

**МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ
ОРГАНИЗАЦИЯ «ОБЪЕДИНЕНИЕ ПРАВОСЛАВНЫХ УЧЁНЫХ»**

**ДУХОВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ИМЕНИ СВЯТОГО ПРЕПОДОБНОГО НЕСТОРА ЛЕТОПИСЦА**

**«ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ВУЗА»**

В двух частях

Коллективная монография

Воронеж, Луганск – 2020

УДК 378.015.31 : 17.022.1 – 043.84
ББК 74.480.051
В 77

*Печатается по решению Межрегиональной просветительской общественной
организации
«Объединение православных учёных» (протокол № 3 от 7 июля 2020г)*

*Печатается по решению Духовно-просветительского центра
имени святого преподобного Нестора Летописца
(протокол № 5 от 30.01.2020)*

**Научный редактор Серии трудов православных ученых, доктор
теологии, протоиерей Геннадий Заридзе**

Члены редколлегии – Драгиша Бойович – профессор, д-р филол. н.,
(университет в Нише, Сербия); Владов В.Н. – д-р ист.н. (ВТУ "Св.
Кирилла и Мефодия", Болгария); Калаев В. Н. – д-р биол.н., проф. (ВГУ,
Россия); Косинова И.И. – д-р г.-м.н., проф. (ВГУ, Россия); Левушкина Р. –
д-р филол.н. (Институт сербского языка САНУ, Сербия); Малыш В.Н. –
д-р техн.н., проф. (РАНХ и ГС при Президенте РФ, Россия); Миронович
А.В. – д-р ист.н., проф. (Белостокский университет, Польша).

В 77 **«Формирование духовно-нравственных качеств личности
студента на основе реализации воспитательного потенциала учебных
дисциплин вуза» в двух частях** : коллективная монография, 489 с.

Монография является интеллектуальным продуктом совместной научно-исследовательской деятельности союза православных учёных, Духовно-просветительского центра имени святого преподобного Нестора Летописца (ЛНР) при Межрегиональной просветительской общественной организации «Объединение православных учёных» (РФ). Целью монографии является представление результатов научных исследований православных учёных Луганской Народной Республики и России, которые освещают различные аспекты духовно-нравственной культуры в высшей школе в теоретических и практических аспектах, в том числе, на основе святоотеческой традиции Православной Церкви.

Книга предназначена для студентов, преподавателей и учителей, научных работников, а так же специалистов по вопросам духовно-нравственной культуры и воспитания.

УДК 378.015.31 : 17.022.1 – 043.84
ББК 74.480.051

ISBN 978-5-4473-0283-2

© Издательство «ИСТОКИ», 2020

***Рецензенты первой части монографии
(православный подход):***

Ильичёва И.М. – декан социально-психологического факультета ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» почетный работник высшего образования РФ, доктор психологических наук, профессор;

Бобылев Б.Г. (монах Нафанаил) – монах Свято-Духова монастыря Ливенской епархии Орловской митрополии доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего образования РФ.

***Рецензенты второй части монографии
(гуманистический подход):***

Чеботарёва И.В. – заведующий кафедрой дошкольного образования, доктор педагогических наук, доцент ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»;

Белых А.С. – профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Владимира Даля», доктор педагогических наук, профессор.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ЧАСТЬ 1. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ВУЗА (православный подход)	11
Раздел I.	
Духовно-нравственный потенциал социально-гуманитарных дисциплин и его реализация в современном вузе	11
Даренский В.Ю.	
Культурологическое знание как фактор духовно-нравственного воспитания студентов.....	11
Ищенко Н.С.	
Обоснование суверенности русской цивилизации в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла.....	58
Кузнецов В.В.	
Потенциальные возможности педагогических дисциплин в формировании духовно-нравственной культуры студентов.....	103
Раздел II.	
Духовно-нравственное воспитание студентов на основе предметов естественно-научного и физико-математического циклов	121
Панишева О.В.	
Формирование духовно-нравственной личности студентов на примерах из биографий известных математиков.....	121
Саввина О.А.,	
Трофимова Е.И.	
Влияние преподавания физико-математических дисциплин на процесс формирования духовно-нравственной культуры личности студента.....	165
Раздел III.	
Теоретические и методологические аспекты современных педагогических технологий	193
Крысенко Д.С.,	
Серокуров Е.А.	
Феномен глобализации в концепциях православной богословской мысли начала XXI века.....	193
Токмачёва М.А.	
Православные основы семейного воспитания.....	209
Шкуран О.В.	
Языковые единицы с сакральной семантикой: ложные сакрализаторы в интернет-, медиадискурсах.....	246
Раздел IV.	
Актуализация наследия классиков русской педагогической мысли в современном учебно-воспитательном процессе	267

