизм и сопутствующий ему аморализм находят питательную почву в примиренчестве и равнодушии, потому что «чувство нравственной связи с обществом и с народом у нас развито слишком мало» (Там же).

Эгоизм вырастает и становится в личности самодовлеющим, когда в ней ослаблено или вовсе не воспитано сознание общественного долга, приоритетности общественных ценностей и интересов. Но жить вне общества не может даже эгоист: «закупоренная в себе личность разрушается», писал Н. А. Бердяев (52). Личности, согласно философу, присуща социальная интенция, «всякий личный акт имеет социальные последствия, и все социальные акты имеют за собой акты личные» (45, с. 446).

Эгоизм выступает антиподом альтруизма, который определяется как «бескорыстная забота о благе других людей». Но понятие «альтруист» редко встречается в трудах русских философско-педагогических мыслителей, чаще – синонимичное ему «общественник», видимо, потому, что самая суть альтруизма полнее всего выражается в общественном служении личности, в общении с другими личностями проявляется готовность к самопожертвованию ради их блага.

«Личность, – считал Н. А. Бердяев, – имеет социальное содержание и призвание» (66, с. 306). Философ доказывал, что личность и общество коррелятивны, что нельзя мыслить личность вне общества, именно общество предполагает существование личности (52, с. 175). Личность как ценность не существует, если нет ее отношения к другим личностям, к личности Бога, к личности другого человека, к сообществу людей; личность должна выходить из себя, преодолевать себя. Любовь и жертвенность как выразители духовной качества личности должны определять ее поведение в обществе (52,

с. 64). «Личность, как Абсолютное, заключенное в себе и ни в чем не нуждающееся, не может существовать» (Там же).

По мнению В. В. Зеньковского, сопряженность отдельного человека с человечеством образует полюс социальности в личности, совершенно неотделимой от внутренней жизни личности (199, с. 449).

Не воспитать в личности узко эгоистическую устремленность, а – напротив – преодолеть ее, если она уже существует, сформировать готовность и умение служить обществу, осознание своих обязательств и ответственности перед ним И. А. Ильин определял как важнейшую педагогическую задачу. Он считал, что воспитание необходимо направить на то, чтобы «вывести человеческую душу из состояния холодной индифферентности и слепоты к общему и высшему: открыть человеку глаза на его включенность в ткань мира, на ту ответственность, которая с этим связана, и на те обстоятельства, которые из этого вытекают»; «отучить человека от узкого и плоского своекорыстия, от того «шкурничества» и от той беспринципной изворотливости, при которых невозможно никакое культурное творчество и никакое общественное строительство» (213, с. 183).

Чувство общности К. Д. Ушинский считал нравственным чувством, которое «живет в каждом из нас» (477, с. 31).

Педагогическую суть этого «жительства» социальности в личности оптимизировал П. Ф. Каптерев, который писал: «Самая сущность педагогического идеала выражается словами: добрый общественник» (256, с. 198). «Речь идет о бескорыстном служении обществу и государству, соединенном с личным самопожертвованием» (256, с. 200), которое не означает утраты личностью оригинальности, своеобразия; напротив, «я» отдельной личности гармонически сочетается с другими «я», и эта гармония достигает такой нравственной высоты и зрелости, что личные интересы становятся в известной мере общественными, а общественные – личными; личное своеобразие и обособленность не пропадают, а сохраняются.

Анализируя диалектику идеала доброго общественника, П. Ф. Каптерев приходил к выводу: «в народных русских идеалах, культурных и некультурных, мы всюду встречаем один и тот же основной, лишь различно развиваемый и выражаемый образ доброго общественника» (256, с. 201). Русский идеал доброго общественника включает в себя, во-первых, подвижников – людей, победивших «соблазны и прелести» мира, стоящих выше обыденной сутолоки и мелочей; во-вторых, проявивших особенную энергию и самопожертвование в служении Отечеству; в-третьих, выразивших силу духа и выдержку под ударами судьбы, явивших собой образцы терпеливости и выносливости.

Воспитание, по мнению ученого, должно быть построено таким образом, чтобы формированию этих качеств был предоставлен полный простор (256, с. 198).

Двоение нравственного сознания личности на эгоистическое и альтруистическое коррелятивно двоению в любви к Родине на националистическое и патриотическое. Русская философско-педагогическая мысль была традиционна в доказательстве того и предупреждении о том, что национализм вырастает из эгоизма, личного и коллективного, патриотизм – из альтруизма.

Патриотизму чужд эгоизм – этот вывод непосредственно вытекает из утверждения И. А. Ильина о том, что в современном мире есть множество несчастных, безродных людей, которые не могут любить Родину потому, что инстинкт их живет лично-эгоистическим или эгоистически-классовым интересом (217, с. 175). Звериным называл философ национализм – больной, уродливый, извращенный эгоизм, питаемый тупым национальным самомнением и шовинизмом. За таким национализмом мыслитель видел личную и классовую корысть.

Эгоистическое самоутверждение, вырастающее на элементарно-биологической почве, находил Н. А. Бердяев в национализме, который в своих притязаниях доходит до отрицания других народов и наций, до невоз-

возможности положительного общения с ними. Это, по мнению философа, отрицательный, утесняющий национализм (59, с. 360–361).

Национализм как носитель и выразитель личностного, классового, социального эгоизма, воплощающий в себе идеологию национального превосходства и шовинистического высокомерия, либо зарождается спонтанно, либо в результате преднамеренного и направленного манипулирования сознанием. Но национализм обретает совершенно иную качественность в нравственном воспитании, когда личность воспринимает и интериоризует духовный характер своего народа, проникается духовностью, воплощенной в культурные, эстетические и этические ценности своей нации, и преодолевает эгоистическую ограниченность, заложенную биологической природой. Тогда возникает тот национализм, который И. А. Ильин называл истинным.

«В чем же состоит сущность истинного национализма? – спрашивал философ и отвечал: – Любить родину значит не просто любить «душу народа», т. е. его *национальный характер*, но именно *духовность его национального характера* и в то же время *национальный характер его духа*» (217, с. 211).

«Национализм есть положительное благо и ценность, как творческое утверждение, раскрытие и развитие индивидуального народного бытия», – подчеркивал Н. А. Бердяев (60, с. 361).

Духовная любовь к Родине и единство личности с духом народа выступают той основой, на которой «истинный» национализм и патриотизм обретают внутреннее единство, и граница между этими понятиями становится терминологически нюансной, а сами понятия – синонимичными (именно так они употребляются И. А. Ильиным в 7-й главе «О национализме» в работе «Путь духовного обновления»).

Традиционной для русских философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. является идея о воспитании патриотизма как чувства любви и независимости русской культуры, русского национального духа, осознания своей Родины как равноправной в семье ев-

ропейских народов; патриотизма, вырастающего в противоборстве с полководцем чужеземщины, с преклонением перед ней, самоотрицанием национального достоинства, самоуничижением, комплексом национальной ущербности, неполноценности.

Актуально, логично и философски обосновано И. А. Ильин утверждал: «Как бы ни были велики наши исторические несчастья и крушения, мы призваны *самостоятельно быть*, а не ползать перед другими; *творить*, а не заимствовать; обращаться к Богу, а не подражать соседям; искать русского видения, русских содержаний и русской формы, а не ходить в кусочки, собирая на мнимую бедность. *Мы Западу не ученики и не учителя. Мы ученики Богу и учителя себе самим*» (212, с. 427).

Очень точно заметил Н. А. Бердяев, что «национальное чувство искалечено у нас, русских, нашим внутренним рабством» (59, с. 414). Именно оно порождает в отношении к чужой культуре и «страстную влюбленность», и «погромную ненависть», равно ведущие к умалению, унижению собственного национального достоинства. «Ни один народ не доходил до такого самоотрицания, как мы, русские. Русские почти стыдились того, что они русские... Отрицание России и идолопоклонство перед Европой – явление очень русское, восточное, азиатское явление» (59, с. 320).

Русская личность должна освободиться «от нездорового, надрывного отношения к Западной Европе, как чему-то далекому и внешнему, предмету то страстной влюбленности и мечты, то погромной ненависти и страха, – писал философ. – Западная Европа и западная культура станет для России имманентной; Россия станет окончательно Европой, и именно тогда она будет духовно самобытной и духовно независимой» (59, с. 287).

Понимание и воспитание патриотизма как любви каждой отдельной личности к своей национально-духовной общности – Родине отнюдь не означает утверждения ее превосходства над другими странами и нациями, напротив – предполагает уважение к их духу и культуре, творческое освоение выработанных ими нравственно-этических и эстетических ценностей, в котором

преодолеваются узко национальная обособленность, замкнутость, ксенофобия.

«Любить свою родину, – писал И. А. Ильин, – не значит считать ее единственным на земле средоточием духа» (217, с. 217), «любовь к своему отечеству не ведет... к отрицанию естественного права на существование и на духовный рост у других народов» (217, с. 215), «любить свою родину совсем не значит отвергать всякое иноземное влияние, но это не значит и наводнять свою культуру полою водою иноземщины» (217, с. 212–214).

Патриотизм как любовь к родине обогащается в межнациональном общении личностей, наполняется новой творческой энергией, и любовь эта, по мнению Н. А. Бердяева, тогда становится «источником творческого создания качества достоинств России». «Любовь к своему народу должна быть творческой любовью, творческим инстинктом. И менее всего она означает вражду и ненависть к другим народам» (59, с. 357).

Обратившись к одному из самых глубоких и нравственно чистых источников русской философско-педагогической традиции – К. Д. Ушинскому, мы обнаруживаем, что проанализированные выше идеи близки его взглядам на патриотизм как доминанту целостности личности.

Если И. А. Ильин писал, что патриотизм у человека науки иной, чем у крестьянина, священника, художника, но, «имея одну родину, все они будут иметь ее – и инстинктом, и духом, и любовью» (217, с. 183), то задолго до этого К. Д. Ушинский увидел, что «сильный, глубоко коренящийся в сердце патриотизм» составляет отрадную черту, общую всем сословиям (477, с. 51). Патриотизма в нас более, чем мы сами думаем, и любви к отечеству нам не занимать: «В любви к отечеству мы не уступим ни одному народу и доказали это не раз перед целым светом» (479, с. 323).

К. Д. Ушинский, развивая мысль о творческой энергетике патриотизма, считал важным направить эту силу на внутренние преобразования России, на формирование нового качества повседневной жизни и личности, и страны, видел, что «чувство патриотизма, пробуждающееся с истинно львиной

силой, оказывает мало влияния на спокойный ход нашей жизни, на исполнение постоянных, ежедневных наших обязанностей» (477, с. 53).

Не отрицая специфики русского патриотизма («у всякого народа есть свои патриотические предубеждения»), К. Д. Ушинский считал неприемлемыми как национализм, так и «прирожденный славянский недостаток» – увлечение чужеземщиной.

Если Н. А. Бердяев полагал, что Россия станет имманентной Европе, только оставаясь духовно самобытной и духовно независимой, то К. Д. Ушинский – правда, в масштабах педагогической теории – доказывал, что европейские педагогические идеи не приживутся в России до тех пор, «пока мы сами в себе не примирим европейское образование с живущими в нас элементами народности» (477, с. 54), иными словами, пока европейская специфика и российская самобытность не найдут общую духовную почву.

Преклонение перед иностранщиной, по убеждению педагога-философа, увлекает нас далее пределов благоразумия (477, с. 52). Но даже в том случае, если, заимствуя чужое, русские смогли бы перенарядиться с головы до ног, то, указывая мыслитель, «в платье, сшитом из разнохарактерных лоскутков, мы не будем походить ни на один образованный народ в мире: такое платье, увы, шутовское платье!» (Там же).

Преклонение перед иностранщиной, наводнение страны и культуры «полою водою иноземщины» не только не имеет ничего общего с любовью к Родине, но прямо противоположно этому чувству, свидетельствует о том, что личность, лишенная духовных устоев, деградирует.

Освоение рассмотренных идей христианско-гуманистической традиции воспитания личности может стать теоретической основой современной практической педагогики, оптимизировать отношения семьи и школы, направленные на достижение единого результата – становление нравственно закаленной личности. Это особенно важно в условиях потребительского общества, духовно принижающего личность меркантилизмом культуры и этики, формирующего личностный и национальный эгоизм.

Содержащийся в данной главе анализ можно резюмировать следующим образом:

1. В христианско-гуманистической традиции русских философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. последовательно отстаивалась и развивалась идея народности педагогики, определяющая национальную специфику воспитания.

Суть этой идеи заключается в том, что весь педагогический процесс должен быть основан и направлен на становление русского национального характера, на освоение личностью христианской нравственной философии, воспитание патриотизма, духовной любви к Родине, ее истории и культуре. Это не имеет ничего общего с национализмом, выражающимся в национальном самодовольстве и ложно понятом национальном самовозвышении.

Воспитание на принципе и в духе народности исключает противопоставление одной нации другой, национальное высокомерие, национальную кичливость и – напротив – вырабатывает в личности чувство толерантности, стремление к межнациональному общению, обогащение собственной культуры достижениями культуры других народов.

Забвение принципов народности ведет к засилью чужеземщины, выражению безродных космополитов, не любящих Родину, готовых на унижение ее национального достоинства.

2. Принцип народности реализуется и в школьном, и в семейном воспитании, причем эффективность такого воспитания достигается только при тесном взаимодействии школы и семьи, упрочении их социального статуса, утверждении в каждом из этих коллективных воспитателей христианско-гуманистической нравственности, уважения к личности.

Единство школьного и семейного воспитания должно направляться на преодоление чуждого русскому народному характеру личностного и национального, классового и сословного эгоизма, который разрушает нравственные устои личности и ведет к ее деградации.

3. Идея народности как детерминанты национальной специфики педагогики особенно важна в современных условиях, когда в российское общество во имя его единения с мировым сообществом внедряются идеи о приоритетности общечеловеческих ценностей, размывается национальное своеобразие личности и она нивелируется под чуждые нравственные стандарты, а индивидуализм, потребительская мораль, бездуховность и вседозволенность провозглашаются этическими эталонами.

4. Особенно актуально формирование на основе христианско-гуманистических нравственных ценностей такой профессионально-педагогической культуры, в атмосфере которой личное воздействие педагога на воспитанников способствовало бы выработке у них христианского мировоззрения, национального самодостоинства, желания и способности к творчеству добра, жизни в любви к людям, по совести и чести.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основная идея исследования состояла в необходимости практической реализации диалектического единства духовности и нравственности в воспитании целостной, гармоничной личности: духовность невозможна без нравственности, нравственность неосуществима без духовности.

Идея духовности нравственного воспитания личности, которую развивали русские философско-педагогические мыслители второй половины XIX – первой половины XX века, несет на себе атрибутивно-аксиологические признаки традиции: историзм, непрерывность и диалектичность, неизменность доминанты, обогащаемой в то же время новыми ценностно-интеллектуальными качествами. В исследовании это доказано в процессе сравнительно-логического анализа.

По своей сущности и направленности эта традиция выступает как христианско-гуманистическая, потому что в ее основе – христианское мировоззрение мыслителей, их опора и разработка христианской антропологии, рассматривающей личность в триединстве тела, души и духа, христианская нравственная философия, позволяющая осмыслить педагогический идеал и определить пути и методы воспитания личности.

Анализ взглядов русских философско-педагогических мыслителей показывает, что они, исторически развивавшиеся в русле этой традиции, образовали единое ментальное пространство, в котором выкристаллизованы интеллектуальные, нравственные, культурные ценности, базисные для феномена личности.

Личность не развивается сама из себя. Она приобретает свое содержание в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу. Смысл, цели и условия развития личности могут быть поняты лишь в системе целостного мировоззрения. Педагогика должна освещать свои основные проблемы теми принципами, которые ей дают антропология, философия и религия.

Христианское мировоззрение, неизменное в своей сущности, рассматривается в историческом изменении, диалектическом развитии: от Ушинского, в эпоху которого православие было государственной религией, до Бердяева и Ильина, когда недоверие интеллигенции к церковному официозу сменилось религиозным Ренессансом, движением за «очищение» вероучения, борьбой против ортодоксии и догматизма на путях рафинированно интеллектуального поиска единства Бога и человека.

Адекватное, идеологически непредвзятое прочтение мнений и суждений К. Д. Ушинского позволяет сделать вывод, что он был убежденным религиозным мыслителем, чьи педагогические взгляды развивались на основе христианской философии.

Материалистическое мировоззрение К. Д. Ушинский находил разрушительным для духовной основы нравственной личности, возбуждающим биологические инстинкты. Философ-педагог отдавал приоритет исследованию духа и полагал, что тот ученый, который исследовал бы религии мира, отражающие особенности человеческой психики и ее законы, оказал бы науке большую услугу. Мыслитель высоко ценил Евангелие за его умиротворяющее влияние.

Мировоззренческий потенциал Н. А. Бердяева и И. А. Ильина как философско-педагогических мыслителей сохраняет и в наши дни свою жизненно творческую энергию, потому что, «выражая существенные истины христианства новым языком и в своеобразных понятиях, отличных от стиля традиционного богословия, такие философы... пробуждают вновь интерес к христианству в умах множества лиц, отвернувшихся от него, и могут привлечь их к Церкви» (Н. Лосский).

Мировоззрением философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. предопределено их понимание антропологии и следование ее принципам. Особенность христианской антропологии – в отличие от других антропологических учений – в том, что она утверждает духовное начало как корень и источник индивидуальности в человеке,

источник его неповторимости во всей живой целостности состава человека; христианская антропология убеждает, что как образ и подобие Творца человек сам есть творец или призван к творчеству, к творческому участию в деле Творца».

Так понимается христианская антропология и современными учеными, разделяющими взгляды своих духовных предшественников. «Человек в христианской антропологии, – пишет В. А. Сластенин, – обретает некую самостоятельность, независимую от космологических сюжетов. Он есть центр и высшая цель мироздания. Природа, космос, социальная действительность осмысливаются через определенную установку – помещение человека в центр мироздания» (436, с. 28).

Утверждение духовности, творчества и свободы человека, имманентно присущее христианской антропологии, определяет актуальность взглядов философско-педагогических мыслителей для современной педагогики, выработки ее аксиологической системы. Непреходящее значение их трудов в том, что они подняли человека на недостижимую высоту, вскрыв в нем его природную и духовную сущность.

Христианская антропология раскрывается в диалектическом единстве педагогики и философии: философское осмысление педагогического идеала с позиций христианского мировоззрения определяет методы, средства, способы воспитания, его систему и направленность. Принцип единства педагогики и философии был впервые применен Яном Коменским, который, опираясь на философию Бэкона, обосновал задолго до Руссо и Песталоцци главный педагогический принцип – природосообразности обучения и воспитания.

Рассмотренные в исследовании мыслители были убежденными сторонниками этого принципа. Но еще во второй половине XIX столетия становится популярной у части ученых идея автономизации педагогики, отрыва ее от христианской философии. Это закончилось, как показывает история педагогики, полным фиаско и привело в XX веке к острой постановке вопроса о мирозерцательной установке в науке о воспитании. В советскую эпоху от-

рыв педагогики от философии еще более углубился в связи с тем, что педагогам, изучавшим философию по идеологизированным учебникам и в университетах марксизма-ленинизма, не хватало настоящего философского знания.

Возврат к принципу единства педагогики и философии предполагает обоснование педагогики в целостном христианском мировоззрении, привлечение идей христианской антропологии к освещению основных проблем педагогики. Это та основная задача, в решении которой лежит ключ к плодотворному творчеству в сфере воспитания.

В свете христианской антропологии, в философском осмыслении педагогического идеала рассмотрено в исследовании понимание личности как духовного феномена.

Ценностными качествами, характеризующими этот феномен являются Вера, стремление к Истине и Добру, Любовь, Совесть, Честь. Сильный характер, которым может обладать человек, еще не образует личности, но создает благоприятные предпосылки для ее актуализации. Личность не может мыслиться ни биологически, ни психологически, ни социологически. Однако это не означает, что она существует вне этих факторов, независимо от них, что она самоизолируется. Личность проявляется и реализуется в социальном, интерактивном общении, ее поступки несут на себе отпечаток темперамента как психологического фактора, наконец, личность в человеке имеет биологическую форму – тело.