Даренская В.Н.	
Личностный образец духовно-нравственного воспитания (на примере о. Сергия Булгакова).....	267
ЧАСТЬ 2. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ВУЗА (гуманистический подход).....	306
Раздел I.	
Предметы естественно-научного и физико-математического циклов как духовный ресурс воспитания студенческой молодёжи.....	306
Логинов А.В.	
Использование потенциала физико-математических и естественных дисциплин в контексте духовно-нравственного воспитания в высшей школе.....	306
Роман С.В.	
Усовершенствование профессионального химико-педагогического образования в контексте эколого-гуманистического воспитания молодёжи.....	335
Раздел II.	
Духовно-нравственный контент в миссиях современных университетов.....	378
Прихода И.В.	
Здравотворчество как основной теоретический и методологический концепт в адаптивной физической культуре (новый проект постнеклассической теории и методологии в области знаний по адаптивной физической культуре).....	378
Раздел III.	
Актуализация наследия классиков русской педагогической мысли в современном учебно-воспитательном процессе.....	408
Турянская О.Ф.	
Антропоцентрический подход в педагогике – от традиции к инновации.....	408
Ефимова И.В.	
Актуализация прогрессивной философской и психолого-педагогической мысли в решении проблемы духовно-нравственного становления личности.....	444
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	471
РЕЦЕНЗИИ.....	474
Рецензия Б.Г. Бобылева.....	475
Рецензия И.М. Ильичёвой.....	479
Рецензия А.С. Белых.....	482
Рецензия И.В. Чеботарёвой.....	485

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях глобализации мировых процессов общество переживает тяжёлые времена. Переломные явления происходят во всех сферах жизни: экономической, социальной, в сфере ценностных ориентаций. Эти явления можно назвать кризисными, т.к. происходящие метаморфозы ведут к деструктивным результатам. Духовно-нравственная культура в обществе стремительно падает. Размываются определённые рамки и стандарты, которые могли бы удерживать подрастающее поколение в условиях моральных норм и нравственности. Новое общество воспитано на принципах потребления, а не духовного созидания, поэтому у современной молодёжи искажены представления о возвращении в себе важных моральных качеств. Порой эти качества подменены другими, не имеющими никакого отношения к нравственности. К примеру, стремление к лидерству и карьерному росту любыми путями, даже несправедливыми, подменяет понятие самосовершенствования, ведь духовное совершенство не имеет ничего общего с карьеризмом. Самая большая опасность, подстерегающая мировое сообщество – это не развал экономики, не смена политической системы, а разрушение духовных идеалов личности.

Молодёжь – это та часть социума, ценности которой формируются под влиянием происходящих процессов, происходящих вокруг. В свою очередь, от жизненных ценностей современной молодёжи будет зависеть то, что будет происходить в обществе и в мире уже через несколько лет.

Студенты вуза, получая высшее образование, должны не только усваивать профессиональные знания, но и восходить к усвоению истинной духовности посредством образов красоты, любви, добра и знаний.

Обучение профессионала нового поколения происходит в информационном пространстве, систематизированном и структурированном так, чтобы общественный менталитет был направлен на потребность не только в высококвалифицированных специалистах, но и в нравственных личностях с ответственным отношением к своей будущей деятельности, для которых моральные добродетели не являются пустым звуком.

В силу указанных фактов тема «Формирование духовно-нравственных качеств личности студента на основе реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин вуза» является глубоко актуальной для подготовки профессионала в современном обществе. Деградация существующего духовно-нравственного состояния затронула все сферы жизнедеятельности человека. Эта проблема не может не волновать педагогов высшей школы и преподавателей, то есть тех, кто соприкасается с тонкими процессами формирования личности.

Осмысление истории с целью понимания современности и будущего известно с древних времён. Хорошо известны слова Екклесиаста: «Что было в прошлом, то и теперь, и что делалось прежде, то происходит и ныне, и ничего нового под солнцем нет». С этих позиций представляются весьма насущными духовные аспекты русской педагогической классики, которые дают ответы на злободневные вопросы воспитания.

Высшее образование, как зеркало, отражающее происходящие в обществе процессы и показывающее перспективы его развития, нуждается в упорядочении и систематизации ценностных ориентиров, основанных на нравственных и профессиональных конструктах.

В связи с этим возникает необходимость выявить воспитательный потенциал учебных дисциплин вуза. Особый акцент необходимо сделать на социально-гуманитарных дисциплинах, которые по своему

содержанию представляют собой экзистенциально ориентированную систему способов и результатов формирования и развития человеческой духовности. Она существует в форме «текста», в котором воплощены способы и смыслы человеческого бытия, нравственные, эстетические, религиозные и другие ценности.

Настоящая монография является интеллектуальным продуктом коллективной научно-исследовательской деятельности представителей Межрегиональной просветительской общественной организации «Объединение православных учёных», сотрудников Духовно-просветительского центра имени святого преподобного Нестора Летописца, учёных Луганского национального университета имени Тараса Шевченко.

Данное издание состоит из двух частей, отражающих православный и гуманистический подходы на обозначенную проблему. Такая дифференциация обусловлена потребностью в углубленном компаративном анализе обоих подходов к решению поставленной задачи. Материалы монографии представлены через призму социально-гуманитарных, естественно-научных и физико-математических дисциплин вуза.

В первой части монографии представлены теоретические и методологические основы педагогической системы формирования духовно-нравственной личности студента на основе традиций Православной Церкви. Наличие вечной и неизменной миссии, культивирование непреложных ценностей, стремление к духовным идеалам, устойчивым в любых обстоятельствах – всё это является фундаментом православного мировоззрения. Таких канонических убеждений придерживаются авторы материалов, вошедших в первую часть книги.

Основными факторами формирования духовно-нравственных качеств личности студента в системе высшего профессионального образования являются: исторические и культурные условия, влияющие на процесс обучения студентов в вузе; духовно-нравственная среда общества; нравственные ориентиры, связанные с православной культурой, верой, литературой и т.д. Данная часть монографии построена на трудах авторов, которые опираются исключительно на православные подходы к излагаемой теме.

Во вторую часть монографии вошли работы тех авторов, методологической базой которых выступают идеи гуманистической, антропоцентрической педагогики. Интенсификация процесса развития гуманистической парадигмы возможна при условии модернизации педагогического образования, подготовки «нового» педагога с нелинейным мышлением, способного духовно саморазвиваться и самосовершенствоваться в течение всей жизни, способного поставить в центр образовательного процесса личность воспитанника и создать условия для его духовного обогащения и развития.

Обе части монографии имеют право на своё существование, поскольку рассматривают разные мировоззренческие подходы к формированию духовно-нравственных качеств личности студента.

При сравнении двух частей наблюдается явный контраст убеждений и воззрений на проблемы формирования личности, а также дифференциация толкований понятий, таких как духовность и нравственность. Исходя из того, что эти понятия являются основополагающими категориями духовного воспитания, довольно часто данные определения ставят в один синонимичный ряд. Несмотря на то, что существует безусловная взаимосвязь, взаимообусловленность и соподчинённость этих категорий, так же имеют место быть значительные отличия в их трактовках. Любой педагог – учёный или практик – должен

определился в том, какой концепции он придерживается, иначе его деятельность лишается тех оснований, которые обуславливают эффективность реализации его труда при взаимодействии со студенческой молодёжью.

Такая постановка вопроса о духовности и нравственности позволяет сформулировать один из важнейших законов духовного становления личности – закон взаимной связи и взаимной зависимости названных определений. Этот закон даёт педагогам возможность влиять на характер и направление становления личности студента с помощью формирования у него знаний, умений и ценностей, связанных с нравственной сферой. Одновременно следует иметь в виду, что становление человека как духовного существа не ограничивается становлением его нравственности; духовное воспитание требует целенаправленного педагогического воздействия при изучении учебных дисциплин.