Всесторонность и гармоничность личности понимались философско-педагогическими мыслителями в параметрах ее иерархической структуры, и вовсе необязательна для достижения синтезирующих детерминант равновеликость, равнопропорциональность развития всех способностей, качеств, черт личности. Гармоничность личности можно сравнить со звучанием оркестра, в котором каждый инструмент ведет свою партию – звучит то сильнее, то слабее, то выше, то ниже, но в целом исполняется симфония.

Личность не статична, ей свойственно исторически перманентное развитие, и, было время, когда личность еще не раскрылась, дремала в потен-

циальном состоянии. Личность поднималась и превращалась в субъект нравственной жизни вместе с формированием нравственных понятий и усвоением нравственных принципов. Изменение экономических факторов, социальной и даже географической среды, воспитание в единстве с обучением выступают творчески активной силой в становлении и развитии личности. Апофеозом и апогеем ее духовного устремления является адекватность образу и подобию Бога.

Феномен духовности, образуя субстанцию личности, может быть понят только как доминантная целостность ее ценностно-целевых качеств, свойств, черт, индивидуальной и социальной ориентации и деятельности.

Несмотря на все возражения противников духовности человека, именно она составляет его суть, детерминирует характер и направленность поступков и может быть определена как убеждение в высоком и святом. Духовность есть устремленность личности к Богу, к идеалам Добра, Истины, Красоты. Духовное начало всему дает смысл и связь, создает личность и обеспечивает ей устойчивый центр. Духовность носит залог целостности личности, и духовный процесс, являясь основным в жизни человека, содержит в себе ключ к пониманию всего, что в нем происходит. Человек духовен постольку, поскольку живет не только внешним, чувственно-материальным, но внутренним опытом, умеет отличать истинное от ложного, совершенное, божественное, прекрасное и нравственное от внешне привлекательного, нравящегося, дающего чувственные наслаждения. Духовное начало дает человеку то, ради чего стоит жить, воспитывать себя и других, нести традиции и поднимать бремена – духовностью осмысливаются и жизнь, и традиция, и смерть.

Русские философско-педагогические мыслители видели антиномичность духовности в ее всеобщности и конкретности. Духовны радость солнечного света, форма человеческого тела, лицо человека; духовен и тот, кто «по недоразумению» объявляет себя материалистом. Даже экономика, по мнению рассмотренных мыслителей, не только материальна, но по преиму-

шеству есть продукт духа. Но проявляется духовность конкретно, в конкретной деятельности личности. Личная духовность строила Россию – ее культуру, искусство, науку, школу, систему управления и хозяйствования. Поэтому воспитание духовности должно носить конкретный характер, наполняя личность созидательной силой творчества. Необходимо научить человека найти начало духовности в самом себе, в той «субъективной» глубине, которая сама спрашивает, испытывает, желает, мыслит, воображает и чувствует. В этой «субъективной» глубине человек есть живой, личный дух.

Духовность не однолинейна и не однозначна. Она может быть типологизирована по имманентно присущим ей признакам. Следует различать духовность христианскую и внехристианскую, христианскую и дохристианскую, а в самой христианской духовности – православную и католическую. Но – как это не парадоксально – возможна и бесчеловечная, враждебная человеку духовность, проявляющаяся в творчестве как ответном акте человека не на призыв Бога, а на призыв Сатаны. Существует духовность светлая и темная. Светлая духовность устремляет человека к творчеству добра и милосердия, к Богу, к жизни по христианско-нравственным императивам; темная духовность уводит человека от Бога, отдает приоритет злу и разрушению.

Торжество новой, чистой духовности, в которой, по мнению Бердяева, воплотится идея Богочеловечества, начнется движение не только человека к Богу, но и Бога к миру и человеку, философ относил к тому времени, когда будут побеждены горькая нужда и экономическое рабство. Чистая духовность знаменует собой ту высоту, на которой «дух овладевает природой и обществом» (45, с. 406), преодолевает все прежние ограничения духовности – в язычестве природой, в христианстве обществом.

Знание о такой дифференциации духовности имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Во-первых, воспитание должно вкоренить в человека православную духовность, которая способствует глубокому и полному раскрытию, развитию и совершенствованию лучших черт национального характера, освоению и усвоению им общечеловеческих нравствен-

ных ценностей. Во-вторых, православная и католическая духовность не враждебны друг другу, существуют толерантно и обогащают друг друга через культурное, духовное, социальное общение. В-третьих, воспитание должно вырабатывать иммунитет к «темной», уводящей от Бога духовности и тем самым противостоять сектантству, сатанизму, деструктивным и даже трагичным для личности. Основываясь на православной духовности, воспитание, в-четвертых, не должно отрицать внехристианской духовности, носителями которой выступают представители других религий, не допускать их враждебного неприятия и отрицания, что чревато социальным расколом и физическим противостоянием: каждый духовный путь, утверждал И.А. Ильин, не должен быть отвергаем, если он ведет к Богу.

Из анализа взглядов философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX века можно сделать вывод и о том, что они не ставили знак равенства между духовностью и религиозностью, но и не противопоставляли их друг другу, напротив – утверждали их не внешнее, а внутреннее единство в органической глубине – вере в Бога. Духовность не сводима к религиозности, проявляющейся лишь в формальном соблюдении церковных канонов и обрядов, но должна способствовать прочувствованному и осознанному сердцем сближению личности с Церковью, единению с Богом. Это достигается прежде всего воспитанием и обучением, основанными не на страхе наказания, не на бездумном усвоении и заучивании сведений о Боге, церковных догматах, а на наполненности каждого предмета религией как выражением христианского мировоззрения (Ушинский), научении добросердечности, ощущению глубинной связи своей души с Богом (Зеньковский).

Научный спор о сущности дефиниции «духовность» до сих пор, однако, не исчерпан. «Одни увязывают духовность исключительно с религиозностью, - пишет А.А. Корольков, - другие напоминают о недавних устремлениях к коммунистической духовности, третьи отождествляют духовность с образованностью, истолковываемой опять-таки разнообразно: как приобщение

к цивилизационному прогрессу, как просвещенность, как информированность и т.д.» (280, с.14).

Но еще хуже, когда проявлением духовности объявляются сомнительного качества произведения современной псевдокультуры, эксплуатирующие библейскую тематику.

«Можно не ругаться матом, обставить свое жилище прекрасными книгами и даже прочитать кое-какие из них, – пишет В. Н. Порус, – поднять планку «потребления культурных благ», посещая концерты, вход на которые оплачивается суммой, вводящей в глубокую задумчивость учителя или пенсионера, и все же быть бездуховным и бескультурным.

Когда рушатся и запустевают храмы, духовная культура в упадке. Но из того, что храмы восстанавливаются или строятся заново, что они «многолюдны», еще нельзя заключать, что уровень духовности растет. Когда великие книги под запретом, это значит, что духовная культура сошла на уровень выживания. Но если они доступны, но не востребованы, это еще более явный симптом духовного оскудения» (388, с. 25).

И ментальное единство с истолкованием духовности философско-педагогическими мыслителями, и ответ их нынешним оппонентам содержатся, на наш взгляд, в убедительном и емком суждении Ш. А. Амонашвили: «Духовность не сводится ни к морали, хотя есть источник нравственности; ни к изощренной интеллектуальности, хотя открывает иные миры для познания; ни к религиозности, ибо она есть путь познания в себе Творца, а религиозность лишь сокращает этот путь» (9, с. 23).

Доминантность и приоритетность духовности в личности предопределяет такое же положение нравственного воспитания в педагогическом процессе. Эта идея традиционна для русских философско-педагогических мыслителей. Проявление педагогической аксиологичности нравственности они видели в духовной рефлексии личности: через самооценку, самоанализ личность устанавливает соответствие своих поступков, поведения понятиям совести, долга, чести, добродетели, определяет личную этическую модальность

как возможность и долженствование: чувство долга побуждает исполнить то, к чему зовет совесть.

Нравственность выступает конкретным проявлением глубоко индивидуализированной духовности и, естественно, поэтому отдавать нравственному воспитанию педагогический приоритет, предпочтение перед другими видами воспитания: «влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов» (477, с. 31). Задача нравственного воспитания в том, чтобы «развить стремление к добру и, следовательно, любовь к людям» (457, с. 118). Умственное развитие не должно отставать от нравственного воспитания, в то же время человек с высоким умственным образованием не всегда высоконравственный и высокодеятельный: высокое умственное развитие может совмещаться с весьма низким нравственным развитием и ничтожной деятельностью.

Традиционное предпочтение нравственного воспитания перед всеми прочими видами воспитания привело И. А. Ильина к фундаментально глубоким выводам, что: во-первых, согласно с Гегелем философ-педагог считал, что педагогика есть искусство делать человека нравственным; во-вторых, что безграмотный, но добросовестный (читай: нравственный) простолудин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей.

Педагогическая сущность этического учения философско-педагогических мыслителей может быть адекватно понята и глубоко освоена только в параметрах христианско-гуманистической традиции, которая развивалась не в замкнутом ментальном пространстве, а в тесной связи с западно-европейской философско-педагогической мыслью, оставаясь самостоятельной. Христианско-гуманистическая традиция русской педагогики отличается критическим восприятием и творческим освоением достижений этой мысли.

Отношение к учению Руссо и Канта можно назвать связующим звеном между философско-педагогическими мыслителями России второй половины XIX и первой половины XX вв. У них один критерий в оценке взглядов Руссо

и Канта на воспитание личности – по шкале христианско-нравственных ценностей: и то, что в этих взглядах соответствует христианскому мировоззрению, христианской антропологии должно быть освоено и переработано русской педагогикой.

Педагогическая традиция во взглядах русских философско-педагогических мыслителей проявляется также в том, что они считали философски осмысленное, построенное на принципах христианской антропологии нравственное воспитание способным достигать успеха в выработке личностью духовного иммунитета к индивидуализму, эгоизму и его социально-политической форме – национализму, в формировании патриотизма, толерантности, уважения к чужой культуре.

Узловой, наиболее трудной проблемой в решении этих задач является «воспитание личности к свободе» (В. В. Зеньковский).

Свобода и нравственность, по убеждению философско-педагогических мыслителей, не могут быть индифферентны друг другу. Свобода должна быть нравственной, а не свободой от нравственности. Там, где нет нравственности, свобода превращается в свой антипод – произвол, тиранию, деспотизм.

Под свободой философско-педагогические мыслители понимали независимость духовного выбора личности от внешних условий и обстоятельств: «нравственность и свобода – два таких явления, которые необходимо условливают друг друга и одно без другого существовать не могут» (К. Д. Ушинский); «полезна только та свобода, которая прямо выходит из потребности деятельности по душе» (В. Я. Стоюнин); «свобода каждого существа состоит в том, что оно действует само по себе, сообразно своей природе и не вынуждается к деятельности чем-либо посторонним» (П. Ф. Каптерев); «свобода, по самому существу своему, есть именно духовная свобода, т. е. свобода духа, а не тела и не души» (И. А. Ильин); «свобода есть категория духовно-религиозная, а не натуралистически-метафизическая» (Н. А. Бердяев); «дар свободы – великий, но и страшный дар, без него не цветет, не раскрывается

личность, но в свободе источник всех трагедий, всех испытаний человека» (В. В. Зеньковский).

Анализ позволяет установить, что философско-педагогические мыслители были традиционно едины в выводе о том, что главное для личности – внутренняя, духовная, а не внешняя свобода. Внешняя свобода может быть условием, благоприятствующим проявлению внутренней, но отнюдь не обязательным – внутренняя свобода в нравственно целостной личности достигается даже при отсутствии внешней.

Основная трудность воспитания в свободе и к свободе состоит в том, что «свобода не связана изнутри в нас с добром» (200, с. 44), что она «сообщает нашему «я», нашему духу эту способность **выбирать** между добром и злом» (185, с. 235). «Обеспечение связи добра и свободы должно составлять цель воспитания» (200, с. 50). При одновременном присутствии в личности добра и зла нравственное воспитание должно научить делать однозначный выбор в пользу добра.

Педагогическая диалектика свободы и нравственности состоит в том, чтобы выявить те условия, при которых свобода становится антинравственной и превращается в свою противоположность – произвол. Воспитание, учитывая эти факторы, может и должно превентивно упреждать этот моральный негативизм, с детства нравственно развивать человека в духе, противоположном инстинктам тиранства, в котором произвол достигает высшей степени. Воспитание сильного стремления к свободе должно совершаться одновременно с предупреждением развития склонности к своеволию и произволу, выступающими потаканием прихотям души и похотям тела.

Русские философско-педагогические мыслители развивали и отстаивали идею о том, что совершаемый в условиях свободы нравственный выбор личности открывает для нее ту деятельность, которая носит одухотворяющий характер, в которой личность может самореализоваться, проявить свои творческие силы. Нравственный выбор личности определяется ее верностью христианским идеалам Веры, Добра, Любви, Истины.

Педагогическим императивом, соблюдение которого непреложно в процессе формирования целостной нравственной личности, выступает триединство: духовность личности педагога, духовность воспитывающего обучения и обучающего воспитания, духовность педагогики как науки, вся методология которой соответствует народному, национальному духу и в которой к нему адаптируются все инновации и заимствования.

В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, утверждал К. Д. Ушинский, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Воспитатель должен явиться вполне разумной личностью, развивал эту мысль своего предшественника В. Я. Стоюнин, и приучить ребенка понимать и ценить ее как таковую. Живой личности учителя, чуть ли не повторял К. Д. Ушинского П. Ф. Каптерев, ничто заменить не может, без нее метод мертв, без нее настоящего живого, успешного обучения никогда не будет. Источником света называл учителя В. В. Зеньковский. Существенным недостатком педагогики XX века считал В. В. Розанов тенденцию убывания личных воздействий педагога на воспитанников, возобладавшую с установлением способа коллективного обучения: «Ученик никогда более не оставался наедине со своим учителем; учитель никогда более не говорил лицу, но только толпе. Все индивидуальное, что было в одном и в другом, заботливо пряталось, люди соприкасались здесь только общими сторонами своего существа» (399, с. 9).

Только духовно богатая личность педагога способна будить творческую силу учеников, воспитывать их к добру, благотворно влиять на них: образ воспитателя учит более, чем словами, своим примером, одушевлением, всегдашней готовностью на самопожертвование ради их блага. Бездуховный педагог не способен решить одну из главнейших задач в воспитании: вкоренить в формирующуюся личность основы христианского мировоззрения, христианской нравственности. Учитель должен сам твердо и ясно постигнуть, что есть духовное начало в человеке, как надлежит будить его в детях, укреплять и развивать.

Духовность учителя, которую современный ученый Б. З. Вульфов определяет как профессиональную духовность, наполняя собой процесс воспитания и обучения, выступает основой их диалектического единства. К. Д. Ушинский был убежден, что воспитать можно даже арифметикой. П. Ф. Каптерев находил, что обучение есть непосредственное воспитание ума и опосредованное воспитание всего человека. К. Д. Ушинский, И. А. Ильин, В. В. Зеньковский и другие философско-педагогические мыслители считали, что наибольшее воспитательное воздействие оказывают русский язык, русская литература, география, история, сказка, песня, молитва, предание, развивающие национальное самосознание, формирующие личность в соответствии с характером и духом народа.

Собственно, вся педагогика должна быть проникнута народным духом, феномен которого определяет ее национальную специфику и воспитательную силу. Даже самые лучшие заимствования из европейских педагогик только тогда приживутся на русской почве, когда они будут «привиты», адаптированы к русскому народному духу, к российской специфике. Субстанциальную основу для этого К. Д. Ушинский видел в христианстве: даже у разнородных педагогических систем Европы один корень – христианская церковь, христианство составляет основу европейской жизни.

Идея народного духа, оживотворяющего педагогику, имеет глубокое философское обоснование: и Гегель, и, в последующем, русские философско-педагогические мыслители считали, что жизненное содержание субстанции народного духа определяется нравственностью.

Народный дух не является неизменным и законченным, замкнутым в себе феноменом, а выступает живой исторической данностью, и педагогический идеал личности, выработанный в соответствии с народным духом, пригоден для конкретной исторической эпохи.

Определение К. Д. Ушинским народного духа, его качественности и историчности ментально близко тому, которое давал Гегель: «определенный народный дух, поскольку он есть нечто действительное и его свобода суще-

ствуется как природа, содержит с этой природной стороны момент географической и климатической определенности; он существует *во времени* и по содержанию существенно обладает особым принципом и должен пройти определенное этими условиями развитие своего сознания и своей действительности, он имеет *историю* в пределах самого себя» (116, с. 365).

Проводимая в наше время вестернизация системы российского образования как нельзя лучше показывает правоту и жизнестойкость идей К. Д. Ушинского, который писал, что «воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое, проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чуждую почву»: «при переносе этих идей к нам мы переносим только их мертвую форму, их безжизненный труп, а не их живое и оживляющее содержание» (481, с. 422).

Как доминантно-атрибутивное качество личности педагога нами рассматривается феномен профессионально-педагогической культуры. Будучи тесно связанной с общей культурой, основываясь на ней, профессионально-педагогическая культура не идентична общей культуре. Интериоризуя общую культуру, обогащаясь ее духовными и нравственными ценностями, личность педагога, насыщает профессиональной спецификой общую культуру: образуется новый феномен, определяемый как профессионально-педагогическая культура. Она закономерно и логично вписывается в христианско-гуманистическую традицию духовности нравственного воспитания личности.

Русские философско-педагогические мыслители второй половины XIX – первой половины XX вв. не употребляли дефиницию «профессионально-педагогическая культура», но, как показывает анализ, многие ее составляющие активно разрабатывались и научно доказывались ими. Таким образом, в педагогической традиции совершался процесс, который привел к введению в научный оборот качественно нового понятия, отразившего гармоничное сочетание инновационности, преемственности и традиционности.

Дефиниция «профессионально-педагогическая культура» как интегративное понятие входит в теоретическую и практическую педагогику в конце 50-х – 60-е годы XX века, но, как считают некоторые ученые (и мы в этом согласны с ними), еще не является «отстоявшейся» в науке. Над ней продолжают работать, выгравировывая профессиональную специфику, современные ученые – Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, И. Е. Видт, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин и другие. При этом их творческий поиск опирается на идейное наследие философско-педагогической мысли предшественников.

Глубинное освоение, интериоризация современной педагогикой идеи духовности нравственного воспитания личности как христианско-гуманистической педагогической традиции, развитая русскими философско-педагогическими мыслителями второй половины XIX – первой половины XX вв., сегодня актуально, жизненно необходимо.

Вступив в XXI век в исторически новых условиях, для которых характерно не критичное копирование стереотипов потребительского, постиндустриального общества, педагогическая наука увидела перед собой и профессиональную проблему, и социальную задачу – противостоять эгоистическому меркантилизму наступившей эпохи и, не догматизируя нравственные архетипы, в то же время достигать такого усвоения личностью национальных духовно-этических ценностей, чтобы они становились имманентными ей. И. А. Ильин призывал своих современников «готовить для новых русских поколений тот материал выводов, руководящих линий,.. который поможет им справиться с их претрудной задачей (нравственного воспитания личности. – Н. Ш.)» (213, с. 178). И такой материал был подготовлен и оставлен нам как идейное, духовное наследие.

Школьное воспитание не составляет всего воспитания, на формирование личности воздействуют среда, общество, семья, кино, телевидение, пресса, интернет. Зачастую они агрессивно, разрушительно влияют на личность, утверждая в обществе гедонизм, потребительство, нигилизм, разрывая связи поколений, подменяя культурно-духовные ценности ценниками. Омоложе-

ние преступности, наркомании, алкоголизма, проституции свидетельствует о духовном оскудении. Активный распад семьи как первичного социального института приводит к росту беспризорности. Утрата идеалов, веры в будущее, потеря управляемости и ценностно-целевой ориентации личностью характеризуется некоторыми учеными (В. К. Кантор, В. Н. Порус, В. Г. Федотова и др.) как катастрофа духовной культуры.

Потому в воспитании личности чрезвычайно важно опереться на христианско-гуманистическую традицию, как духовный оплот веры и нравственного очищения, применять проверенные временем методологию и принципы христианской антропологии.

По сути дела, весь педагогический процесс должен быть процессом нравственного становления, развития и совершенствования личности: все обучение и воспитание, самообучение и самовоспитание можно назвать жизненным уроком нравственности, на котором проверяется не только истинность, глубина усвоения духовных, моральных ценностей, их имманентность личности, но и соответствие ее поступков нравственному долгу.