Выражаем надежду, что изложенные в данной монографии материалы помогут найти ответы на некоторые вопросы формирования духовно-нравственной личности студента, которые окажут положительное влияние на процесс воспитания и обучения в вузе, а также в будущей профессиональной деятельности.

И православный, и гуманистический подходы имеют весомое значение в науке, ведь человек, у которого вектор духовного становления имеет положительную направленность, в принципе не может быть безнравственным. В связи с вышеизложенными противоречиями, представляем на суд читателя два разных подхода к проблеме формирования духовно-нравственных качеств личности студента.

**ЧАСТЬ 1. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ВУЗА
(православный подход)**

**Раздел I
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-
ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В
СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

УДК [378.015.31:17.022.1]:008

*В.Ю. Даренский,
доктор философских наук, профессор,
Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко*

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ФАКТОР
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ**

Аннотация. В статье рассматривается значение культурологического знания в широком смысле слова, охватывающего совокупность социально-гуманитарных наук, для духовно-нравственного воспитания студентов. Это знание формирует общую картину духовной жизни человечества, без которой картины человек не может сделать осознанный мировоззренческий выбор. Этот процесс не сводится к расширению культурной эрудиции, но также включает в себя развитие самостоятельных творческих навыков и потенциалов, которые охватываются

понятием «культуротворчество». В работе предложена авторская концепция культуротворчества, а также его специфики в рамках диалогического взаимодействия культур.

Ключевые слова: культурологическое знание, культуротворчество, диалог, духовно-нравственное воспитание.

Культура не может быть служанкой одного типа сознания или нескольких последних, «прогрессивных», как им мнится, поколений. Её ландшафт, разнообразный и многомерный, вмещает разные типы жизнестроения, конкурирующие стратегии, множество альтернативных кодов, языков и практик.

А.С. Панарин [34, с. 182].

Культурологическое знание в широком смысле слова, охватывающем всю совокупность социально-гуманитарных наук, является важнейшим компонентом духовно-нравственного воспитания студентов, поскольку восполняет пробелы в их базовом образовании и формирует у них общую картину духовной жизни человечества. Без такой картины человек не может сделать осознанный мировоззренческий выбор. Тем самым, освоение всего разнообразия культурного наследия является основой для выработки своих собственных культурных ориентиров, на основании которых может быть создана прочная основа религиозного мировоззрения и навыки духовного развития. Однако это освоение не сводится только к расширению простой культурной эрудиции, но также включает в себя и деятельностный момент – развитие навыков самостоятельного творческого развития собственных культурных усилий и потенциалов. Этот компонент не так давно получил своё теоретическое оформление в виде понятия «культуротворчество».

Новый термин «культуротворчество» появился в отечественном философско-культурологическом дискурсе в 1980-е годы, показал свою эвристичность и перешёл из статуса полуметафоры в статус определённого теоретического понятия. Появление и разработка этого понятия были обусловлены объективной необходимостью теоретической фиксации закономерностей и внутренних «механизмов» воспроизведения культурных традиций в условиях глубинного кризиса культурной преемственности в эпоху Постмодерна. Стоит отметить плодотворную разработку этого понятия философами Украины в 1990–2000х годах. Важную роль в обосновании и операционализации этого понятия сыграли работы харьковского культуролога В.Н. Леонтьевой, в частности, её монография «Культуротворческий процесс: основания и начала» (2003) [31]. Интересную концепцию стадий «культуросозидания» в процессе духовно-практического освоения мира предложил Л.А. Солонько [44, с. 27–83]. Н.В. Хамитовым обоснованы различия понятий «культуротворчество» и «жизнетворчество», соответствующие различным экзистенциальным интенциям человека [46, с. 79–80]. С.В. Пролеев исследовал феномен культуротворчества под углом зрения экзистенциального самоопределения человека, которое имманентно приобретает четко определённую культурную форму [39]. Понятие «культуротворчество» к настоящему времени распространено и в учебной литературе, что делает ещё более актуальным специальный анализ его содержания.

В настоящее время понятие культуротворчества часто определяется весьма тривиальным способом, не «схватывающем» его сущностной специфики. Так, Т.В. Кузьмина определяет культуротворчество как «единство познавательной и преобразовательной деятельности личности, что проявляется в овладении уже имеющимися культурными смыслами, так и в выявлении новых культурных форм, ценностей, смыслов

посредством интерпретации, трансформации и оценки» [26, с. 21]. Формально против такого определения нельзя возразить. Но, с другой стороны, если бы культуротворчество сводилось только к этому, то не было бы необходимости в самом этом понятии, ведь названные процессы целиком охватываются понятием «культурной традиции». Специфический момент творческого процесса в данном определении утрачен. Но каким образом можно конкретно зафиксировать и анализировать именно этот момент? С одной стороны, существует достаточно привычный путь анализа внутрисубъектных (когнитивных и психологических) аспектов культуротворческого усилия, и на эту тему существует множество литературы. Но намного менее исследованными являются междусубъектные взаимодействия, в рамках которых это усилие реально совершается, а между тем именно они являются главными условиями и «механизмами» социально-исторического бытия культуры. Как писал В.В. Сильвестров, «история культуры в основе своей непрерывна, она существует в живом общении индивидов, и любые её дискретные завершённые произведения могут быть осмыслены только в том случае, если они рассматриваются... в этом непрерывном потоке общительной связи. Межиндивидуальное общение – сфера суверенного бытия культуры» [42, с. 454]. Культуротворческое усилие всегда возникает и развивается до своей определённой формы по модели «вызов-и-ответ» (А. Дж. Тойнби), конкретно воплощенной в диалогическом «механизме» культуры. Исследованию этого «механизма» посвящена данная глава.

Историческими предпосылками возникновения проблемной ситуации, в рамках которой возникает потребность в понятии культуротворчества, следует считать три важные тенденции в философии XX века, в которых акцентировался принцип активности человека относительно собственной культурной среды. Это, во-первых, исследование знаково-символических структур культуры (структурализм,

семиотика, антропологическая концепция Е. Кассирера); во-вторых, исследование локальных цивилизаций, развивающихся циклично в зависимости от типа культурной активности (М. Данилевский, О. Шпенглер, А. Тойнби, В. Библер и др.); в-третьих, экзистенциализм, который рассматривает все культурные феномены как производные от процессов внутреннего самоопределения человека. Проблематика, акцентирована в этих направлениях, органично входит в понятие культуротворчества, определяя различные содержательные аспекты последнего. Это понятие позволяет обобщенно рассмотреть феномен творчества – не в узком смысле индивидуального действия, локализованной в определённой области культуры, но как особую *тотальность самоопределения субъекта* (в том числе коллективного); с другой стороны, и сама культура трактуется в рамках этого понятия не как совокупность готовых форм, смыслов и ролей, а как открытый и стохастический процесс. Тем самым, понятие культуротворчества отражает фундаментальные изменения в бытийном статусе культуры как таковой – в частности, проблематизацию воспроизводства её фундаментальных ценностей и традиционных форм, которая является характерным признаком эпохи Постмодерна.

Культуротворческое усилие в качестве акта *самоопределения субъекта* не может происходить исключительно в контексте неких безличных «объективных условий». Более того, сами по себе эти условия не могут определять это усилие до тех пор, пока не облекутся в личностную форму. Если рассматривать это усилие в рамках отношения «вызова-и-ответа», то *культуротворческое усилие как таковое является особой формой межличностного взаимодействия*. В этом смысле, как отмечает С.М. Гатальская, «Любая культура основывается на определенном сущностном акте духа, суть которого – первоначальная событие-встреча, совместное бытие, которое течет в событиях встречи Я и