Назрела необходимость выработки новой педагогической теории, в основу которой была бы положена духовность нравственного воспитания.

Еще в начале XX столетия философско-педагогическая мысль России вынашивала такую идею. Но разработка новой педагогической теории не состоялась в силу исторических причин. Сегодня она стала возможной, и плодотворным для этой теории было бы сочетание традиции и новаторства, рационального консерватизма и радикальной инновационности.

Новая педагогическая теория должна быть полной и всесторонней, принять во внимание подготовительную, аналитическую работу мысли, основываться на истории педагогики и включать в свои положения все важное, что ею добыто. Причем особая задача состоит в том, чтобы показать конкретные пути духовного, нравственного возмужания и возрастания личности, формулировать законы воспитания сильной воли и твердого характера.

Новая теория воспитания может быть реализована при неуклонном соблюдении трех неотъемлемых принципов: самодеятельности, нравственного долга и любви. Ни один из них не может лечь отдельно в основу воспитания без ущерба для него. Ни один из задатков личности не должен быть задавлен, но все по возможности развиты. Воспитание содействует развитию природных душевных сил человека.

Воспитывающее обучение должно направляться на возможно лучшее развитие ума человека в связи с волею и чувством, для того чтобы человек мог выполнить свое призвание и заниматься в течение всей жизни самообразованием и самоусовершенствованием.

Человека необходимо воспитывать для достижения идеалов Истины, Добра и Красоты, сообразуясь с его индивидуальными и национальными особенностями.

И. А. Ильин видел одну из национальных особенностей русского человека в том, что ему еще предстоит стать личностью.

Грядущую Россию философско-педагогические мыслители видели построенной на личности, целостность которой в единстве духовности нравственного содержания, социальной ответственности, поведения, в котором реализуется личность.

Христианская духовность и личность

Ушинский К.Д.	Каптерев П.Ф.
<p>«Убеждение в высоком и святом есть убеждение, врожденное духу человеческому, или, точнее сказать, <i>сущность</i> человеческого духа, то, чем дух человеческий отличается от души животной, и только оставаясь в этой своей сущности, дух человека свободен – вне ее он рабствует,.. только подчинясь требованиям своего духа, человек свободен, ибо он сам есть этот дух... Эта аксиома, выработанная философией, остается и до сих пор аксиомой, несмотря на все возгласы противников духовности человека» (481, с. 418).</p> <p>«Высокое и святое ясно для всего христианского мира, для всех сознательных и бессознательных христиан... Для всего христианского мира высокое и святое, несмотря на кажущуюся свою неопределенность, есть самое определенное убеждение нашего века» (481, с. 419).</p> <p>«Педагогика... советуется нам развивать душу человека сообразно с ее природой, а душа человека... рождается</p>	<p>«Наука по своему существу религиозна, она учит под изменчивым находить постоянное, под случайным – законосообразное, под временным – вечное, под материальным – духовное. Наука ведет нас в царство вечных истина, это есть дорога к Богу».</p> <p>«Бог есть истина и жизнь, и кто познает хотя бы частичное и слабое проявление истины, кто постигает смысл жизни, тот познает Бога...».</p> <p>«... имея в виду лишь основные начала религии как всеобщего явления между людьми, мы можем признать каждого учителя не только учителем арифметики, языка, истории, природоведения, но и учителем религии...» (242, с. 434).</p> <p>«Различие между религиозными уроками законоучителя и учителя заключается в том, что последний учит частной истине, истине числа, формы, языка, явлений природы, и в связи, в одежде частных отдельных явлений; а первый хочет дать нам истину в целом, в ее чистом виде, отдель-</p>

христианкой: это и есть та ее гуманность, о которой наиболее обязано заботиться истинное воспитание» (477, с. 42).

«Образ мыслей человека, образ его действий, привычки, приобретенные им в жизни, его умственное и нравственное развитие – все, что определяется воспитанием и жизнью в обществе, изменяя духовную сторону характера, отражается в его телесной стороне, и, таким образом, *идея характера начертывается в наружности*» (475, с. 247).

«Есть только один идеал совершенства, пред которым преклоняются все народности, – это идеал, представляемый нам христианством. Все, если человек, как человек, может и должен быть выражено вполне в божественном учении, и воспитанию остается только прежде всего и в основу всего вкоренить вечные истины христианства. Оно дает жизнь и указывает высшую цель всякому воспитанию, оно же и должно служить для воспитания каждого христианского народа источником всякого света и всякой истины» (476, с. 248–249).

ном от частных форм ее проявления, во всем ее вечном величии, вечной сущности. Но и тот, и другой возделывают одну и ту же ниву господню...».

«Религиозны уроки не только законоучителя, но и каждого достойного учителя. Кто ведет к познанию вечной истины, тот ведет к Богу. Урок может начаться и окончиться молитвой, но если он прошел в пустой болтовне и разглагольствовании, то он нерелигиозен; урок может не предваряться и не заканчиваться молитвой, но он при своей серьезности и искренности может быть глубоким служением Истине и Богу. Религиозность или нерелигиозность урока обуславливается его содержанием и характером, а не внешними действиями, приставляемыми к его началу и концу; иной урок и по закону Божию должен быть признан нерелигиозным». (242, с. 434)

«... оба они, и служитель алтаря и служитель школы, братья, соратники, которые в своей деятельности и должны и могут идти рука об руку, работать дружно и согласно». (Там же)

Стоюнин В.Я.	Демков М.И.
<p>«Человек как существо нравственное, носящее в себе идею божества, должен представиться в изучении закона Божьего.</p> <p>Понятно, что из такого курса ученик не вынесет никаких систематических научных познаний, но у него будут развиты те понятия, с которыми только и возможна разумно-нравственная жизнь.</p> <p>Его физическое и духовное развитие будет иметь одну определенную цель, которая должна связывать все те познания, какие он будет приобретать из собственных наблюдений при руководстве учителя, следовательно, ничего отрывочного, лишнего, случайного не будет сообщено ему» (459, с. 284–285).</p> <p>«Психическая нравственность христианского воспитания (достигается – Н.Ш.), если евангельский идеал ложится в душу не мертвыми холодными чертами, а чертами, горящими чувством и желанием» (459, с. 129).</p>	<p>«Давно уже в педагогике установлено, что тело и дух есть два объекта воспитания.</p> <p>Человеческое тело, как и всякий организм, растет, его органы и ткани развиваются, совершенствуются, и их рост и развитие следуют определенным законам; дух человеческий точно так же растет и развивается; поэтому <i>закон развития</i> есть тот непреложный закон, которому подчиняются как тело, так и дух человека» (157, с. 95).</p> <p>«... только христианство дает <i>высший закон жизни</i>, в котором тело должно быть запечатлено славой духа, как дух славой Божией. Итак, педагогическое учение, что тело должно сделаться посредством воспитания и упражнения органом духа, получает в христианском мирозерцании такой обширный нравственный смысл, какой и не предполагается в нем с первого разу» (157, с. 101).</p>
Бердяев Н.А.	Вышеславцев Б. П.
<p>«Духовность нужно шире понимать, чем обыкновенно понимают...</p>	<p>«Человек плюрален, его нельзя свести к одному элементу, к одной</p>

Радость солнечного света есть духовная радость. Солнце духовно. Форма человеческого тела, лицо человека духовно. Большую духовность может иметь и человек, который по состоянию своего поверхностного сознания, часто по недоразумению считает себя материалистом» (52, с. 320).

«...духовность совсем не противопоставляется душе и телу, она овладевает ими и преображает их» (52, с. 322). Человек – «и духовное существо, и природное» (52, с. 229).

«Духовность есть богочеловеческое состояние. Человек в духовной своей глубине соприкасается с божественным и из божественного источника получает поддержку» (52, с. 322).

«Христианская духовность есть не только восхождение, но и нисхождение, и только такая духовность человека вечна» (52, с. 322).

«Глубинное «я» в человеке связано с духовностью. Дух есть начало синтезирующее, поддерживающее единство личности» (52, с. 323–324).

«Дух есть не составная часть человеческой природы, а есть высшая качественная ценность» (52, с. 321).

субстанции... Человек состоит из трех иерархически восходящих ступеней – *тела, души и духа*. Душа по достоинству выше тела, и она «одушевляет» тело; дух выше тела и души, и он «одухотворяет» тело и душу» (113, с. 384).

«... в этом трехчленном делении в *стяженной* форме дана вся сложная иерархическая структура человеческого существа. Чтобы ее развернуть во всей полноте, необходимо привлечь всю современную науку о человеке: биологию, психологию, философию» (Там же).

«Иерархическая структура человека есть узел всех проблем его бытия и его назначения» (113, с. 387).

«Когда закончено сотворение природы и человека, начинается творчество, исходящее от самого человека, в силу того, что он есть *духовная личность* и свобода. Это и делает его «богоподобным» (113, с. 386).

«Человек есть... духовное сознание, дух, духовная личность, и в этом своем качестве он есть строитель и носитель культуры» (113, с. 385).

«... духовная личность считалась

<p>«Дух концентрирует личность, несет просветление и преобразование биологического индивидуума, делает личность независимой от природного порядка» (52, с. 63).</p> <p>«Личность и есть образ и подобие Божье в человеке, и потому она возвышается над природной жизнью» (52, с. 62).</p> <p>«Личность осуществляется духовно, а не биологически» (52, с. 23)</p> <p>«Иногда даже натуралистически, биологически и психологически яркий индивид может не иметь личности» (52, с. 62).</p> <p>«Личность невозможна без любви и жертвы, без выхода к другому, другу, любимому. Закупоренная в себе личность разрушается» (52, с. 64).</p>	<p>и считается высшей ступенью в структуре человеческого существа и последним выражением его сущности» (113, с. 386).</p> <p>«Духовная личность есть свет сознания и мощь свободы. И этот «свет», и эта «свобода» не вещи и не субстанции, и не свойства объектов – это <i>мой</i> свет и <i>моя</i> свобода; больше того – это я <i>сам</i>. И когда человек говорит: «я существую», – он подобен именно в этом Богу, который говорит: «Аз есмь сущий». Понять, «что такое я <i>сам</i>, – значит понять свое богоподобие» (113, с. 388).</p> <p>«Личность человека не есть отрешенный дух, отрешенный ум, отрешенная свобода... В христианстве духовная личность есть <i>воплощенный</i> дух, воплощенный ум, творческая свобода, свобода воплощения своих идей. Об этом свидетельствует <i>иерархическое положение</i> личного духа по отношению к телу и душе, иначе говоря, по отношению к первым ступеням человеческого существа. Дух властвует над низшими ступенями в существе человека» (113, с. 388).</p>
Ильин И.А.	Зеньковский В.В.
«Человек есть личный дух. На-	«... душевная (и духовная) жизнь в

прасно он стал бы определять себя как «это тело», или как «это живое тело», или хотя бы «это одушевленное тело». Он скоро убедился бы в том, что он этим не обозначает и не постигает своего главного естества...» (209, с. 32).

«... мы определим дух как потребность священного и как радость верного ранга, если мы опишем его как дар молитвы, как силу поющего сердца и как жилище совести; если мы обозначим его как месторождение художественного искусства, как источник правосознания, истинного патриотизма и национализма, как главную основу здоровой государственности и великой культуры...

В действительности дух есть – все это сразу (209, с. 34).

«... религия есть от духа, и религиозный опыт есть состояние духовное» (Там же).

«... личная духовность, не порывающая с древними, родовым, духовным опытом, но придающая ему индивидуальную творчески свободную форму» (212, с. 309).

«... духовное начало в человеке есть источник и орудие божествен-

человеке не может быть отделяема от его телесной жизни – сфера тела и сфера душевно-духовная не «склеены» вместе, а образуют в нем живое единство» (199, с. 435).

«... человеческая природа живет в каждой личности, ее ипостазирующей, своей особой жизнью, вне «ипостаси», вне момента личности она уже не живая, а опустевшая, умершая» (199, с. 440).

«... человек всегда и во всем духовен...» (199, с. 438).

«Онтологически же духовная сфера занимает в иерархии бытия, конечно, высшее место» (199, с. 464).

«Начало личности, будучи по существу чисто духовным, пронизывает собой все в человеке» (200, с. 78–79).

«Духовное начало в человеке есть корень и источник индивидуальности в человеке, источник его неповторимости во всей живой целостности состава человека» (200, с. 237). «Будучи непроектируемой, невыводимой «снизу» силой, духовное начало в это же время пронизывает («сверху») всю сущность в человеке, выявляет сущностную целостность...»(Там же).

ного откровения; он дает человеку нечто такое, ради чего стоит жить, стоит воспитывать себя и других, нести страдания и поднимать бремена; здесь есть драгоценность, которую стоит жить и ради которой стоит умереть. Ею осмысливается и жизнь, и страдания, и смерть» (216, с. 112).

«...личная духовность в России строила семью, воспитывала детей и вынашивала тот глубокий и чуткий *совестный* акт, который так характерен для русского человека. Она вынашивала и выносила русское искусство, начиная от православной иконописи и кончая музыкой наших дней. Она создала русскую науку.

Она нашла себе особое выражение в русской армии...

Личная духовность в России проявлялась и в местном, сословном и церковном самоуправлении,.. в культурном (музыкальном, театральном и школьном) организаторстве, в хозяйственном творчестве крестьянина, купечества и дворянства» (212, с. 315 – 316).

«... самое важное в воспитании – это духовно пробудить ребенка и указать ему... источник силы и утеше-

«По мере созревания человека в нем многое получает *печать* личности, становится выразителем и проводником личности,.. личность в человеке является *субъектом* его жизни, его развитием, его судьбой, источником его творческих устремлений...» (199, с. 441–442).

«... одно лишь христианство может оплодотворить педагогическую мысль, может срастись с педагогическими интуициями» (200, с. 27).

«... поскольку все глубже и шире раскрывается нашему времени сила и правда христианства, постольку возникает реальная почва для религиозного обоснования и освещения педагогики» (Там же).

«В педагогической деятельности христианизация мысли особенно трудна, так как она неминуема должна выйти из рамок теории в практику и жизнь» (197, с. 7).

«Речь... идет не о том, чтобы искусственно связать истины Православия с проблемами и построениями современной педагогики, а о том, чтобы раскрыть внутреннюю связь подлинных и серьезных достижений современной педагогической мысли с

<p>ния в его собственной душе» (217, с. 156–157).</p> <p>«Воспитание детей есть именно пробуждение их бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту... (217, с. 202).</p> <p>«В будущей России образование не должно отделяться от духовного воспитания – ни в народной школе, ни в гимназиях, ни в профессиональных училищах, ни в университетах» (221, с. 196).</p> <p>«... судьба будущей России лежит в руках русского учителя – преподавателя школы и гимназии, а также профессора, который есть учитель учителей (Там же).</p>	<p>тем глубоким пониманием человека, какое развивает христианство» (200, с. 33).</p> <p>«... воспитание плодотворно лишь в той мере, в какой оно обращено к духовной жизни, пронизано верой в силу Божию, в человеке светящую как образ Божий, способно зажечь детскую душу любовью к добру и правде» (200, с. 245).</p> <p>«Основное в Законе Божьем не в том, чтобы сообщить знание о Боге, но в том, чтобы способствовать росту и углублению духовной жизни» (197, с. 156).</p> <p>«Основная роль школы в том, чтобы она помогла ребенку <i>в главном</i>, в том, без чего он <i>не может стать духовным человеком</i>» (197, с. 132).</p>
---	---

**К. Д. Ушинский и И. А. Ильин:
духовное единство воспитания и обучения**

К. Д. Ушинский	И. А. Ильин
<p>«... мы можем занять много полезных педагогических изобретений у западных наших братьев, опередивших нас в образовании. Но дух школы, ее направление, ее цель должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характеру, его религии» (477, с. 40).</p> <p>«Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь» (486, с. 110).</p> <p>«Не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель; оно знакомит его с характером окружающих его людей, с об-</p>	<p>«... надо сделать так, чтобы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка, вызывающие в нем умиление, восхищение, преклонение, чувство красоты, чувство чести, любознательность, великодушные, жажду подвига, волю к качеству были национальными, у нас в России – национально русскими, и далее: чтобы дети молились и думали русскими словами; чтобы они почувствовали в себе кровь и дух своих русских предков и приняли бы любовью и волею – всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа...» (217, с. 202).</p> <p>«Язык вмещает в себя таинственным и сосредоточенным образом всю душу, все прошлое, весь духовный уклад и все творческие замыслы народа. Все это ребенок должен получить вместе с молоком матери (буквально)» (Там же).</p> <p>«...существенны семейные беседы о преимуществах родного языка – о</p>

ществом, среди которого он живет, с его историей и его стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную жизнь, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ» (486, с. 111).

«... родное слово есть основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний: с него начинается всякое понимание, через него проходит и к нему возвращается». «Слово есть плоть духа...» «...слово есть единственная сфера развития духа» и «на обладании этой сферой должно строиться всякое учение и развитие» (480, с. 171).

«... удивительный педагог – родной язык» (Там же).

«... язык является лучшей характеристикой народа» (486, с. 112).

«.. *наши прекрасные русские песни и наши дивные славянские мотивы, которыми так дорожил великий Бетховен*, (курсив наш – Н.Ш.) остаются в полном пренебрежении и вы-

его богатстве, благозвучии, выразительности, творческой неисчерпаемости, точности и т. д.» (217, с. 203).

«Как только ребенок начнет говорить и читать, так классические национальные поэты должны дать ему *первую радость стиха* и постепенно раскрыть ему все свои сокровища... Русский народ имеет единственную в своем роде поэзию, где мудрость облекается в прекрасные образы, а образы становятся звучащей музыкой... И русский человек, с детства влюбившийся в русский стих, никогда не денационализируется» (217, с. 205).

«русская песня глубока, как человеческое страдание, искренна, как молитва, сладостна, как любовь и утешение...» (217, с. 203).

«Ребенок должен слышать русскую песню еще в колыбели. Пение несет ему первый душевный вздох и первый духовный стон: они должны быть русскими» (217, с. 203).

«Есть критика и критика. Есть критика ироническая, злобная, несправедливая, нигилистическая и разрушительная; так критикуют враги. Но есть критика любовная, озабоченная, воспитывающая, творческая

мирают даже в устах кормилиц и нянек, хотя они долго убаюкивали эти-ми песнями детство русского человека» (477, с. 46).

«... нам смешно и жалко, больно и досадно слушать и читать, когда какой-нибудь литератор или наставник усиливается доказать, например, что французов в двенадцатом году побили морозы, что в истории нашей все достойно насмешки и презрения, или с наслаждением *развенчивает* Державина, Карамзина, Пушкина, Жуковского, Гоголя, показывая детям, какие это были мелочные, пошлые натуры, или доказывает с увлекательным жаром, что ни в нашем прошлом, ни в нашем настоящем нет ничего такого, на чем могла бы остановиться юная душа с любовью и уважением... Нет, не значит воспитывать душу, а скорее разрушать ее, это не значит оплодотворять природу, а скорее делать ее совершенно бесплодной; нет, это не образование, а дикость, вандализм...» (477, с. 53).

«... это поистине вандальское, все разрушающее, ничего не сберегающее и ничего не создающее направление нередко принимается у нас

даже и тогда, когда – гневная, это критика созидательная: так критикуют верные друзья...».

«Настоящий патриот учится на политических ошибках своего народа, на недостатках его характера и его культуры, на исторических крушениях и на неудачах его хозяйства. Именно потому, что он любит свою родину, он пристально и ответственно следит за тем, где и в чем народ не находится на надлежащей высоте...

Духовная любовь... не только горит, но и светит, и светом показывает» (217, с. 198).

«Национальное обезличение есть великая беда и опасность в жизни человека и народа» (217, с. 201).

«Денационализируясь, человек теряет доступ к глубочайшим колодцам духа и к священным огням жизни, ибо эти колодцы и огни всегда национальны: в них заложены и живут целые века всенародного труда, страдания, борьбы, созидания, молитвы и мысли» (217, с. 205).

«Душа русского человека должна раскрыть в себе простор, вмещающий всю русскую историю так, чтобы инстинкт его принял в себя все прошлое

многими за признак высшего европейского образования, тогда как в целой Европе нет ни одного самого мелкого народца, который бы не гордился своей национальностью...» (477, с. 53–54).

«Напрасно мы хотим выдумать воспитание: воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Это почва, на которой выростали новые поколения России, сменяя одно другим» (477, с. 54).

«... первое знакомство с отечеством... должно быть признано такою же необходимостью для каждого человека, как умение читать и писать» (476, с. 361).

«... русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится» (476, с. 358).

«Только русский... знает подробно историю французской революции и в то же время глубокомысленно задумывается над тем, в котором столетии жил Иоанн Грозный; наверное пом-

своего народа, чтобы воображение его увидело всю его вековую даль, чтобы сердце его полюбило все события русской истории...» (217, с. 206).

«Русский человек должен знать и любить просторы своей страны: ее жителей, ее богатства, ее климат, ее возможности так, как человек знает свое тело, так, как музыкант любит свой инструмент, так, как крестьянин знает и любит свою землю» (217, с. 207).

«...человеческая семья... есть целый остров духовной жизни» (217, с. 145)

«В любовной и счастливой семье воспитывается человек с неповрежденным душевным организмом, который сам способен органически любить, органически строить и органически воспитывать» (217, с. 147).

«... семья оказывается как бы естественно школой христианской любви, школой творческого самопожертвования, социальных чувств и альтруистического образа мыслей» (217, с. 152).

«... семья оказывается как бы естественно школой христианской

нит, что Мадрид при реке Мансана-ресс, но весьма часто не знает, при какой реке стоит Самара...» (476, с. 358–359).

«Какая-то особенная теплота, задушевность, сердечность отношений, не допускающая мысли об эгоистической отдельности одного лица от другого, составляют отрадную черту характера славянской семьи» (477, с. 50).

«... в сфере этого чисто славянского семейного чувства выросло сердце русского человека, и этому-то чувству обязано оно, быть может, своими лучшими качествами: теплотой, добродушием какой-то задушевности в отношениях...» (477, с. 51).

«русская семья... есть создание истории, которое нельзя заменить никакими искусственными постройками» (477, с. 54).

«...семьи суть именно те маленькие ключи, из которых поставляется могучая река народности» (479, с. 288).

любви, школою творческого самопожертвования, социальных чувств и альтруистического образа мыслей» (217, с. 152).

«... семья призвана воспринимать, поддерживать и передавать из поколения в поколение некую *духовно религиозную*, национальную и отечественную традицию» (217, с. 152).

«Однажды Кант высказал о воспитании простое, но верное слово: «Воспитание есть величайшая и труднейшая проблема, которая может быть поставлена человеку»... Разрешение этой проблемы, от которой всегда зависит будущее человечества, *начинается* в лоне *семьи*, и заменить семью в этом деле ничто не может...» (217, с. 166).

«... семья есть первооснова родины» (217, с. 168).

«... семья есть первичное лоно человеческой культуры, а потому и всей духовной культуры...» (217, с. 168).

Нравственность и свобода

К. Д. Ушинский	П. Ф. Каптерев
<p>«... вне христианства нет для человека идеала нравственности, нет нравственных основ, а следовательно, нет и нравственных стремлений, которыми он должен руководствоваться при воспитании детей» (479, с. 304).</p> <p>«...нравственная высота человека не всегда соответствует высоте умственной» (470, с. 245).</p> <p>«... нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития» (477, с. 31).</p> <p>«... влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов» (477, с. 31).</p> <p>«К чему же и воспитание, если оно не будет действовать на нравственное и умственное развитие человека?» (478, с. 165).</p> <p>«... действовать преподаванием на умственное и нравственное развитие детей...» (485, с. 81).</p>	<p>«Называть кого-либо нравственным существом можно в том лишь случае, если это существо различает, что такое добро и что такое зло» (244, с. 288).</p> <p>«Нравственным известное действие становится лишь в том случае, когда сознается его внутренняя ценность, когда оно совершается помимо наград и наказаний, одобрений и порицаний соседей» (244, с. 292).</p> <p>«Нравственная деятельность есть выполнение нравственных обязанностей, не всегда согласных с личными мимолетными удовольствиями и интересами. Быть человеком нравственным и вместе необузданным в выполнении своих желаний и всяких прихотей, безудержным, совсем не имеющим в виду будущего, решительно невозможно, так как эти два свойства вполне противоположны, исключают одно другое» (244, с. 309 – 311).</p> <p>«Человек не из одного ума состоит, и ум есть ли в человеке самое</p>

«Для нравственной жизни человека свобода так же необходима, как кислород для физической; но как кислород воздуха, освобожденный от азота, сжег бы легкие, так и свобода, освобожденная от деятельности, губит нравственного человека» (492, с. 330–331).

«Нравственность и свобода – два таких явления, которые необходимо условливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому что нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается несвободно,.. есть если не безнравственное, то по крайней мере не нравственное действие. Поскольку вы даете прав человеку, постольку вы имеете право требовать от него нравственности. Существо бесправное может быть добрым или злым, но нравственным быть не может» (477, с. 48).

«... деспотизм и тиранство так быстро превращают всех людей, входящих в сферу их действия, или в плутов, или в развратников, а чаще всего в развратных плутов с неистовством выкидая из окружающей среды

главное и первое?» (249, с. 240).

«Прогресс в знаниях и умственном развитии без прогресса в добрых нравах и нравственности есть уже регресс» (242, с. 381).

«Нравственное развитие и умственное образование имеют по существу совершенно одинаковые цели и стремления» (242, с. 388).

«... наука, и вместе умственное образование, есть искание истины, а нравственность, и вместе нравственное образование, есть искание и установление правды» (242, с. 391).

«Истина есть теоретическая правда, а правда – практическая истина» (там же).

«Уважение учащийся личности, признание ее свободы и самостоятельности должно проникать весь школьный строй...» (249, с. 249).

«Свобода каждого существа состоит в том, что оно действует само по себе, сообразно своей природе и не вынуждается к деятельности чуждым или посторонним. Свобода педагогического процесса состоит в такой же самобытности и независимости» (256, с. 208)

<p>все, что не подходит под эту мерку» (492, с. 329).</p>	
<p>В. Я. Стоюнин</p>	<p>М.И. Демков</p>
<p>«Чтобы говорить о нравственном воспитании, нужно точно определить, как понимать нравственность, нравственное?» (457, с. 117).</p> <p>«Как правильная оценка вещей составляет основу всей нравственности, так и развитие и укрепление этой основы составляет главную задачу нравственного воспитания. Здесь образование сердца и воли должны идти вместе» (457, с. 119).</p> <p>«Задача педагога: развить стремление к добру, т. е. <i>воспитать сердце</i>. Развить волю и направить ее к добру, т. е. дать ей нравственное направление» (457, с. 118).</p> <p>«Если воспитатель дает своему воспитаннику истинный не теоретический только, но и практический, т. е. проникнутый чувствованиями и желаниями, взгляд на человека, то получит незыблемую основу нравственного воспитания» (457, с. 129).</p> <p>«Можно ли научить нравственности? Обучение нравственности может доставить разрозненным и не имеющим устойчивости живым стремле-</p>	<p>«Подобно тому как не все люди в равной мере обладают острым зрением, тонким слухом, быстрой походкой, так и в умственном и нравственном отношениях не все могут достигать одинаковых результатов» (157, с. 96).</p> <p>«... греческая теория гармонического развития, заключающая зерно истины, и новая теория стремления к идеалам Истины, Добра и Красоты должна быть заменена более отвечающей научным требованиям теорией: «Полноты развития сил и нравственного совершенствования». Под этой полнотой мы будем понимать не то, что каждый должен готовиться быть великим человеком, но то, что все зародыши физических и духовных сил, данных человеку от природы, должны получить развитие, причем человек должен постоянно и неуклонно стремиться к нравственному совершенствованию» (157, с. 98).</p> <p>«... цель воспитания ума... дать точку опоры для укрепления воли и облагорожения чувства» (157, с. 112).</p>

ниям сосредоточение и руководство, а при отсутствии жизненности даже при правильном обучении самые понятия и правила должны остаться мертвыми» (457, с. 118).

«Для нравственной жизни человека свобода необходима, но полезна только та свобода, которая прямо выходит из потребности деятельности по душе» (457, с. 131).

«Следует предоставить столько свободы его самостоятельности и самостоятельному размышлению, чтобы ребенок мог узнать свои силы и средства» (457, с. 130).

«На обязанности воспитателя лежит сделать не только все, что возможно, для развития в воспитаннике любви к самостоятельному свободному труду, но и для того, чтобы предупредить развитие своеволия, тем более что, подавляя его, когда оно уже развилось, чрезвычайно трудно не задеть законного стремления к свободе (457, с. 131).

«... современная школа и воспитание... должны оставлять разумный простор самостоятельной жизни сердца и воли детей, в которой только и могут быть накоплены материа-

«В деле воспитания воли пример есть могучее средство, на нем должна быть построена вся система нравственного воспитания» (158, с. 171).

«... мало значат в деле воспитания сухие нравоучения и многоречивые наставления» (158, с. 178).

«Надо развивать только те чувствования, которые возвышают человека, потому что при этом условии человек достигает нравственного совершенства. Поэтому воспитывать нужно мужество, а не страх, умеренность, а не невоздержание, добродушие, а не гнев, симпатии к людям, а не антипатии» (158, с. 180).

«Домострой... заключал жизнь в очень тесные рамки, мешал ее свободному развитию. При таких условиях не было простора ни умственному, ни нравственному развитию...» (154, с. 291).

«Обучение и дисциплина суть главные части воспитания; их цель и задача создание нравственной личности, они имеют добродетели в собственном смысле этого слова, как-то: благородство, справедливость, миролюбие, нравственность, проведение в дело своих убеждений и т. п.» (156,

лы будущего характера» (457, с. 132).	с. 468).
И. А. Ильин	В. В. Зеньковский
<p>«... вопрос, обращенный к совести, должен был бы звучать приблизительно так: <i>«что мне сделать, чтобы совершить нравственно лучшее»</i> (217, с. 126) «совесть указывает человеку прежде всего и больше всего на единый, нравственно лучший исход из <i>данного</i> жизненного положения» (217, с. 129).</p> <p>«Там, где совесть вытравливается из жизни, ослабеваеет чувство долга, расшатывается <i>дисциплина</i>, гаснет чувство <i>верности</i>, исчезает из жизни начало <i>служения</i>, повсюду воцаряются продажность, взяточничество, измена и дезертирство; все превращается в бесстыдное торжище, и жизнь становится невозможной...» (217, с. 115).</p> <p>«... сущность нравственности в том, что люди испытывают, признают и осуществляют свое «тождество» друг с другом...» (224, с. 227).</p> <p>«Нравственность есть, по существу, не просто мир субстанциальный, но именно <i>мир духа</i>: не только «принадлежащий» духу или «созданный» им, но <i>сотканный из духа и духовных</i></p>	<p>«... основная нить педагогического процесса лежит <i>на путях воспитания»</i> (197, с. 84).</p> <p>«основная роль школы в том, чтобы она помогла ребенку <i>в главном</i>, в том, без чего он <i>не может стать духовным человеком»</i> (197, с. 132).</p> <p>«не образование интеллекта иерархически стоит ... на первом месте, но содействие духовному росту, в котором дан ключ к общему здоровью души» (197, с. 218).</p> <p>«... развитие интеллекта, накопление знаний, усвоение технических и социальных навыков, развитие характера является лишь частью этой общей и основной педагогической задачи» (197, с. 219).</p> <p>«...семья также формирует область духовно-моральную, возбуждает в душе радость жизни, любовь к людям, закладывает и основу религиозной жизни» (197, с. 92).</p> <p>«Моральная жизнь становится ... фактором духовного устройства, <i>лишь понятая как религиозная жизнь...»</i> (200, с. 213).</p> <p>«Первыми проводниками мораль-</p>

состояний – сам дух в своем истинном виде» (224, с. 172).

«... добродетель невозможна без нравственности, а нравственность несуществима без добродетели» (224, с. 199).

«Прежде всего, нравственность должна быть рассмотрена как добродетель индивидуума» (224, с. 182).

«Человек гибнет не только тогда, когда он беднеет, голодает, страдает и умирает, а тогда, когда он слабеет духом и разлагается нравственно и религиозно; не тогда, когда ему трудно жить или невозможно поддерживать свое существование, а тогда, когда он живет униженно и умирает позорно; не тогда, когда он страдает и терпит лишения и беды, а когда он предается злу» (216, с. 78).

«... индивидуум, участвующий в нравственной жизни сохраняет свободу и свое право на нее» (216, с. 199).

«... трагедия свободы нигде не обнаруживается яснее, чем в жизни человеческой души, воли и конкретной нравственности» (216, с. 28).

«Свобода добродетельной души естественно совпадает с высшей ор-

ного начала в человеке являются наши чувства – и больше всего стыд, жалость, чувство долга, благоговения, любовь... Без живых чувств наша моральная жизнь питалась бы одним умом, была бы лишена живительной теплоты, исходящей от чувств» (185, с. 234).

«... моральная сфера как бы «вписана» в дух человеческий. Человек всегда живет в моральном плане; даже те, кто попирает все правила морали или отвергает в своем сознании всякую мораль, не может устранить из своей души моральные оценки» (185, с. 229).

«Всеобщность моральных движений не означает, конечно, одинаковости их у всех людей...» (Там же).

«Вся система христианской морали покоится на нашем свободном следовании заветам Христа» (185, с. 240).

«Свобода и есть основная сила нашего духа, направляющая нашу жизнь» (185, с. 236).

«Мы призваны к свободе, но устоять в ней очень трудно. Это дар Божий, не данный нам как «готовый» (197, с. 47).

<p><i>ганической необходимостью нравственной жизни» (224, с. 201).</i></p> <p><i>«Добродетельный человек не прельщается идеею «безграничной» свободы и принимает свое ограничение как мнимую видимость...» (224, с. 200).</i></p> <p><i>«В стеснениях и ограничениях, вообще говоря, нуждается не свобода духа, а злоупотребляющая свободой бездуховность и противодуховность» (217, с. 98).</i></p> <p><i>«... духовная свобода и религиозная самостоятельность людей отнюдь не исключают воспитания и преподавания. Напротив, всякий, не доросший до этой свободы, должен быть воспитан к ней, и всякий, не имеющий религиозной самостоятельности, поступит правильно, если начнет учиться ей у тех, кто ее уже достиг» (Там же).</i></p>	<p><i>«Свобода в натуральном порядке дана каждому, но она не имеет самого ценного, что есть в свободе, – внутренней связи ее с добром, с правдой – наша свобода есть свобода и к добру, и к злу» (197, с. 53).</i></p> <p><i>«Христианское воспитание состоит в усвоении дара свободы. Если должны быть ступени на этом пути,.. то все же они должны развивать сознание свободы, чувство ответственности и умение владеть своей свободой» (197, с. 55).</i></p> <p><i>«... нельзя воспитать к добру как-то помимо свободы и вне ее» (200, с. 48).</i></p> <p><i>«... воспитание к духовной свободе, то есть духовное созревание, в котором человек до глубины сознает всю духовную ответственность свою за принимаемый им путь жизни, сознает себя перед Богом» (200, с. 249).</i></p>
Н. А. Бердяев	С. И. Гессен
<p><i>«Только личность есть подлинно творческое и пророческое начало в нравственной жизни, она выковывает новые ценности» (52, с. 123).</i></p> <p><i>«... нравственная оценка и нравственный акт должны исходить от конкретной, единичной личности и быть</i></p>	<p><i>«Прежде всего мы можем теперь определить задачу нравственного воспитания. Она сводится к развитию в человеке свободы»; «...так как свобода и личность представляют собою не готовые данности, а сполна никогда не реализуемые задания, то и</i></p>

индивидуальными и неповторимыми в своей индивидуальности нравственными актами и оценками. Каждый индивидуальный человек должен нравственно поступать, как он сам, а не как другой человек, его нравственный акт должен вытекать из глубины его нравственной совести» (Там же).

«Добро и нравственная жизнь есть путь, в котором исходная точка и конечная точка совпадают, это есть излучающая творческая энергия». «Человек осуществляет добро совсем не потому, что он ставит себе целью осуществить добро, а потому, что он добр или доброжелателен, т. е. включает в себе творческую энергию добра» (52, с. 131).

«Лишь нравственный акт, как творческий акт, есть настоящая жизнь» (52, с. 135).

«Внутренняя победа над рабством есть основная задача нравственной жизни». «Преодоление категории господина и раба в нравственной жизни есть великое нравственное достижение. Человек не должен быть рабом других людей, но не должен быть и господином других людей,

нравственное образование не может кончиться в определенный период жизни человека, но, длясь всю жизнь, может только насильственно оборваться с его смертью» (128, с. 85).

«... нравственность есть чистое долженствование. Принудить человека быть нравственным, как его можно принудить исполнить веление права, обычая или общественной морали, нельзя» (128, с. 90).

«... нравственность автономна: она есть подчинение закону, который человек сам на себя возложил» (Там же).

«Свобода есть творчество нового, в мире дотоле несуществующего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, решаю по-своему, так, как ее никто иной не смог бы разрешить. И чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен» (128, с. 69).

«...свобода есть не столько факт нашей жизни, сколько встающий перед нами долг, задание...» (128, с. 70).

«... в отличие от произвольных поступков свободные действия носят

ибо тогда будут рабы, но другие». «Всякая зависимость человека от человека нравственно унижительна» (52, с. 134).

«... для того, чтобы сохранить свободу и бороться за свободу, нужно уже в каком-то смысле быть свободным, иметь свободу в себе. Тот, кто раб до глубины существа своего, не знает имени свободы и не может за нее бороться» (Там же).

«Нравственное достоинство человека и нравственная его свобода определяются... источником, из которого вытекает его нравственная жизнь и деятельность в мире».

«...В основу должно быть положено понятие творческой свободы как источника жизни и духа как света, освещающего жизнь» (52, с. 82).

«Идея свободы центральна в христианстве» (62, с. 88).

«Не человек, а Бог не может обойтись без свободы человека. Бог требует от человека свободы духа, Богу нужен лишь человек, свободный духом» (62, с. 92).

«Свобода духа есть новое духовное рождение. Свобода раскрывается лишь в духовном опыте, в духовной

устойчивый характер, кроют в себе некоторую внутреннюю последовательность и неуклонность. Свободное действие примыкает к предыдущему неслучайно, а в силу глубокой внутренней последовательности: оно продолжает предыдущее действие человека, которое не исчезает бесследно, а как бы сохраняется в нем» (128, с. 69).

«... свободное действие это то, которое выражает и которым создается наша личность» (128, с. 71).

«Свободный человек имеет свою устойчивую линию поведения, которой он остается верен в течение всей жизни» (128, с. 70).

«... произвольные поступки суть прежде всего пассивные поступки, определяемые внешней средой... в них тщетно искать свободы» (128, с. 68).

«... свобода как произвол есть лишь плод ограниченности нашего знания...» (128, с. 68).

«... дисциплина отличается от дрессировки через присущую ей свободу» (128, с. 65).

«Дисциплинированный человек владеет сам собой» (128, с. 64).

жизни (62, с. 90).

«Принудительное по необходимости образование должно быть свободным по цели» (Там же).

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская – М.: Наука, 1980 – 125 с.
2. Августин Блаженный. Трактаты о различных вопросах: богословие, экзегетика, этика (сб. пер. с лат. яз.) / Блаженный Августин. – М.: Имперіум Пресс, 2005. – 352 с.
3. Азаров, Ю. П. Тайны педагогического мастерства: Учеб. пособие / Ю. П. Азаров. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 432 с.
4. Александрова, В. Г. Влияние христианского учения на развитие гуманистической педагогической традиции XVII–XX вв.: Дис. ... д-ра пед. наук. / В. Г. Александрова. – М., 2004. – 385 с.
5. Алексеев, Н. Н. Об идее философии и ее общественной миссии / Н. Н. Алексеев // Н. А. Бердяев: pro et contra. Кн. 1. – СПб.: РХГИ, 1994. – С. 380–392.
6. Алексей II (Ридигер, А. М.) Слово на открытии XIV Рождественских образовательных чтений / Святейший патриарх Московский и всея Руси Алексей II. – www.pravoslavie.ru/cgi-bin/news.cgi?item=2r0601130160722 (01.02.2006).
7. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 134 с.
8. Амонашвили, Ш. А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский. // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 11–16.
9. Амонашвили, Ш. А. Почему не прожить нам жизнь героями духа / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2003. – 64 с.
10. Амонашвили, Ш. А. Улыбка моя, где ты? / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2003. – 32 с.
11. Ананьев, Б. Г. Избранные педагогические труды / Б. Г. Ананьев.