Ты, ответа *Я*, адресованной *Ты*, и в ответе *Ты*, адресованной *Я*. Этот сущностный акт, акт культурного творчества, подкрепляется усилиями грядущих поколений. Однако человек способен к культурному творчеству до тех пор, пока он сам находится во взаимоотношениях, когда он влияет и чувствует влияние» [11, с. 255]. В своём предметном выражении феномен творчества, как известно, не может ограничиваться только сферами «высокого» творчества – искусством, наукой, техникой, философией и т. д., но охватывает все жизненные проявления человека, поскольку они могут становиться сферами его самореализации. Как отмечал В.Л. Никифоров, «творчество – способ существования личности: только в творчестве осуществляется личность, и отсутствие творчества означает отсутствие личности. Может, это сказано слишком сильно?.. Яркая личность проявляет себя во всем: в повседневных делах, в общении с другими людьми, в осанке, в речи, в манере вести себя. Вот эта повседневная жизнь и есть творчество – созидание неповторимой жизни. А если человек не оставил каких-то результатов, получивших признание общества, то это является случайностью, является результатом исторических обстоятельств» [32, с. 89]. Сказанное этим автором очевидно с чисто эмпирической точки зрения – действительно, более-менее известными и признанными всегда становится достаточно небольшая часть от общего количества творческих и талантливых людей. Кроме того, в целом творчество в «высоких» сферах культуры является лишь «верхушкой айсберга», под которой существует целое «море» творческих самопроявлений людей во всех видах деятельности, которые остаются просто частью их быта и, как правило, вообще не рассчитаны на специальное признание.

Определение природы культуротворчества В.Н. Леонтьевой, которая рассматривает её как совокупность «адаптивных стратегий», по нашему мнению, требует существенного критического переосмысления.

Определение сущности культуротворчества, которые предлагает этот автор, являются следующими. Во-первых, она определяется как «осуществление специфически-человеческой способности к аффирмации культурных смыслов, то есть единственным средством поддержания бытия культуры и, одновременно, своего собственного “Я-культурному”» [30, с. 118]. Во-вторых, культуротворчество трактуется как «устойчивая адаптивная стратегия» [29, с. 97], которая отличает людей от животных, однако, с другой стороны, «становление культурных форм как способов аффирмации имеет биологическую (эволюционную) основу, которая может пониматься как своеобразный синтез физиологических процессов и социального взаимодействия, которые играют... роль стабильных адаптивных стратегий, передаваемых от поколения к поколению» [29, с. 96]. Приведенные определения фактически сводят культуротворчество к процессам адаптации, что, безусловно, является самой фундаментальной ошибкой. Если бы культура сводилась только к адаптации, то человек навсегда остался в первобытном состоянии. Однако этот вопрос требует и специального теоретического анализа.

Во-первых, следует исходить из того, что в целом «регулятивные механизмы целесообразного поведения... можно разделить на адаптивные и творческие. Адаптация состоит в таком приспособлении к среде, когда организм меняется, а среда остается неизменным. Творчество предполагает активное изменение среды человеком. Вся её жизнь состоит из процессов адаптации и творчества, которые взаимодействуют между собой» [41, с. 175]. Одно из различий состоит в том, что «адаптация действует на коротком расстоянии, в то время как в творческом процессе осуществляются значительные скачки» [41, с. 183]. На более фундаментальном уровне адаптивные стратегии деятельности следует рассматривать только как некую вторичную функцию культурных инноваций, но никак не их изначальный мотив. Более, того сама *базовая*

специфика человеческого бытия принципиально неадаптивна. Как отметил в своё время В.П. Иванов, «только человек усложняет свою жизнь “делами”, далекими от функций “поддержания жизни”... Только человеку доступно возлагать смысл собственной жизни как практически реализуемую перспективу, то есть подниматься над тем, что задано условиями бытия, и деятельно формировать их» [20, с. 74]. Именно «дела, далекие от функций поддержания жизни» и составляют сущность человеческой культуры.

Во-вторых, определение культуротворчества как «аффирмации» смыслов, которое заимствовано В.Н. Леонтьевой из концепции российского культуролога В.А. Конева, также требует уточнения. В.А. Конев определял «аффирмацию» смыслов «деятельность утверждения, благодаря которой есть культура»: *Affirmo ergo est* – «утверждаю, следовательно, есть» – «*Affirmo, ergo est*» [24, с. 8]. Тем самым, «именно благодаря такой черте культурного способности может быть разрешена задача “Буриданова осла”: если исходить только из объектных характеристик, задача является неразрешимой» [25, с. 129]. Можно сказать, что сам акт культуротворчества возникает в «лакунах» между адаптивными действиями.