В 2-х т. Т. 2. Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.

12. Ананьев, Б. Г. Социальные ситуации развития личности и ее статус / Б. Г. Ананьев. // Психология личности в трудах отечественных психологов. Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 319–324.

13. Ананьев, Б. Г. Структура личности / Б. Г. Ананьев. – Указ. выше изд. – С. 91–95.

14. Андреева, Г. М. Социальная идентичность: временные и средовые компоненты / Г. М. Андреева. – Указ. выше изд. – С. 344–357.

15. Андреева, И. Н. Педагогическая мысль в России в конце XIX – начале XX в. / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др. Под ред. З. И. Васильевой. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 344 – 370.

16. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века. Сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.

17. Антропологический синтез: религия, философия, образование. Сост. А. А. Корольков. СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного института, 2001. – 353 с.

18. Аристотель. Этика / Аристотель. Пер. Н. В. Брагинской, Т. А. Миллер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 492 с.

19. Арсеньев, А. С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций – очерков с приложениями: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. С. Арсеньев – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 592 с.

20. Артамонова, Е. И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: Дис. .. д-ра пед. наук / Е. И. Артамонова. – М., 2000. – 450 с.

21. Асанова, Л. И. Проблемы духовно-нравственного воспитания в философско-педагогическом наследии И. А. Ильина: (1883 –1954): Дис. ... канд. пед. наук / Л. И. Асанова. – Н. Новгород, 2005. – 214 с.
22. Асмолов, А. Т. Деятельность и установка / А. Т. Асмолов. – М.: 1990. – 138 с.
23. Асмолов, А.Т. Образование России: от «культуры полезности» – к «культуре достоинства» / А. Т. Асмолов, А. М. Кондаков // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 3–11.
24. Асмолов, А.Т. Психология личности / А. Т. Асмолов. – М.: 1990. – 235 с.
25. Ассаджиоли, Роберто. Типология психосинтеза: семь основных типов личности / Роберто Ассаджиоли. Пер. с немецкого Т. Дробиной. – М.: «Мир Урании», 2003. – 160 с.
26. Ахматов, А. Ф. Нравственность и одухотворенное образование / А. Ф. Ахматов // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 35–41.
27. Бабаян, А. В. Теории нравственного воспитания в отечественной педагогике II половины XIX – начала XX вв. Монография/ А. В. Бабаян. Под ред. Е.Н. Шиянова. – Ставрополь: СКСП; Пятигорск: РИА-КМВ, 2006. – 216 с.
28. Баркова, Н. Н. Нравственный идеал в русской педагогике (вторая половина XIX – начало XX в.) / Н. Н. Баркова. // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 70–75.
29. Баркова, Н. Н. Понятие «личность» в российской педагогике / Н. Н. Баркова // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 74–77.
30. Барулин, В. С. Основы социально-философской антропологии / В. С. Барулин. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2002. – 455 с.
31. Барулин, В. С. Социальная философия: Учебник / В. С. Барулин. – М.: ФАИР–ПРЕСС, 2000. – 560 с.
32. Бахтин, Н. М. Разложение личности и внутренняя жизнь / Н. М. Бахтин // Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. Пособие для пед.

университетов, институтов и колледжей. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 120–128.

33. Безрогов, В.Г. «Станьте как дети»: педагогические идеи Нового Завета / В. Г. Безрогов. // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 55–62.

34. Беленчук, Л. Н. Православная педагогика / Л. Н. Беленчук. // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 92–97.

35. Беленчук, Л. Н. Концепция национального воспитания на рубеже XIX–XX вв. / Л. Н. Беленчук. // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 89–93.

36. Белозерцев, Е. П. Заветы российской цивилизационной традиции / Е. П. Белозерцев // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 115–117.

37. Белозерцев, Е. П. На пути к русскому образованию / Е. П. Белозерцев. // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 39–42.

38. Белозерцев, Е. П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. – Волгоград: Перемена, 2000. – 461 с.

39. Белозерцев, Е. П. Образование: историко-культурный феномен: Курс лекций. / Е. П. Белозерцев. – СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – 704 с.

40. Белозерцев, Е. П. О национально-государственном образовании в России / Е. П. Белозерцев. // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 30–35.

41. Белозерцев, Е. П. Онтологическая реальность современного образования / Е. П. Белозерцев // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 81–88.

42. Белозерцев, Е. П. О смысле, содержании и результатах русского образования / Е. П. Белозерцев. Русская школа. Духовно-нравственные проблемы воспитания. – М.: Русское слово, 1996. – С. 73–82.

43. Беляев, В. И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях / В. И. Беляев. // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 19–25.

44. Бельский, В. Ю. Философия образования К. Д. Ушинского: Дис. д-ра филос. наук / В. Ю. Бельский. – М., 2004. – 363 с.

45. Бердяев, Н. А. Дух и реальность. Основы богочеловеческой духовности / Н. А. Бердяев. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – С. 364–462.

46. Бердяев, Н.А. Духовное состояние современного мира / Николай Бердяев. Философия творчества, культуры и искусства. – В 2-х т. Т. 1. – М.: Искусство, 1994. – С. 485–499.

47. Бердяев, Н. А. «Живая Церковь» и религиозное возрождение России / Н. А. Бердяев. // СОФИЯ: Проблемы духовной культуры и религиозной философии. Под ред. Н. А. Бердяева. – Берлин: Изд-во Обелиск, 1923. – С. 125–134.

48. Бердяев, Н. А. Конец Ренессанса (к современному кризису культуры) / Н. А. Бердяев. // СОФИЯ: Проблемы духовной культуры и религиозной философии. Под ред. Н. А. Бердяева. – Берлин: Изд-во Обелиск, 1923. – С. 21–46.

49. Бердяев, Н. А. Мое философское миросозерцание / Н. А. Бердяев: pro et contra. Кн. 1. – СПб.: РХГИ, 1994. – С. 23–28.

50. Бердяев, Н.А. Новое Средневековье. Размышления о судьбе России и Европы / Николай Бердяев. Философия творчества, культуры и искусства. – В 2-х т. Т. 1. – М.: Искусство, 1994. – С. 406–464.

51. Бердяев, Н.А. О «вечнобабьем» в русской душе / Николай Бердяев. Философия творчества, культуры и искусства. – В 2-х т. Т. 2. – М.: Искусство, 1994. – С. 290–301.

52. Бердяев, Н. А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – С. 20–252.

53. Бердяев, Н.А. О смене поколений и вечном возвращении (к спорам о личности и коллективе) / Н. А. Бердяев. // Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. Пособие для пед. университетов, институтов и колледжей. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 29–35.

54. Бердяев, Н. А. О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды / Н. А. Бердяев. Ред. – сост. Л. И. Новикова и И. Н. Сиземская. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 312 с.

55. Бердяев, Н.А. Русский духовный Ренессанс начала XX в. и журнал «Путь». К десятилетию «Пути» / Николай Бердяев. Философия творчества, культуры и искусства. – В 2-х т. Т. 2. – М.: Искусство, 1994. – С. 301–322.

56. Бердяев, Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев. – М.: Международные отношения, 1990. – 336 с.

57. Бердяев, Н.А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Николай Бердяев. Философия творчества, культуры и искусства. – В 2-х т. Т. 1. – М.: Искусство, 1994. – С. 37–341.

58. Бердяев, Н.А. СОФИЯ: Проблемы духовной культуры и религиозной философии / Под ред. Н. А. Бердяева. – Берлин.: Изд-во Обелиск, 1923. – 191 с.

59. Бердяев, Н. А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. / Николай Бердяев. Судьба России: Сочинения. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО–Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 1999. – С. 267–476.

60. Бердяев, Н. А. Судьба человека в современном мире. К пониманию нашей эпохи / Н. А. Бердяев. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – С. 318–362.

61. Бердяев, Н. А. Философия неравенства / Николай Бердяев. Судьба России: Сочинения. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО–Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 1999. – С. 479–730.

62. Бердяев, Н. А. Философия свободного духа. Проблематика и апология христианства / Н. А. Бердяев. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – С. 14–228.

63. Бердяев, Н. А. Христианство и активность человека / Н. А. Бердяев. – Paris : YMCA – press, 1925. – 23 с.

64. Бердяев, Н.А. Христос и мир. Ответ В. В. Розанову / Николай Бердяев. Философия творчества, культуры и искусства. – В 2-х т. Т. 2. – М.: Искусство, 1994. – С. 274 – 290.

65. Бердяев, Н. А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого / Н. А. Бердяев. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – С. 254–357.

66. Бердяев, Н. А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения / Н. А. Бердяев. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – С. 230–316.

67. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Пер. с англ. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 342 с.

68. Беспалько, В. П. Персонифицированное образование / В. П. Беспалько. // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12–17.

69. Бехтерев, В. М. Объективное изучение личности / В. М. Бехтерев. Избранные труды по психологии личности. В 2-х т. Т. 2. – СПб.: Изд-во «Алетейя», 1999. – С. 5–257.

70. Бим–Бад, Б. М. Воспитание человека обществом и общества человеком / М. Б. Бим–Бад. // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 3–9.

71. Бим–Бад, Б. М. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Б. М. Бим–Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.

72. Бим–Бад, Б. М. Педагогические течения в начале XX века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования / М. Б. Бим–Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 116 с.

73. Битинас, Б. П. Введение в философию воспитания XX века / Б. П. Битинас. – М.: Просвещение, 1996. – 204 с.

74. Богуславский, М. В. Воспитание духовности школьников в отечественной педагогике 1-й трети XX века. // Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике. / Под ред. З. И. Равкина. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 115–118.

75. Богуславский, М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. / М. В. Богуславский. // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 63–70.

76. Богуславский, М. В. Истоки и тенденции развития гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике первой трети XX века / М. В. Богуславский // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.). Монография. / Под ред. З. И. Равкина. – Т. 1. – М., 2000. – С. 81–115.

77. Богуславский, М. В. Российское образование на переломе эпох / М. В. Богуславский. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 2002. – 242 с.

78. Богуславский, М. В. Философия образования в трактовке мыслителей русского Зарубежья / М. В. Богуславский. // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 66–74.

79. Богуславский, М. В. XX век Российского образования / М. В. Богуславский. – М.: Por se., 2002. – 319 с.

80. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.

81. Бодалев, А. А. Специфика социально-психологического подхода к пониманию личности. / А. А. Бодалев. // Психология личности в трудах российских психологов. Сост. и общая редакция Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 344–357.

82. Бондаревская, Е. В. Воспитание как встреча с личностью. (Избранные педагогические труды в двух томах) / Е. В. Бондаревская. – Т. I. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 2006. – 420 с.

83. Бондаревская, Е. В. Воспитание как встреча с личностью. (Избранные педагогические труды в двух томах) / Е. В. Бондаревская. – Т. II. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 2006. – 504 с.

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

85. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.
86. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская. // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
87. Бондаревская, Е. В. Смысл и стратегия личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская. // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.
88. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
89. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская, Г. А. Бермус. // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 55–68.
90. Бондаревская, Е. В. Ценности личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 23–31.
91. Борисенков, В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков. // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 3–10.
92. Ботвинова, А. В. Духовность и гуманизм в открытом обществе (Социально-философский анализ): Дис. ... д-ра философских наук / А. В. Ботвинова. – Москва, 2004. – 320 с.
93. Брюшинкин, В. Н. Феноменология русской души / В. Н. Брюшинкин. // Вопросы философии. – 2005. – № 1. – С. 29–39.
94. Бутов, А. Ю. Становление традиции российского образования и воспитания: (XVIII–XIX вв.): Дис. ... д-ра пед. наук / А. Ю. Бутов. – М., 2005. – 519 с.
95. Валицкая, А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая. // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–8.
96. Валицкая, А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса / А. П. Валицкая. // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12–18.

97. Валицкая, А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая. // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.
98. Васильева, З.И. К.Д. Ушинский – основоположник научной педагогики. / З. И. Васильева. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Под ред. З. И. Васильевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 281–302.
99. Видт, И. Е. Культурологическая интерпретация образовательных моделей / И. Е. Видт. // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 32–38.
100. Видт, И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И. Е. Видт. // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 3–7.
101. Власова, Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников/ Т. И. Власова. Под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 1999. – 212 с.
102. Воробьев, Н. Е. Система нравственного воспитания И. Канта / Н. Е. Воробьев, А. Ю. Шачин. // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 109–117.
103. Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно- практических материалов по проблемам воспитания / Под ред. В. А. Березиной, О. И. Волжиной, И. А. Зимней. – М.: Вентана-Графф, 2002. – 384 с.
104. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова и В. Г. Безрогова. – М., 1996. – 269 с.
105. Вульфов, Б. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
106. Вульфов, Б. З. Учитель: профессиональная духовность / Б. З. Вульфов. // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 48–52.
107. Вульфсон, Б. Л. Кризис воспитания / Б. Л. Вульфсон. // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 3–10.

108. Вульфсон, Б. Л. Марксизм и проблемы нравственного воспитания / Б. Л. Вульфсон. // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 3–15.
109. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ: Люкс, 2005. – 671 с.
110. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. Е. Выготский. – М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во Эксмо, 2004. – 1136 с.
111. Вышеславцев, Б. П. Вечное в русской философии / Б. П. Вышеславцев. Этика преображенного Эроса. – М.: Республика, 1994. – С. 154–324.
112. Вышеславцев, Б. П. Образ Божий в грехопадении / Б. П. Вышеславцев. Русская религиозная антропология. Т. 2. Антология. – М.: Московский философский фонд, Московская духовная академия, 1997. – С. 401–416.
113. Вышеславцев, Б. П. Образ Божий в существе человека / Б. П. Вышеславцев. Указ. выше изд. – С. 380–400.
114. Вышеславцев, Б. П. Этика преображенного Эроса. Проблемы Закона и Благодати / Б. П. Вышеславцев. Этика преображенного Эроса. – М.: Республика, 1994. – С. 14–152.
115. Ге, Ф. История образования и воспитания / Ф. Ге. – М.: Тихомиров, 1912. – УШ, 657 с.
116. Гегель, Г. В. Философия духа / Г. В. Гегель. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Отв. ред. Е. П. Ситковский. – М.: «Мысль», 1977. – 471 с.
117. Гершунский, Б. С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б. С. Гершунский. // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3–12.
118. Гершунский, Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.
119. Гершунский, Б. С. Культура памяти на пороге третьего тысячелетия / Б. С. Гершунский. // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 90–102.
120. Гершунский, Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры / Б. С. Гершунский. // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 49–57.

121. Гершунский, Б. С. Стратегические приоритеты развития образования в России / Б. С. Гершунский. // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 46–54.

122. Гершунский, Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский. // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–12.

123. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

124. Гессен, С. И. Мировоззрение и образование / С. И. Гессен. // Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. Пособие для пед. университетов, институтов и колледжей. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 101–120.

125. Гессен, С. И. Мое жизнеописание / С. И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – С. 412–447.

126. Гессен, С. И. Новая русская философия / С. И. Гессен. // *Ruch filosofsky*, Praha, 1923. – № 1.

127. Гессен, С. И. О понятии и цели нравственного образования / С. И. Гессен. // Жизнь и смерть. Сборник памяти д-ра Н. Х. Осипова. – Т. 2. – Прага, 1936. – С. 60–78.

128. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. / С. И. Гессен. – М.: «Школа – Пресс», 1995. – С. 6–411.

129. Гессен, С. И. Рецензия на статью Н. Бердяева «Философия свободного духа. Проблематика и апология христианства» / С. И. Гессен. – Paris: JMKA – Press, 1928. – Ч. 1. – С. 271. Ч. 2. – С. 236 // *Современные записки*. – Т. XXXIX. – С. 547–554.

130. Гессен, С. И. Судьба коммунистического идеала образования / С. И. Гессен. // Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. Пособие для пед. университетов, институтов и колледжей. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 454–464.

131. Гликман, И. З. Воспитание или формирование? / И. З. Гликман. // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 20–23.
132. Гликман, И. З. Воспитание и образование / И. З. Гликман. // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 110–115.
133. Губин, Валерий. Философская антропология: Учебное пособие для вузов / Валерий Губин, Елена Некрасова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2000. – 240 с.
134. Гукаленко, О. В. Воспитание в современной России / О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 3–17.
135. Гулюкина, О. Н. Проблемы нравственного воспитания в философско-педагогической мысли русского эмигрантского зарубежья (20 – 40-е годы XX века): Автореф. дис. ... канд. пед. наук О.Н. Гулюкина. – М., 2001. – 16 с.
136. Гурьянова, М. П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума / М. П. Гурьянова. // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 12–17.
137. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
138. Гюйо, М. Воспитание и наследственность. Социологический этюд / М. Гюйо. – СПб.: Суворин, 1891. – 329 с.
139. Данилюк, А. Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А. Я. Данилюк. // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 8–12.
140. Данилюк, А. Я. Понятие и понимание русской национальной школы / А. Я. Данилюк. // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 68–71.
141. Данилюк, А. Я. Проблемы эмпирического и творческого в отечественной педагогике / А. Я. Данилюк. // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 42–46.
142. Данилюк, А. Я. Развитие педагогической антропологии в контексте русской культурной традиции / А. Я. Данилюк. // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 82–88.
143. Дворецкая, М. Я. Антропология: история и теория / М. Я. Дворецкая. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 311 с.

144. Демидов, А. Б. Феномены человеческого бытия: Пособие для студентов вузов / А. Б. Демидов. – Мн.: Бел. фонд Сороса. «Армита – Маркетинг, Менеджмент, 1997. – 192 с.
145. Демков, М. И. История западноевропейской педагогики / М. И. Демков. – М.: Отд. тип. т-ва И. Д. Сытина, 1912. – 500 с.
146. Демков, М. И. История русской педагогики М. И. Демкова / М. И. Демков. – Ч. III. Новая русская педагогика (XIX век). – М.: Издание автора, 1909. – 532 с.
147. Демков, М. И. Об отношении науки к жизни (Из письма к издателю) / М. Демков. // Наука и жизнь. – 1890. – № 15. – С. 227–229.
148. Демков, М. И. О русском семейном воспитании / М. Демков. // Вестник воспитания. – 1891. – кн. III. – С. 25 – 48.
149. Демков, М. И. О русском семейном воспитании / М. Демков. // Вестник воспитания, – 1891. – кн. IV . – С. 42–66.
150. Демков, М. И. О задачах русской педагогики / М. Демков. // Русская школа. – 1892. – № 3. – С. 39–53.
151. Демков, М. И. О задачах русской педагогики / М. Демков. // Русская школа. – 1892. – № 5 и 6 . – С. 78–106.
152. Демков, М. И. О задачах русской педагогики / М. Демков. // Русская школа. – 1892. – № 7 и 8. – С. 108–118.
153. Демков, М. И. О принципах науки воспитания / М. Демков. // Педагогический сборник. – 1898. – № 9. – С. 205–241.
154. Демков, М. И. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение / М. Демков. // Педагогический сборник. – 1900. – № 4. – С. 283–300.
155. Демков, М. И. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение / М. Демков. // Педагогический сборник. – 1900. – № 5. – С. 407–419.

156. Демков, М. И. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение / М. Демков. // Педагогический сборник. – 1900. – № 6. – С. 453–473.

157. Демков, М. И. Педагогические правила и законы / М. Демков. // Педагогический сборник. – 1899. – № 8. – С. 87–113.

158. Демков, М. И. Педагогические правила и законы / М. И. Демков. // Педагогический сборник. – 1899. – № 9. – С. 167–183.

159. Джурицкий, А. Н. Педагогика: история педагогических идей: Учебное пособие / А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 952 с.

160. Джурицкий, А. Н. Размышления над историей педагогики / А. Н. Джурицкий. // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 42–79.

161. Джурицкий, А. Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А. Н. Джурицкий. // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93–96.

162. Додонов, В. И. Бердяев о духовно-нравственном развитии личности / В. И. Додонов. // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 73–75.

163. Додонов, В. И. Генезис и сущность гуманистической парадигмы как основа образования и воспитания: Монография / В. И. Додонов. – М.: Институт теории образования и педагогики, 2000. – 115 с.

164. Додонов, В. И. Гуманистическая парадигма в философско-педагогическом наследии русских мыслителей конца XIX – начала XX вв. / В. И. Додонов. // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.). Монография. / Под ред. З. И. Равкина. Т. 1. – М., 2000. – С. 30–65.

165. Додонов, В. И. О системе «личность» / В. И. Додонов. // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 110–119.

166. Додонов, В. И. Теоретико-методологические основы духовно-нравственного развития личности в наследии русских философов конца XIX

– начала XX вв. / В. И. Додонов. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. – 140 с.

167. Долженко, О. В. Очерки по философии образования: Учебное пособие / О. В. Долженко. – М.: Промо-Медиа, 1995. – 240 с.

168. Дресслер, О. Очерк физической антропологии как основания педагогики / Д-ра мед. О. Дресслера. – Спб.: Д. Е. Кожанчиков, 1870. – У 1, 137 с.

169. Духавнева, А. В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 480 с.

170. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. А. М. Никольской / Д. Дьюи. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

171. Евлампиев, И. И. История русской философии: Учеб. пособие для вузов / И. И. Евлампиев. – М.: Высш. шк., 2002. – 584 с.

172. Евлампиев, И. И. От религиозного экзистенциализма к философии православия: достижения и неудачи Ивана Ильина / И. И. Евлампиев. И. И. Ильин: pro et contra. Сост., вступ. статья, примечания И. И. Евлампиева. – СПб.: РХГИ, 2004. – С. 7–64.

173. Евмений, игумен. Духовность как ответственность / Игумен Евмений. – Иваново: Изд-во «Свет Православия», 2005. – 301 с.

174. Егоров, С. Ф. История педагогики: учебник нового поколения. / С. Ф. Егоров // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 116–119.

175. Егоров, С. Ф. Классическая русская педагогика XIX века: история и современность / С. Ф. Егоров. // Педагогика. – 2002. – С. 63–69.

176. Егоров, С. Ф. Методологические идеи К. Д. Ушинского в процессе обретения педагогикой статуса науки / С. Ф. Егоров. // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 75–83.

177. Егоров, С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX в. / С. Ф. Егоров. – М., 1987. – 152 с.

178. Еремкин, А. И. Школа и христианство. Монография / А. И. Еремкин. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – 232 с.

179. Заварзина, Л.Э. П.Ф. Каптерев и В.В. Розанов: думы об образовании / Л. Э. Заварзина. // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 77–89.
180. Загвязинский, В. И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания. / В. И. Загвязинский, Ш. А. Амонашвили, А. Ф. Закирова. / Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 3–10.
181. Загвязинский, В. И. Идея, замысел, гипотеза педагогического исследования. // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9–14.
182. Загвязинский, В. И. Образование и культура / В. И. Загвязинский. // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 104–106.
183. Загвязинский, В. И. Проектирование региональных образовательных систем. // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 8–13.
184. Захарченко, Е. Ю. Педагогическая культура и культурно-образовательная ситуация. // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 69–73.
185. Зеньковский, В. В. Апологетика / Протоиерей В. В. Зеньковский. – М.: Издательский Дом «Грааль», Серия «Христианская литература», 2001. – 248 с.
186. Зеньковский, В. В. Воспитательная проблема в школе / В. В. Зеньковский. – БПБ, 1925. – Кн. 9. – С. 15–18.
187. Зеньковский, В. В. История русской философии./Прот. В. В. Зеньковский. – Т. 1. – Paris. YMCA press, 1948 – 469 с.
188. Зеньковский, В. В. История русской философии./Прот. В. В. Зеньковский. – Т. 2. – Paris. YMCA press, 1950 – 476 с.
189. Зеньковский, В.В. К.Д. Ушинский / В. В. Зеньковский. // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 67–71.
190. Зеньковский, В. В. Коренная проблема современной педагогики / В. В. Зеньковский. // Русская школа. – Прага, 1935. – № 2–3. – С. 11–18.
191. Зеньковский, В. В. На пороге зрелости. Беседы с юношеством по вопросам пола / В. В. Зеньковский – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2004. – 62 с.
192. Зеньковский, В. В. Нужно ли педагогу иметь мирозерцание?

/ В. В. Зеньковский. // Вестник РСХД. – Париж, 1959. – № 54. – С. 55–57.

193. Зеньковский, В. В. Об образе Божиим в человеке / В. В. Зеньковский. // Вопросы философии. – 2003. – № 12. – С. 147–161.

194. Зеньковский, В. В. О иерархическом строении души / В. В. Зеньковский. // Научные труды Русского народного университета в Праге. – Прага, 1929. – Кн. 2. – С. 3–46.

195. Зеньковский, В. В. Основы христианской философии / Прот. В. Зеньковский. – Т. 1: Христианское учение о познании. – Frankfurt a. M.: Possev – Verl, 1960. – 149 с.

196. Зеньковский, В. В. Основы христианской философии / Прот. В. Зеньковский. – Т. 2: Христианское учение о мире. – Frankfurt a. M.: Possev – Verl, 1964. – 149 с.

197. Зеньковский, В. В. Педагогика / Протоиерей В. Зеньковский. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. – С. 6–163.

198. Зеньковский, В. В. Православие и культура / В. В. Зеньковский. – Берлин, 1923. – 285 с.

199. Зеньковский, В. В. Принципы православной антропологии / Василий Зеньковский. // Русская религиозная антропология. Т. 2. Антология. – М.: Московский философский фонд, Московская духовная академия, 1997. – С. 431–466.

200. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Протоиерей В. В. Зеньковский. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. – С. 6–245.

201. Зеньковский, В. В. Русские мыслители и Европа: Критика европейской культуры у русских мыслителей / В. В. Зеньковский. – Paris: YMCA – press, 1926 – 291 с.

202. Зеньковский, В. В. Русская педагогика в XX веке / В. В. Зеньковский. // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 73–89.

203. Зеньковский, В. В. Русская педагогика в XX веке / Протоиерей В. В. Зеньковский. Педагогика. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. – С. 164–222.
204. Зеньковский, В. В. Церковь и школа / Протоиерей В. В. Зеньковский. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Приложение. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. – С. 246–271.
205. Зинченко, В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко. // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
206. Знаков, В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В. В. Знаков. // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 426–436.
207. Зосимовский, А. В. Нравственно-волевое воспитание с позиций конфликтологии / А. В. Зосимовский. // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 48–52.
208. Зосимовский, А. В. Нравственное воспитание и учитель в условиях социальных перемен / А. В. Зосимовский. // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 74–77.
209. Ильин, И. А. Аксиомы религиозного опыта / И. А. Ильин. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 586 с.
210. Ильин, И. А. Для русских. Избранное / И. А. Ильин. – Смоленск: Изд-во «Посох», 1995. – 416 с.
211. Ильин, И. А. Кризис безбожия / И. А. Ильин. – Собрание сочинений: В 10 т. Т. 1 – М.: Русская книга, 1996. – С. 333–358.
212. Ильин, И. А. Наши задачи. Статьи 1948–1954 гг. / И. А. Ильин. – Собрание сочинений: В 10 т. Т. 2. Кн. 1. – М.: Русская книга, 1993. – 496 с.
213. Ильин, И. А. Наши задачи. Статьи 1948–1954 гг. / И. А. Ильин. – Указ. выше изд. Т. 2. Кн. 2. – 480 с.
214. Ильин, И. А. О православии и католичестве / И. А. Ильин. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 2. Кн. 1. – М.: Русская книга, 1993. – С. 383–395.

215. Ильин, И. А. Основы христианской культуры / И. А. Ильин. – Собрание сочинений: В 10 т. Т. 1. – М.: Русская книга, 1996. – С. 285–330.
216. Ильин, И. А. О сопротивлении злу силою / И. А. Ильин. – Собрание сочинений: В 10 т. Т. 5. – М.: Русская книга, 1996. – С. 31–220.
217. Ильин, И. А. Путь духовного обновления / И. А. Ильин. – Собрание сочинений: В 10 т. Т. 1. – М.: Русская книга, 1996. – С. 39–282.
218. Ильин, И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. – Собрание сочинений: В 10 т. Т. 3. – М.: Русская книга, 1994. – С. 381–560.
219. Ильин, И. А. Религиозный смысл философии. Три речи. 1914–1923 / И. А. Ильин. – Собрание сочинений: В 10 т. Т. 3. – М.: Русская книга, 1994. – С. 15–88.
220. Ильин, И. А. Pro et contra / И. А. Ильин: pro et contra. Личность и творчество Ивана Ильина в воспоминаниях, документах и оценках русских мыслителей и исследователей. Антология. – СПб.: РХГИ, 2004. – 896 с.
221. Ильин, И. А. Русский учитель / Иван Ильин. – Опыты православной педагогики. – М.: Литературная учеба. – 1993. – № 5, 6. – С. 196–197.
222. Ильин, И. А. Русский учитель / Иван Ильин. – Народное образование в России. Исторический альманах. – М.: «Народное образование», 2000. – С. 335–336.
223. Ильин, И. А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека / И. А. Ильин. – Собрание сочинений: Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека. Том 1. Учение о Боге. – М.: Русская книга, 2002. – 448 с.
224. Ильин, И. А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека / И. А. Ильин. – Собрание сочинений: Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека. Том 2. Учение о человеке. – М.: Русская книга, 2002. – 608 с.
225. Ильин, И. А. Философия и жизнь / И. А. Ильин. // СОФИЯ: Проблемы духовной культуры и религиозной философии под ред. Н. А. Бердяева. – Берлин: Изд-во Обелиск, 1923. – С. 63–81.

226. Ильин, В. История философии: Учебник для вузов / В. В. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 732 с.

227. Исаев, И.Ф. Концептуальные основания разработки проблем профессионально-педагогической культуры / И. Ф. Исаев. // Профессионально-педагогическая культура: концептуальные основания и технологический контекст: Материалы Всерос. науч. семинара, Белгород, 16–17 ноября 2004 г. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – С. 10–19.

228. Исаев, И.Ф. Культурологический подход как методологическая основа развития теории и практики педагогического образования / И. Ф. Исаев. // Теория и технология формирования профессионально-педагогической культуры. // Материалы Всерос. научн.-практ. конф. – Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – С. 11–15.

229. Исаев, И. Ф. Профессиональная свобода преподавателя как тенденция развития педагогической культуры / Исаев И. Ф. // Воспитание свободной личности: история, теория, технология: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., Белгород, 30–31 марта 2004 г. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – С. 33–39.

230. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект. Учебное пособие / И. Ф. Исаев. Под ред. В. А. Слостенина. – Москва – Белгород: Изд-во БГПИ, 1992. – 102 с.

231. Исаев, И.Ф. Сущность и основные тенденции формирования профессионально-педагогической культуры / И. Ф. Исаев. // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология: Материалы Всерос. научн.-практ. конф., Белгород, 9–11 октября 1996 г. – Белгород: Изд-во БГУ, 1996. – С. 8–13.

232. Исаев, И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – Москва – Белгород, 1993. – 218 с.

233. Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования / Под ред. З. И. Равкина. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 88 с.

234. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие. Под ред. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

235. История педагогики на пороге XXI века: Историография, методология, теория / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова: В 2 ч. – ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки. – М., 1999. – 382 с.

236. Кант, Иммануил. Антропология с прагматической точки зрения. 1798 / Иммануил Кант. Сочинения. В 8-ми т. Т. 7. – М.: Чоро, 1994. – С. 137–376.

237. Кант, Иммануил. Метафизика нравов / Иммануил Кант. Сочинения. В 8-ми т. Т. 6. – М.: Чоро, 1994. – С. 224–543.

238. Кант, И. О педагогике / И. Кант. – М.: Изд-во К. Тихомирова, 1907. – 94 с.

239. Кант, Иммануил. О педагогике / Иммануил Кант. Сочинения. В 8-ми т. Т. 8. – М.: Чоро, 1994. – С. 399–462.

240. Кант, Иммануил. Религия в пределах только разума / Иммануил Кант. – Сочинения. В 8-ми т. Т. 6. – М.: Чоро, 1994. – С. 5–222.

241. Кантор, В. К. Русское православие в имперском контексте: конфликты и противоречия. / В. К. Кантор. // Вопросы философии. – 2003. – № 7. – С. 3–22.

242. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С. 270–652.

243. Каптерев, П. Ф. Значение христианства в постановке первоначального воспитания и христианские теории / П. Каптерев. // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. 27. – СПб., 1900. – 32 с.

244. Каптерев, П. Ф. Из истории нравственного развития детей / П. Каптерев. // Воспитание и обучение. Ежемесячный педагогический листок. – 1897. – № 8. – С. 287–313.
245. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – П. Г.: Тип. В. Безобразов и К., 1915. – 746 с.
246. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – СПб.: «Алетейя», 2004. – 560 с.
247. Каптерев, П. Ф. Метод и его применение / П. Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С. 35–48.
248. Каптерев, П. Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П. Ф. Каптерев. – СПб.: Земля, 1914. – 212 с.
249. Каптерев, П. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей / П. Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С. 232–257.
250. Каптерев, П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды / П. Ф. Каптерев. – Указ. выше изд. – С. 258–269.
251. Каптерев, П. Ф. О нравственном закаливании. / П. Ф. Каптерев. – Указ. выше изд. – С. 147–162.
252. Каптерев, П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании / П. Ф. Каптерев. // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 73–84.
253. Каптерев, П. Ф. Педагогика – наука или искусство? / П. Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С. 49–62.
254. Каптерев, П. Ф. Педагогические идеалы и взгляды К. Д. Ушинского / П. Каптерев. // Образование. – 1895. – № 1. – С. 1–27.
255. Каптерев, П. Ф. Педагогические идеи В. Я. Стоюнина / П. Каптерев. // Русская школа. – 1892. – № 10. – С. 46–61; № 11. – С. 45–64.
256. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С. 163–231.

257. Каптерев, П. Ф. Последняя образовательная реформа / П. Каптерев. // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 71–77.
258. Каптерев, П. Ф. Современные педагогические течения / П. Ф. Каптерев и А. Ф. Музыченко. – М.: Польза, В. Антик и К., 1913. – 220 с.
259. Каптерев, П. Ф. Ушинский о общественных и антропологических началах воспитания / П. Каптерев. // Русская школа. – 1895. – № 2. – С. 65–73.
260. Капустина, З. Я. Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России / З. Я. Капустина. // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 45–49.
261. Кирдяшова, Е. В. Становление и эволюция педагогических воззрений В. В. Зеньковского (Личность и факторы ее формирования): Дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Кирдяшова. – Саранск, 1998. – 195 с.
262. Козлова, Г. Н. Образ учителя русской гимназии XIX – начала XX вв. в литературе / Г. Н. Козлова. // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 67–70.
263. Кларин, В. М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX – XX вв. / В. М. Кларин, В. М. Петров. – М., 1996. – 124 с.
264. Кларин, В. М. Обучение в контексте организационных изменений / В. М. Кларин. // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 39–42.
265. Кларин, В. М. Русская религиозная философия воспитания / В. М. Кларин, В. М. Петров. – М.: Кодекс, 1994. – 85 с.
266. Кларин, В. М. К. Д. Ушинский: национальное и общечеловеческое в воспитании / В. М. Кларин // Магистр. – 1994. – № 4. – С. 57–63.
267. Кларин, М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания / М. В. Кларин. // Педагогика. 1998. – №1. – С. 34–39.
268. Клег, Б. Интенсивный курс: развитие личности: Пер. с англ. / Б. Клег, П. Бич. – М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2004. – 407 с.
269. Коваль, Н. А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: Дис. ... д-ра психол. наук / Н. А. Коваль. – Москва, 1997. – 464 с.

270. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб: «Детство – Пресс», 2001. – 288 с.

271. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. Г. / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

272. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. Избр. пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1955. – 652 с.

273. Комплексный подход к воспитанию и православная культура. (По материалам секции «Реализация системного подхода в сфере духовно-нравственного воспитания» XII Международных Рождественских чтений): Сборник статей / Сост. и научная ред. Д. Г. Левчук, О. М. Потаповская. – М.: Планета, 2000, 2005. – 112 с.

274. Коплстон, Фредерик. История философии. XX век. / Пер. с англ. П. А. Сафронова. / Фредерик Коплстон. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2002. – 296 с.

275. Корнетов, Г. Б. История педагогики: некоторые теоретико-методологические проблемы / Г. Б. Корнетов. // Свободное воспитание. – Вып. 4. – 1993. – С. 27–37.

276. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 256 с.

277. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М., 2001. – 124 с.

278. Корнетов, Г. Б. Проблема базисных педагогических традиций / Г. Б. Корнетов. // Свободное воспитание. – Вып. 2. – 1993. – С. 56–66.

279. Корнетов, Г. Б. Цивилизационный подход к анализу всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. – 265 с.

280. Корольков, А. А. Духовная антропология/ А. А. Корольков. – СПб: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 323 с.

281. Корольков, А. А. Духовные основания русской школы / А. А. Корольков. – Бийск: НИЦ БГПУ им. В. М. Шукшина, 2004. – 165 с.
282. Корольков, А. А. Духовный смысл русской культуры / А. А. Корольков. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 739 с.
283. Корольков, А. А. Духовная философия Ивана Ильина / А. А. Корольков. Русская духовная философия . – СПб.: Изд-во РХГИ, 1998. – С. 191-204.
284. Корольков, А. А. Русская духовная философия / А. А. Корольков. – СПб.: Изд-во РХГИ, 1998. – 576 с.
285. Корольков, А. А. Русская школа и стратегия духовного просвещения / А. А. Корольков. // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 97–105.
286. Корольков, А. А. Читая Зеньковского / А. А. Корольков. // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 61–65.
287. Котова, И. Б. Философско-гуманистические основания педагогики / И. Б. Котова, Е. Н. Шилков. – Ростов-н/Д.: Изд-во РПУ, 1997. – 80 с.
288. Краевский, В. В. Воспитание или образование? / В. В. Краевский. // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 10–16.
289. Краевский, В. В. Общие основы педагогики. Учебное пособие / В. В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
290. Краевский, В. В. Педагогика между философией и психологией / В. В. Краевский. // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 24–31.
291. Круглов, Ю. Т. Патриотизм в педагогике / Ю. Г. Круглов. // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 3–8.
292. Круглый стол «Философия – образование – общество» / Круглый стол. // Педагогика. – 2006. – № 4. С. 29–44.
293. Крымский, С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С. Б. Крымский. // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21–28.
294. Кудрявая, А. В. Лев Толстой о смысле жизни. Образ духовного и нравственного человека в педагогике Л. Н. Толстого / А. В. Кудрявая. – М.: РИО ПФ «Красный пролетарий», 1993. – 176 с.

295. Кузьмина, С. Л. Православный педагог-мыслитель Маркеллин Олесницкий / С. Л. Кузьмина. // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 80–86.
296. Кузьмина, С. Л. Философия и педагогика: методологические аспекты истории взаимосвязи / С. Л. Кузьмина. // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 8–12.
297. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования. Монография / Под ред. И. Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. – 151 с.
298. Куницкая, Ю. И. Философско-теоретические основания изучения педагогического профессионализма / Ю. И. Куницкая. // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 21–26.
299. Кураев, А. «Основы православной культуры» как лекарство от экстремизма. Очень личные размышления / Диакон А. Кураев. – М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2003. – 64 с.
300. Кураев, А. Церковь и молодежь: неизбежен ли конфликт? / Диакон Андрей Кураев. – СПб.: Издательский Дом «Русский Остров», 2004. – 451 с.
301. Кураев, А. Неамериканский миссионер / Диакон Андрей Кураев. – Саратов: Изд-во Саратовской епархии, 2005. – 464 с.
302. Лазарев, В. В. Об осмыслении В. В. Зеньковским духовной целостности / В. В. Лазарев. // Вопросы философии. – 2006, – № 6. – С. 116–127.
303. Латышина, Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века). Учебное пособие / Д. И. Латышина. – М.: Издательский Дом «Форум», 1998. – 584 с.
304. Латюшин, В. В. Антропоцентрированный подход к профессионально-педагогической подготовке будущего учителя / В. В. Латюшин. // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 50–58.
305. Лебедева, О.В. Патриотическое воспитание – верноподданническое или гражданское / О. В. Лебедева. // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 77–82.
306. Левицкий, С. А. Бердяев: пророк или еретик / С. А. Левицкий. – Н. А. Бердяев: pro et contra. Кн. 1. – СПб.: РХГИ, 1994. – С. 501–517.

307. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
308. Леонтьев, А. Н. Индивид и личность / А. Н. Леонтьев. – Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 39–48.
309. Леонтьев, А. Н. Формирование личности / А. Н. Леонтьев. – Указ выше изд. – С. 166–178.
310. Леонтьев, Д. А. Внутренний мир личности / Д. А. Леонтьев. – Указ. выше изд. – С. 372–377.
311. Леонтьев, Д.А. Я – последняя инстанция в личности / Д. А. Леонтьев. – Указ. выше изд. – С. 377–380.
312. Леонтьев, К. Н. Храм и Церковь / К. Н. Леонтьев. – М.: «Издательство АСТ», 2003. – 634 с.
313. Летцев, В. М. Личность как средоточие мировоззренческих исканий В. В. Зеньковского / В. М. Летцев. // Вопросы философии. – 2003. – № 12. – С. 140–146.
314. Лихачев, А. Е. Воспитание и духовность (Заметки православного педагога) / А. Е. Лихачев. // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 33–36.
315. Лихачев, А. Е. Нравственное разложение и православие / А. Е. Лихачев. // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 114–119.
316. Лихачев, А. Е. Возвращение к В. В. Зеньковскому / А. Е. Лихачев. // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 88–92.
317. Лихачев, Б. Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания / Б. Т. Лихачев. // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 10–15.
318. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
319. Лихачев, Б. Т. Педагогика противления злу ненасилием / Б. Т. Лихачев. // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 18–23.
320. Лихачев, Б. Т. Реформаторство в российском образовании: проекты и результаты / Б. Т. Лихачев. // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 18–24.

321. Лихачев, Б. Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учебное пособие / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.

322. Личность в Церкви и обществе: Материалы Международной научно-богословской конференции (Москва, 17 – 19 сентября 2001 г.). – М.: Свято-Филаретовская Московская высшая православно-христианская школа, 2003. – 448 с.

323. Лобастов, Г. В. К философским основаниям педагогики В. В. Давыдова / Г. В. Лобастов. // Вопросы философии. – 2005. – № 9. – С. 61–70.

324. Лобачева, Т. И. Идея свободы личности в педагогических течениях России второй половины XIX – начала XX веков / Т. И. Лобачева. // Научные ведомости. Серия Педагогика. – 2002. – № 2 (17). – С. 256–260.

325. Лобачева, Т. И. Проблема воспитания внутренней свободы личности в российской педагогике второй половины XIX – начала XX веков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. И. Лобачева. – М.: 2002. – 40 с.

326. Логвинов, И. И. Философия образования и педагогика: точка зрения дидакта / И. И. Логвинов. // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 105–110.

327. Лосский, Н. О. Мысли Н. А. Бердяева о назначении человека / Н. О. Лосский. – Н. А. Бердяев: pro et contra. Антология. Кн. 1. СПб.: РХГИ, 1994. – С. 460–467.

328. Луначарский, А. В. Философия школы и революция / А. В. Луначарский. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1976. – 640 с.

329. Лурье, С. В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы: Учебное пособие для вузов / С. В. Лурье. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 624 с.

330. Лэнгле, А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник статей: Пер. с нем / Альфред Лэнгле. – М.: Генезис, 2005. – 159 с.

331. Макаев, В.В. И.А. Ильин о русской душе / В. В. Макаев. // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 94–97.

332. Максакова, В. И. Педагогическая антропология: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Максакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

333. Мареев, С. Н. Философия XX века (Истоки и итоги). Учебное пособие / С. Н. Мареев, Е. В. Мареева, В. Г. Арсланов. – М.: Академический проект, 2001. – 464 с.

334. Марков, Б. В. Философская антропология: очерки истории и теории / Б. В. Марков. – СПб.: Изд-во «Лань», 1997. – 384 с.

335. Маслоу, Абрахам Г. Мотивация и личность. Пер. с англ. / Абрахам Гарольд Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

336. Медынский, Е. Н. Основы педагогической системы К. Д. Ушинского / Е. Н. Медынский. – Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 11 т. Т. 1. – М. – Л.: Изд-во АПН, 1948. – С. 24–40.

337. Менегетти, Антонио. Система и личность. Пер. с итальянского / Антонио Менегетти. – М.: ННБФ «Онтопсихология, 2003. – 328 с.

338. Меньшиков, В. М. Нужна ли сегодня России реформа образования? / В. М. Меньшиков. – М.: Фонд святого Всехвального апостола Андрея Первозванного, 2006. – 64 с.

339. Меньшиков, В. М. Принципы православия и народности в педагогике К. Д. Ушинского и возможные пути развития современного российского образования / В. М. Меньшиков. // Принципы народности и православия в педагогической системе К. Д. Ушинского и развитие современного образования: Материалы V Всероссийской научн.-практ. конф., Курск, 20 – 21 февр. 2001 г. В 2-х ч. Ч. I. – Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 24–29.

340. Меньшиков, В. М. Проблема классической гимназии в педагогике К. Д. Ушинского и современное гимназическое образование / В. М. Меньшиков. // Реализация идей К. Д. Ушинского в практике современного образования: Материалы VI Всерос. научн.-практ. конф., Курск, 19–20 февраля 2003 г. – Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 31–41.

341. Меньшиков, В. М. Российская школа в контексте европейского образования (Историко-теоретический анализ): Дис. ... д-ра пед. наук / В. М. Меньшиков. – М., 1996. – 330 с.
342. Метлик, И. В. Религия и образование в светской школе / И. В. Метлик. – М.: Планета 2000, ППЦ «Пересвет», 2004. – 384 с.
343. Метлик, И. В. Изучение религии и образование / И. В. Метлик. // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 71–78.
344. Миллер, А. Характер, личность, успех! / Аллен Р. Миллер, Сьюзен Шелли. Пер. с англ. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 365 с.
345. Мильдон, В. И. Русский Ренессанс, или Фальшь «серебряного века» / В. И. Мильдон. // Вопросы философии. – 2005. – № 1. – С. 40–51.
346. Модзалевский, Л. Н. К биографии К. Д. Ушинского (По поводу его биографического очерка) / Л. Н. Модзалевский. – Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 11 т. Т. 11. – М. – Л.: Изд-во АПН, 1952. – С. 430–454.
347. Моторина, Л. Е. Философская антропология: Учеб. пособие для вузов / Л. Е. Моторина. – М.: Высш. шк., 2003. – 256 с.
348. Мотрошилова, Н. В. Мыслители России и философии Запада (В. Соловьев. Н. Бердяев. С. Франк. Л. Шестов) / Н. В. Мотрошилова. – М.: Республика; Культурная революция, 2006. – 477 с.
349. Наторп, П. Философия как основа педагогики / П. Наторп. – М.: Н. Н. Ключков, 1910. – 106 с.
350. Некрасова, Н. А. Феномен духовности: бытие и ценность. Монография / Н. А. Некрасова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. – 232 с.
351. Нефедов, Геннадий. Основы христианской нравственности / Протоиерей Геннадий Нефедов. – М.: Паломник, 2006. – 288 с.
352. Никандров, Н. Д. Воспитание ценностей: российский вариант / Н. Д. Никандров. – М.: Магистр, 1995. – 99 с.
353. Никандров, Н. Д. Духовные ценности и воспитание человека / Н. Д. Никандров. // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 3–8.

354. Никандров, Н. Д. Нравственные уроки православия / Н. Д. Никандров. // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 3–9.
355. Никандров, Н. Д. Рождественским чтениям – 10 лет. Успехи и проблемы / Н. Д. Никандров. // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 3–7.
356. Никандров, Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 304 с.
357. Никандров, Н. Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века / Н. Д. Никандров. – М.: Мирос, 1997. – 141 с.
358. Новикова, Л. И. Введение в философию свободного духа Н. А. Бердяева / Л. И. Новикова, И. А. Сиземская. – Н. А. Бердяев. О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – С. 5–20.
359. Новикова, Л. И. Воспитание как педагогическая категория / Л. И. Новикова. // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 28–35.
360. Новикова, Л. И. Педагогические идеи И. А. Ильина / Л. И. Новикова. // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 62–68.
361. Новикова, Л. И. Повседневность и семья как воспитательное пространство (философско-педагогическое кредо В. В. Розанова) / Л. И. Новикова. // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 67–73.
362. Новейший философский словарь. – Мн.: Издательство В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
363. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: 20–50-е гг. XX в. / Сб. тезисов докладов и сообщений 2-й Всерос. науч. конф. Саранск, 16 – 18.10.1997. Под ред. Е. Г. Осовского. – Саранск, 1997. – 1005 с.
364. Олесницкий, М. Нравственное богословие или христианское учение о нравственности / М. Олесницкий. – Киевец: Свято-Троицкая церковь, 1998. – 288 с. (Факсимильное издание).
365. Орлов, А. А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества / А. А. Орлов. // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 57–64.

366. Орлов, А. А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус / А. А. Орлов. // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 60–68.

367. Осовский, Е. Г. Образование и педагогическая мысль Российского зарубежья: состояние и проблемы исследований / Е. Г. Осовский // Образование и педагогика Российского зарубежья. – М., 1995. – С. 4–21.

368. Осовский, Е. Г. Педагогика Российского Зарубежья (20-е и 30-е годы XX века) / Е. Г. Осовский. Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. Пособие для пед. университетов, институтов и колледжей. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 8–28.

369. Осовский, Е. Г. Педагогическая наука в Российском Зарубежье: истоки и ориентиры / Е. Г. Осовский . // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 88–94.

370. Отец Павел Флоренский о воспитании: Золотой фонд педагогики/Сост.-ред. А.П. Фурсов. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 192 с.

371. Очерки по истории педагогических учений. – М.: Полеза, 1911. – 229 с.

372. Панкратов, А. В. Духовное воспитание в свете современного естествознания / А. В. Панкратов. // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 23 –29.

373. Педагогическая библиография Российского зарубежья (20–50-е годы XX века). Сост. Е. Г. Осовский и др. / Под ред. Е. Г. Осовского. – Саранск: Мордовский гос. пед. институт им. М. Е. Евсевьева, 1999. – 55 с.

374. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бимбад; Ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. Е. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

375. Перминова, Л. М. Содержание образования с позиций самоидентификации личности /Л. М. Перминова. // Педагогика. – 1997. – № 3. – С.36–39.

376. Петракова, Т. И. Сердечность воспитания / Т. И. Петракова. // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 34–38.

377. Петровский, А. В. Потребность «быть личностью» / А. В. Петровский. – Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 358–360.

378. Платон. Пир / Платон. Федон, Пир, Федр, Парменид. Общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо – Годи. Пер. с древнегреч. – М.: Изд-во «Мысль», 1999. – С. 81–134.

379. Плеханов, Г. В. Письма без адреса / Г. В. Плеханов. Эстетика и социология искусства: В 2-х т. Т. 1. – М.: Искусство, 1978. – С. 144–261.

380. Плеханов, Е. А. Становление и развитие религиозно-антропологической концепции образования в отечественной педагогике (вторая половина XIX – начало XX веков): Дис. ... д-ра пед. наук / Е. А. Плеханов. – Владимир, 2004. – 433 с.

381. Плигин, А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. Монография / А. А. Плигин. – М.: «КСП+», 2003. – 432 с.

382. Полторацкий, Н. П. Русские религиозные философы. / Н. П. Полторацкий. // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 126–140.

383. Полторацкий, Н.П. Н.А. Бердяев. Философия эсхатологического анархизма / Н. П. Полторацкий. – Н. А. Бердяев: pro et contra. Кн. 1. – СПб.: РХТИ, 1994. – С. 451–454.

384. Полторацкий, Н. П. Пленный пророк / Н. П. Полторацкий. Указ выше изд. – С. 455–459.

385. Попов, А. В. Русское Зарубежье и архивы. Документы Российской эмиграции в архивах Москвы: Проблемы выявления, комплектования. – М.: Изд-во «Интеллигент», 1998. – 386 с.

386. Попов, Л. А. Нравственное воспитание и религия (в современных условиях) / Л. А. Попов. // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 109–114.

387. Потаповская, О. М. Педагогическое сопровождение семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания детей. – 2-е изд., перераб. и доп. / О. М. Потаповская. – М.: Планета 2000, 2003. – 52 с.

388. Порус, В. Н. Обжить катастрофу. Современные заметки о духовной культуре России / В. Н. Порус // Вопросы философии. – 2005. – № 11. – С. 24–36.

389. Принципы народности и православия в педагогической системе К. Д. Ушинского и развитие современного образования / Материалы V Всерос. науч.-практ. конф., Курск, 20 – 21 февраля 2001 г. В 2-х ч. Ч. 1. – Курск, Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2001. – 175 с.

390. Пряникова, В. Г. Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин // Духовность личности: проблемы образования и воспитания. История и современность: тез. докл. XXI сессии науч. совета по проблемам истории образования и пед. мысли (3–4 дек. 2001 г.). – М.: ИТО и П РАО, 2001. – С. 3–12.

391. Рада, А. В. Развитие идеи духовно-нравственного воспитания личности в отечественной педагогике (2-я пол. XIX в. – 1917 г.): Дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Рада. – Н. Новгород, 2004. – 173 с.

392. Раев, М. Россия за рубежом: история культуры русской эмиграции 1919–1939 / М. Раев. – М.: Прогресс – Академия, 1994. – 296 с.

393. Реализация идей К. Д. Ушинского в практике современного образования / Материалы VI Всерос. науч.-практ. конф., Курск, 19 – 20 февраля 2003 г. – Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2003. – 252 с.

394. Репринцева, С. М. Наука и духовность: Заметки православного ученого / С. М. Репринцева. – Мн.: «Белорусский Экзархат – Белорусская Православная Церковь», 2004. – 80 с.

395. Рехневский, Ю. С. Константин Дмитриевич Ушинский / Ю. С. Рехневский. – Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 11 т. Т. 11. – М. – Л.: изд-во АПН РСФСР, 1952. – С. 402–429.

396. Ризз, Г. И. Мир управляется из детской (концепция национального воспитания И. А. Ильина) / Г. И. Ризз // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 94–98.

397. Рогова, А. В. Идеи воспитания человека культуры в философско-педагогической мысли России и Русского зарубежья (вторая половина XIX века – первая половина XX века): Дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Рогова. – СПб., 2004. – 393 с.

398. Розанов, В. В. Люди лунного света. Метафизика христианства. // В. В. Розанов. Сочинения: В 2-х т. Т. 2. – М.: Издательство «Правда», 1990. – С. 7–192.
399. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. Сумерки просвещения. Сост. Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – С. 3–254.
400. Ромаева, Н. Б. Гуманистическая педагогика России середины XIX – XX веков: методология и метатеория. Монография / Н. Б. Ромаева. – М.: Народное образование. – Ставрополь: Сервисшкола, 2003. – 216 с.
401. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Российская энциклопедия. – Т. 1, 1993. – 608 с. Т. 2, 1998. – 672 с.
402. Российское образование на рубеже веков / Под ред. С. Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1996. – 93 с.
403. Рубинштейн, М. М. Идеал личности как основа мировоззрения. Критически-философский очерк / М. М. Рубинштейн. – М.: Тип. С. А. Кинелевского, 1909. – 124 с.
404. Рубинштейн, М. М. История педагогических идей в ее основных чертах / М. М. Рубинштейн. – М.: Тип. И. Иванова, 1916. – 167 с.
405. Рубинштейн, М. М. Нравственный характер и пути его воспитания / М. М. Рубинштейн. // Вопросы философии и психологии, 1914. – Кн. 1. – 124 с.
406. Рубинштейн, М. М. О смысле жизни / М. М. Рубинштейн. – В 2 ч. Ч. 1: Историко-критические очерки. – М.-Л., 1927. – 198 с., Ч. 2: Философия человека. – М.-Л., 1927. – 269 с.
407. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 713 с.
408. Румянцева, Т. А. Воспитание как восхождение к свободе в философско-педагогических взглядах христианско-гуманистических мыслителей России конца XIX – начала XX вв. / Т. А. Румянцева. // Проблемы культуры, языка, воспитания. – Архангельск, 1994. – С. 141–146.

409. Русская школа. Духовно-нравственные проблемы воспитания / Сб. науч. статей. – М.: Изд-во «Русское слово», 1996. – 224 с.
410. Русская философия: Малый энциклопедический словарь. – М.: Наука, 1995. – 624 с.
411. Русские философы (конец XIX – середина XX века): Антология. Вып. 1 / Сост. : А. Л. Доброхотов, С. Б. Неволин, Л. Т. Филонова. – М.: Изд-во «Кн. палата», 1993. – 368 с.
412. Русские философы (конец XIX – середина XX века): Антология. Вып. 2 / Сост.: С. Б. Неволин, Л. Т. Филонова. – М.: Изд-во «Кн. палата», 1994. – 424 с.
413. Русские философы: Проблема христианства и культуры в истории духовной критики XX века / Сост. Л. Г. Филонова. – М.: Пашков дом, 2002. – 218 с.
414. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль / Ж.-Ж. Руссо. – Педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1981. – 653 с.
415. Рыбаков, В. С. Мировоззренческий опыт Православия / В. С. Рыбаков. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. – 236 с.
416. Савотина, Н. А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования / Н. А. Савотина. // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 39–44.
417. Садовничий, В. А. Знание и мудрость в глобализирующемся мире / В. А. Садовничий. // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 3–15.
418. Салов, Ю. И. Психолого-педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. И. Салов, Ю. С. Тюнников. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 256 с.
419. Салтанов, Е. Н. Трудовое и нравственное воспитание в педагогике К. Д. Ушинского / Е. Н. Салтанов. // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 56–62.
420. Сафронова, Е. М. Воспитательная деятельность в контексте личного подхода в образовании / Е. М. Сафронова. // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 38–44.

421. Селиванов, В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. С. Селиванов. Под ред. В. С. Сластенина. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.

422. Селиванова, Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Н. Л. Селиванова. // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35–39.

423. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

424. Сиземская, И. Н. Идеи воспитания в русской философии. XIX – начало XX века / И. Н. Сиземская, Л. И. Новикова. – М.: РОССПЭН, 2004. – 271 с.

425. Сиземская, И. Н. Мироззрение как ценность образования: С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин / И. Н. Сиземская. // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 63–67.

426. Сиземская, И. Н. Проблемы современного воспитания в философском контексте / И. Н. Сиземская, Л. И. Новикова. / Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 14–20.

427. Сиземская, И.Н. С.И. Гессен: «Всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным» / И. Н. Сиземская. // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 44–50.

428. Симонов, П.В. Происхождение духовности/ П.В. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. – М.: Наука, 1989. – 352 с.

429. Синенко, В. Я. Профессионализм учителя / В. Я. Синенко. // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45–51.

430. Сластёнин. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.

431. Сластёнин, В. Антропологический подход в педагогическом образовании / Виталий Сластёнин. / Народное образование. – 1994. – № 9. – С. 124–127.

432. Слостёнин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостёнин, Г. И. Чижикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.

433. Слостёнин, В. А. Национальная идея как феномен православной педагогической культуры / В. А. Слостёнин. // Принципы народности и православия в педагогической системе К. Д. Ушинского и развитие современного образования: Материалы V Всерос. науч.-практ. конф., Курск, 20–21 февр. 2001 г. В 2-х ч. Ч. I. – Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 10–23.

434. Слостёнин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. Под ред. В. А. Слостёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.

435. Слостёнин, В. А. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостёнин, В.П. Каширин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

436. Слостёнин, В. А. Педагогическая культура и православное воспитание / В. А. Слостёнин. // Научные ведомости. Серия Педагогика. – Белгород: Изд-во БГУ, 2002. – № 2 (17). – С. 20–29.

437. Слостёнин, В. А. Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева и современность / В. А. Слостёнин. // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 76–81.

438. Слостёнин, В. А. Стратегические направления развития теории педагогического образования / В. А. Слостёнин. // Теория и технология формирования профессионально-педагогической культуры: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Белгород : Изд-во БГУ, 1999. – С. 7–10.

439. Слостёнин, В. А. Университетское образование: проблемы и решения / В. А. Слостёнин. // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., Белгород, 9–11 октября 1996 г. – Белгород: Изд-во БГУ, 1996. – С. 3–7.

440. Слостёнин, В.А. К.Д. Ушинский: онтологические основания православной педагогики / В. А. Слостёнин. // Реализация идей К. Д. Ушинского в практике современного образования: Материалы VI Всерос. науч.-практ.