Однако чем может быть мотивирован человек в этих «лакунах»? Очевидно, что только ориентированностью на Другого в символическом смысле – не только на другого человека, но и на себя самого как другого (как усилие развития, самоизменения, рефлексии), а в своей онтологически высшей форме – на Бога как абсолютного Другого. Этот экзистенциальный исток культуротворчества хорошо сформулирован Я.Э. Голосовкером: «радость культурного подвига – его активный героизм, особенно тогда, когда постигаешь, что эту радость приняли или чувствуют, что примут и почувствуют другие. Именно в этом “другие” для нас являются смыслом мирового понимания. Слово “другие”, которые

нас понимают, выражает для нас нашу потребность в наличии понимания в космосе. Слово “другие” здесь замещает собой космос» [14, с. 163]. Эта экзистенциальная открытость миру Другого и другому миру, помимо прочего, предполагает и особую *уязвимость* человека как условие творческого усилия. Как писал А.В. Ахутин, «неумение защищаться или даже умение не защищаться, такого рода смелость и трепетность существа – условие творчества, понимания, судьбы» [2, с. 132]. Поэтому человек, замкнутый в «броню» своей адаптивности неизбежно бесплоден в культуре и закрыт для неё.

Понятие аффирмации предусматривает, во-первых, что смыслы, которые «утверждаются», каким-то образом уже существуют, а значит, это понятие как таковое ещё не охватывает «средоточие» и глубину культуротворческого процесса – само возникновение смыслов. И для определения этого «средоточия» является уместным специальный термин *креация*. Во-вторых, оно не может охватывать целостный культуротворческий процесс и в структурном отношении, поскольку последний включает в себя, кроме утверждения-аффирмации, также и *негацию* других смыслов, и простую пассивную *акцепцию*, без активной аффирмации. Тем самым, в логическом плане понятие аффирмации может быть применено только к отдельному, хотя и весьма важному, элементу и аспекту культуротворческого процесса, но не охватывает его в целом.

Стоит отметить и логические противоречия, которые возникают в понимании культуротворчества как совокупности «адаптивных стратегий» на «биологической основе». Общая идея о том, что культуротворчество возникло сначала как специфический способ адаптации человека как биологического существа к своей среде, попадает в логический круг: ведь культуротворчество как таковое а priori предполагает несводимость человеческого бытия к чисто биологическому существованию, наоборот, оно рассматривается как процесс, который

формирует человека, а следовательно, оно должно предшествовать самому возникновению человека. Такой же логический круг возникает и при попытке отождествить культуротворчество с адаптивностью, с совокупностью «адаптивных стратегий». Ведь поскольку любая культурная инновация в первую очередь меняет «мир человека», а значит, проблематизирует, а иногда и просто разрушает устоявшиеся адаптивные стереотипы деятельности и сознания людей – то она становится именно причиной как раз дезадаптации. А затем культура уже требует новых адаптивных усилий уже как реакции на своё появление. *Хотя часто сама адаптация требует нестандартного использования культурных достижений – однако она их не создаёт, а только ими пользуется.* Тем самым, *понятия творчества и адаптации в функциональном отношении являются прямо противоположными.* Более того, *очень часто адаптивная деятельность приобретает даже ярко выраженный культурно-деструктивный характер, заставляя человека отказываться от более сложных и содержательных видов культурной самореализации ради адаптации к тяжёлым социальным условиям, то есть, ради простого вне-культурного выживания* [17].

Обзор названных противоречий позволяет сформулировать некоторые исходные принципы понимания феномена культуротворчества, учет которых позволяет корректно использовать это понятие в теоретическом аппарате философии культуры. Эти принципы таковы: 1) культуротворчество является совокупностью процессов, имеющих принципиально неадаптивный характер; 2) если культуротворчество понимать как, прежде всего, «работу со смыслами» (поскольку смыслы является «субстанцией» сознания), то оно состоит из четырех процессов: креации, негации, акцепции и аффирмации смыслов; 3) понятие культуротворчества является противоположным понятию адаптации, но необходимость адаптации, в свою очередь, косвенным образом может

быть «толчком» к культуротворчим усилиям. К этому стоит добавить, что процесс культуротворчества порождает исторический процесс в его главном содержании – не как совокупность «событий», а как процесс самопреобразования человека. По определению Ж. Делеза, «так же, как культура является доисторической стихией человека, продукт культуры является её пост-исторической стихией... Культура является родовой деятельностью человека; но вся эта деятельность была деятельностью отбора, она порождает индивида как свою конечную цель, в которой устраняется именно родовое» [18, с. 174–175].