конф., Курск, 19 – 20 февраля 2003 г. – Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 6–10.

441. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 383 с.

442. Слободчиков, В. И. Реальность субъективного духа / В. И. Слободчиков. – Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. – СПб.: 2001. – С. 381–395.

443. Словарь-справочник по педагогике / Под общей ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 448 с.

444. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

445. Соколов, А. В. Формула интеллигентности / А. В. Соколов. // Вопросы философии. – 2005. – № 5. – С. 57–67.

446. Соколов, С. В. Социальная философия: Учеб. пособие для вузов / С. В. Соколов. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2003. – 440 с.

447. Соловцова, И. А. Духовность и нравственность как основополагающие категории духовного воспитания / И. А. Соловцова. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2006. - №1 (14). – С. 113-117.

448. Степашко, Л. А. Феномен советской педагогики / Л. А. Степашко. // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 72–76.

449. Степашко, Л. А. Философия и история образования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Степашко. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.

450. Степун, Федор. Портреты. Сост. и послесловие А. А. Ермичева / Ф. А. Степун. – СПб.: РХГИ, 1999. – 440 с.

451. Степун, Ф. А. Учение о познании у Н. А. Бердяева / Ф. А. Степун. – Н. А. Бердяев: pro et contra. Кн. 1. – СПб.: РХГИ, 1994. – С. 483–500.

452. Стефановская, Т. А. Педагогика: наука и искусство: Учебное пособие / Т. А. Стефановская. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 368 с.
453. Стоюнин, В. Я. Заметки о русской школе / В. Я. Стоюнин. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – С. 148–199.
454. Стоюнин, В. Я. К. Д. Ушинский (Биографический очерк) / В. Я. Стоюнин. – Указ. выше изд. – С. 138–147.
455. Стоюнин, В. Я. Мысли о наших гимназиях / В. Я. Стоюнин. – Указ. выше изд. – С. 32–67.
456. Стоюнин, В. Я. Мысли о наших экзаменах / В. Я. Стоюнин. – Указ. выше изд. – С. 84–103.
457. Стоюнин, В. Я. О воспитании / В. Я. Стоюнин. – Указ. выше изд. – С. 111–137.
458. Стоюнин, В. Я. О преподавании русской литературы / В. Я. Стоюнин. – Указ. выше изд. – С. 296–317.
459. Стоюнин, В. Я. Педагогические заметки (в ответ разным лицам) / В. Я. Стоюнин. – Указ. выше изд. – С. 282–288.
460. Стоюнин, В. Я. Педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – СПб, 1911. – 448 с.
461. Стрижев, А. Н. Православная педагогика: страницы истории / А. Н. Стрижев. – Русская школа. Духовно-нравственные проблемы воспитания. Сборник статей. – М.: Изд-во «Русское слово», 1996. – С. 83–92.
462. Струве, Н. А. Православие и культура / Никита Струве. – М.: Русский путь, 2000. – 632 с.
463. Струминский, В. Я. Архив К. Д. Ушинского / В. Я. Струминский. Т. 2. Статьи и материалы К. Д. Ушинского периода его редакторской деятельности по вопросам германского воспитания и русской школы середины XIX в. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 464 с.
464. Сурова, Л. В. Искание высот: Сборник статей по вопросам духовного воспитания и развития личности / Л. В. Сурова. – Клин: Изд-во «Христианская жизнь», 2004. – 160 с.

465. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – М.: Учпедгиз, 1953. – 444 с.
466. Тонков, Е. В. Педагогика образования: Учебное пособие / Е. В. Тонков. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 444 с.
467. Троицкий, В. Ю. Национальные духовные традиции и будущее русского образования / В. Ю. Троицкий. // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 3–7.
468. Троицкий, В. Ю. Русская школа и современное состояние образования / В. Ю. Троицкий. // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 22–26.
469. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека: Сб. очерков и эссе: Пер. с фр / Пьер Тейяр де Шарден. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 553 с.
470. Ушинский, К. Д. Вопрос о душе в его современном состоянии / К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – С. 233–282.
471. Ушинский, К. Д. Вопросы о народных школах / К. Д. Ушинский. – Указ выше изд. Т. 2. – С. 73–80.
472. Ушинский, К. Д. Воскресные школы / К. Д. Ушинский. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1861. ч. 109. Отд. 1. – С. 58–82.
473. Ушинский, К. Д. Воскресные школы (Письмо из провинции) / К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – С. 58–72.
474. Ушинский, К. Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ / К. Д. Ушинский. – Указ. выше изд. Т. 2. – С. 388–399.
475. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский. – Указ. выше изд. Т. 1. – С. 194–256.
476. Ушинский, К. Д. О необходимости сделать русские школы русскими / К. Д. Ушинский. – Указ. выше изд. Т. 2. – С. 358–363.
477. Ушинский, К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К. Д. Ушинский. – Указ выше изд. Т. 2. – С. 27–57 с.
478. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский. – Указ выше изд. Т. 1. – С. 160–176.

479. Ушинский, К. Д. Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского / К. Д. Ушинский. – Указ. выше изд. Т. 2. – С. 283–347.

480. Ушинский, К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии / К. Д. Ушинский. – Указ выше изд. Т. 2. – С. 122–217.

481. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова / К. Д. Ушинский. – Указ. выше изд. Т. 2. – С. 408–457.

482. Ушинский, К. Д. Письма к Л. Н. Модзалевскому / К. Д. Ушинский. Собрание сочинений: В 11 т. Т. 11. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. – С. 164–192.

483. Ушинский, К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола / К. Д. Ушинский. // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 82–88; № 6. – С. 62–74.

484. Ушинский, К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола / К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1. Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – С. 317–340.

485. Ушинский, К. Д. Проект учительской семинарии / К. Д. Ушинский. – Указ. выше изд. Т. 2. – С. 81–107.

486. Ушинский, К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский. – Указ. выше изд. Т. 2. – С. 108–121.

487. Ушинский, К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский. – Указ. выше изд. Т. 1. – С. 177–193.

488. Ушинский, К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский. – Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. Составитель С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – С. 8–26.

489. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. Т. 1. – СПб.: Тип. М. Меркушева, 1907. – 499 с.

490. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. Т. 2. – СПб.: Тип. М. Меркушева, 1911. – 444 с.

491. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Том первый / К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5. Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
492. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Том второй / К. Д. Ушинский. Указ. выше изд. Т. 6. – 528 с.
493. Ушинский, К. Д. Что нам делать со своими детьми / К. Д. Ушинский. Указ. выше изд. Т. 2. – С. 364–372.
494. Фаворов, Н. Что такое христианская нравственность / Протоиерей Н. Фаворов. – М., 1984; М., 2003. – 224 с.
495. Федотова, В. Г. Факторы ценностных изменений на Западе и в России / В. Г. Федотова. // Вопросы философии. – 2005. – № 11. – С. 3–23.
496. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности / Д. И. Фельдштейн. – Т. 1. – М.; Воронеж: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; МОДЭК, 2005. – 566 с.
497. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности / Д. И. Фельдштейн. – Т. 2. – М.; Воронеж: Изд-во моск. психол.-соц. ин-та; МОДЭК, 2005. – 455 с.
498. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 192 с.
499. Филиппов, В. М. Гуманистическая роль образования: православие и воспитание / В. М. Филиппов. // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 65–68.
500. Филонов, Г. Н. Воспитание: традиции и современность / Г. Н. Филонов. // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 14–20.
501. Филонов, Г. Н. Социальная педагогика: сопряжение наук о человеке / Г. Н. Филонов. // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 35–40.
502. Филонов, Г. Н. Социально-педагогическая теория: сущность и тенденции развития / Г. Н. Филонов. // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 36–42.
503. Филонов, Г. Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития / Г. Н. Филонов. // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 24–29.

504. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
505. Флёров, А. П. Константин Дмитриевич Ушинский / А. П. Флёров // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 71–76.
506. Флоренский, П. А. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в двенадцати письмах свящ. Павла Флоренского/ П.А. Флоренский. Соч. в 2т., Т. 1. – М.: Правда, 1990. – 490 с.
507. Флоренский, П. А. У водоразделов мысли/ П.А. Флоренский. Соч. в 2т., Т.2. – М.: Правда, 1990. – 446 с.
508. Флоровский, А. В. История русской педагогики в связи с историей народного образования: Конспект лекций проф. А. В. Флоровского / А. В. Флоровский. – Прага: Комис. Рус. Пед. ин-та им. Я. А Коменского, 1925. – 129 с.
509. Флоровский, Г. Пути русского богословия / Прот. Георгий Флоровский. – Париж: YMCA – PRESS, 1937. – 600 с.
510. Флоровский, Г. Пути русского богословия / Протоиерей Георгий Флоровский. – Минск: Издательство Белорусского Экзархата. – 2006. – 608 с.
511. Франк, С. Л. Крушение кумиров / С. Л. Франк. Сочинения. – М.: Изд-во «Правда», 1990. – С. 113–180.
512. Фрейд, З. Будущее одной иллюзии / Зигмунд Фрейд. Психоанализ. Религия. Культура. – М.: Ренессанс, 1991. – С. 17–64.
513. Фрейд, З. Недовольство культурой / Зигмунд Фрейд. Психоанализ. Религия. Культура. – М.: Ренессанс, 1991. – С. 65–134.
514. Фрейджер, Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. – СПб.: Издательский Дом «Нева»; М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2002. – 864 с.
515. Фромм, Э. Душа человека. Ее способность к добру и злу / Эрих Фромм. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – С. 13–108.
516. Фромм, Э. Искусство любить / Эрих Фромм. – М.: Республика, 1992. – С. 109–178.

517. Фромм, Э. Человек для самого себя / Эрих Фромм. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – С. 17–190.

518. Харламов, И. Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания / И. Ф. Харламов. // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 52–59.

519. Хрестоматия по педагогической аксиологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Сост. В. А. Сластёнин, Г. И. Чижакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 480 с.

520. Хьел, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьел, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

521. Чучин-Русов, А. Е. Культурно-исторический процесс: форма и содержание / А. Е. Чучин-Русов. // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С.3–14.

522. Чучин-Русов, А. Е. Образование и культура / А. Е. Чучин-Русов. // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 9–18.

523. Шадриков, В. Д. Духовные способности / В. Д. Шадриков. – Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 420–426.

524. Шадриков, В. Д. Происхождение человечности: Учебное пособие для высших учебных заведений / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2003. – 296 с.

525. Шадриков, В. Д. Философия образования и образовательные политики. – М.: «Логос», «Принт», 1993. – 181 с.

526. Шестов, Лев. Николай Бердяев. Гнозис и экзистенциальная философия / Лев Шестов. – Н. А. Бердяев: pro et contra. Кн. 1. – СПб.: РХГИ, 1994. – С. 411–436.

527. Шестун, Евгений. Православная педагогика / Протоиерей Евгений Шестун. – М.: Про-Пресс, 2001. – 576 с.

528. Шестун, Е. В. Духовно-нравственное становление личности в православной традиции – Игумен Георгий (Е. В. Шестун). // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 53–61.

529. Шеховская, Н. Л. Диалектическое единство духовности и нравственности в культуре личности / Н. Л. Шеховская. // *Философия образования*. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2005. – № 2 (13). – С. 197–203.

530. Шеховская, Н. Л. Духовная парадигма личности / Н. Л. Шеховская. // *Проблемы современного образования и воспитания. Сборник статей. Вып. II*. – М.: Изд-во «Прометей», 2003. – С. 9–17.

531. Шеховская, Н. Л. Духовность и душевность: психолого-педагогическая связь нравственных категорий / Н. Л. Шеховская. // *Психологическая культура личности: материалы Всерос. науч.-практ. конференции*. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. – С. 51–58.

532. Шеховская, Н. Л. Духовность как доминанта личности / Н. Л. Шеховская. // *Studia Slavica – Opole – Ostrava*. – 2004. – № 8. – С. 59–67.

533. Шеховская, Н. Л. Духовность личности как нравственный императив / Н. Л. Шеховская. // *Философско-исторические основы общего образования в России: Материалы Всерос. науч. конференции. РАО, Институт теории образования и педагогики*. – М., 2002. – С. 402–409.

534. Шеховская, Н. Л. Духовность личности как нравственный критерий культуры / Н. Л. Шеховская. // *Профессионально-педагогическая культура: концептуальные основания и технологический контекст: Материалы Всерос. науч. семинара*. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – С. 55–61.

535. Шеховская, Н. Л. Духовность личности как педагогическая категория / Н. Л. Шеховская. // *Педагогическое образование и наука*. – 2004. – № 5. – С. 64–68.

536. Шеховская, Н.Л. И.А. Ильин и К. Д. Ушинский: «диалог» о духовности / Н. Л. Шеховская. – *Педагогика*. – 2005. – № 10. – С. 68–73.

537. Шеховская, Н.Л. К.Д. Ушинский и Н. А. Бердяев: духовность как нравственная основа личности / Н. Л. Шеховская. // *Педагогика*. – 2002. – № 5. – С. 77–82.

538. Шеховская, Н.Л. К.Д. Ушинский и Н. А. Бердяев о роли христианства в воспитании личности / Н. Л. Шеховская. // *Российская педагогика ме-*

жду прошлым и будущим: поиск новой парадигмы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 2001. – С. 150–156.

539. Шеховская, Н. Л. Личность как духовно-нравственный феномен / Н. Л. Шеховская. // Воспитание свободной личности: история, теория, технология: Материалы Всерос. науч.-практ. конференции. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – С. 50–58.

540. Шеховская, Н. Л. Методологическая концептуальность диалектического единства педагогики и философии / Н. Л. Шеховская. //Фундаментальные и прикладные исследования. Вестник Белгородского ун-та потреб. кооперации. – Белгород: Изд-во БУПК, 2005. – № 3 (12). – С. 193–202.

541. Шеховская, Н. Л. Некоторые социально-философские аспекты профессионально-педагогической культуры / Н. Л. Шеховская. // Профессионально-педагогическая культура: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Белгород: Изд-во БелГУ, 1996. – С. 46–51.

542. Шеховская, Н. Л. Оценка русскими философско-педагогическими мыслителями нравственной аксиологии Руссо и Канта в контексте педагогической традиции / Н. Л. Шеховская. // Фундаментальные и прикладные исследования. Вестник Белгородского ун-та потреб. кооперации. – Белгород: Изд-во БУПК, 2006. – № 1 (15). – С.351–360.

543. Шеховская, Н. Л. Педагогическая аксиологичность христианской антропологии/ Н.Л. Шеховская// Studia-Slavica-Opole-Ostrava. – 2006. - №10. – С.227-233.

544. Шеховская, Н. Л. Педагогическая культура: восхождение к личности: Учеб. пособие / Н. Л. Шеховская. – Белгород: Изд-во БГУ, 2003. – 132 с.

545. Шеховская, Н. Л. Раздвоение личности как нравственный кризис. / Н. Л. Шеховская. // Studia Slavica – Opole – Ostrava. – 2003. – № 7. – С. 61–68.

546. Шеховская, Н. Л. Соотношение инноваций и традиций в структуре педагогической технологии / Н. Л. Шеховская. // Технология профессиональ-

ной деятельности: Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции. – Белгород: Изд-во БГПИ, 1995. – С. 17–19.

547. Шеховская, Н. Л. Учительство области: опыт структурно-качественного анализа кадров и тенденций развития системы общего образования в доперестроечный период / Н. Л. Шеховская. // Белгородская область вчера и сегодня: Материалы регион. науч.-практ. конференции. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. – Т. 1. – С. 138–140.

548. Шеховская, Н. Л. Философско-педагогические взгляды К. Д. Ушинского как основа теории профессионально-педагогической культуры / Н. Л. Шеховская. // Педагогическое наследие К. Д. Ушинского и проблемы современного образования. Тезисы Всерос. науч.-практ. конференции. Курск: КГПУ, 1999. – С. 193–195.

549. Шеховская, Н. Л. Христианский антропологизм как методологическая основа духовно-нравственного воспитания / Н. Л. Шеховская. // Фундаментальные и прикладные исследования. Вестник Белгородского ун-та потреб. кооперации. – Белгород: Изд-во БУПК, 2005. – № 2. – С. 236–243.

550. Шеховская, Н. Л. Христианство как нравственная доминанта духовности / Н. Л. Шеховская. // Принципы народности и православия в педагогической системе К. Д. Ушинского и развитие современного образования: Материалы V Всерос. науч.-практ. конференции. – Курск: Изд-во КГПУ, 2001. – Ч. 1. – С. 94–96.

551. Шиманский, Г. И. Нравственное богословие / Г. И. Шиманский. Киев: Общество любителей православной литературы. Издательство имени святителя Льва, папы Римского, 2005. – 679 с.

552. Широких, О. Б. Ценностные ориентации профессионально-личностной подготовки учителя в России: (Вторая половина XIX века – 30-е годы XX века): Дис. ... д-ра пед. наук. О. Б. Широких. – Коломна, 2004. – 428 с.

553. Шиянов, Е. Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. Н.

Шиянов, Н. Б. Ромаева. – М.: Народное образование; Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2003. – 336 с.

554. Юнг, К. Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 336 с.

555. Юркевич, П. Д. Курс общей педагогики с приложениями П. Юркевича/ П.Д. Юркевич. – М.: тип Грачева и К°, 1869. – 404 с.

556. Юркевич, П. Д. Разум по учению Платона и опыт по учению Канта (Речь, произнесенная в торжественном собрании Императорского Московского университета, 12 января 1866 года)/ П. Д. Юркевич. – М.: Университ. тип (Катков и К°), 1866. – 72 с.

557. Юркевич, П. Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия/ П. Д. Юркевич. Философские произведения. – М.: Изд-во «Правда», 1990. – С. 69-103.

558. Юркевич, П. Д. Чтения о воспитании П. Юркевича/ П.Д. Юркевич. – М.: Н. Чепелевский, 1865. – 273 с.

559. Яковенко, Б. В. История русской философии: Пер. с чеш. / Б. П. Яковенко. – М.: Республика, 2003. – 510 с.

560. Ямбург, Е. А. Контуры культурно-исторической педагогики / Е. А. Ямбург. // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 3–10.

561. Янушкявичюс, Р. В. Основы нравственности: Учебное пособие для школьников и студентов. – 4-е изд. // Р. В. Янушкявичус, О. Л. Янушкявичене. – М.: ПРО – ПРЕСС, 2002. – 456 с.

562. Dietrich, Wolfgang. Provokation der Person – Gelnhausen / Wolfgang Dietrich: Bd 5. – Berlin, 1975.

563. Hans, N. Education Policy in Soviet Russia. L., 1930 (совм. с С. И. Гессеном) / N. Hans. – London, 1930. – 236 p.

564. Rud, Otto. Das Heilige. Über des Irrationale in der Idee des Gottlichen und sein Verhältnis zum Rationalen / Otto Rud. – 8-te Aufl. Bleslau, 1922. – 383 s.

565. Scheler, Max. Vom Ewigen im Menschen. B. I.: Religiöse Erneuerung. / Max Scheler. – Leipzig, 1921. – 725 s.

Архивные материалы.

1. РГИА. – Ф. 418. – Оп. 84. – Д. 467. – Л. 32.
2. РГИА. – Ф. 418. – Оп. 84. – Д. 467. – Л. 54, 55.
3. РГИА. – Ф. 418. – Оп. 84. – Д. 467. – Л. 18–18 об.
4. РГИА. – Ф. 418. – Оп. 315. – Д. 373. – Л. 10 – 10 об.
5. РГИА Ф. 418. – Оп. 315. – Д. 373. – Л. 11.
6. РГИА. – Ф. 733. – Оп. 154. – Д. 377. – Л. 239-246.
7. РГИА – Ф. 733. – Оп. 155. – Д. 16. – Л. 74.
8. РГИА. – Ф. 733. – Оп. 155. – Д. 375.
9. РГИА. – Ф. 740. – Оп. 18. – Д. 13. – Вх. №924.
10. ГА РФ. – Ф. 5773. – Оп. 1. – Д. 48. – Л. 1-49.
11. ГА БО. – Ф. 174. – Оп. 1. – Д.6. – Л. 41.
12. ГА БО. – Ф. 174. – Оп. 1. – Д.8. – Л. 21-21 об.
13. ГА БО. – Ф. 174. – Оп. 1. – Д.8. – Л. 22.