«Устранение родового» в смысле рождения индивидуальности как не биологического, а культурного феномена и есть основной итог творческого акта в культуре – независимо от того, насколько «востребованы» его внешние объективации. В этом смысле, акт культуры как акт трансцендирования её наличного состояния совпадает с актом индивидуализации человека и выхода его за пределы любых «родовых» общностей. Как пишет Е.К. Быстрицкий «культура всегда трансцендирует свои самопонимание и самосознание, в какой бы форме завершения познавательного образа или мировоззренческого идеала они не выражались. Культура превосходит возможное сознание о себе именно в особых параметрах человеческого бытия. Точно так же... индивидуальность человека является своеобразным таким “родом” деятельного бытия, который как раз не совпадает с актами человеческого самосознания о себе, самосознания персоны. Поэтому проблема человеческой индивидуальности также выходит за пределы “разрешенных” возможностей гегелевской системы категорий. Личностное бытие вообще выходит за тематические пределы теоретического мышления, существующие закономерности природного и общественного миров – за пределы научной картины мира» [7, с. 161]. Взаимосвязанность этих моментов определяет своеобразную диалектику

адаптивности-и-дезадаптивности в циклах целостного культуротворческом процессе, который в целом можно представить в виде следующей схемы: дезадаптация-1 (определенный культурный «вызов» со стороны других субъектов) – адаптация-1 (самоизменение субъекта как поиск возможностей «вписывания» в новую социокультурную среду) – дезадаптация-2 (потеря внутренней целостности субъекта культуры) – адаптация-2 (формирование уже новой внутренней целостности на основе трансформации субъекта культуры) – дезадаптация-3 («вызов» уже трансформированного субъекта своей социокультурной среде) – «встречная» адаптация-3 (принятие или отторжение инновационных интенций субъекта его средой). Далее очерченный цикл может повторяться.

В.Н. Леонтьева также указала на диалогическую природу этого феномена на уровне его внутренней структуры, которая, по её концепции, имеет следующий вид: «а) усилие порождения / понимания смысла; б) усилия “аффирмо” как условие самоутверждения как соучастника диалога и в) то же самое усилие “аффирмо” – в плане самопреодоления собственных границ (самотрансцендирование)... Попадание/погружение в поле интересубъективного диалога как непосредственная предпосылка культуротворчества – это результат и свободно-волевого напряжения “здесь-и-теперь”, и предыдущей культурной деятельности как индивида, так и социума, то есть умение становиться соучастником культурного диалога – это своеобразный результат культуротворческих усилий, которые уже состоялись» [31, с. 53–54]. Впрочем, сущностно диалогический характер культуротворчества не сводится лишь к этому структурному моменту творческого действия, но и охватывает этот процесс в целом: «первоначально коммуникативный характер “среды” позволяет признать также первоначальный интересубъективный, диалогический характер культуротворчества, который с самого начала не

просто “сопровождает” формирование социальности, но выступает такой его стороной, которая обращена к индивидуальному субъекту» [29, с. 97]. Относительно этого определения стоит отметить, что в нем правильно указано на первоначальную обращенность культуротворчества к другому субъекту, имеющему для неё не атрибутивный, «сопровождающий», а сущностный, субстанционный характер. Впрочем, такое утверждение требует отдельного обоснования и не может быть просто выведенным из факта социальности человека, как это делает автор.

Тем самым, первоначальная структура культуротворчества, независимо от её дальнейшего содержательного наполнения, заключается в актуализации межсубъектного взаимодействия по принципу «вызов-и-ответ». Понятно, что культуротворческим может быть только конструктивный ответ – то есть такой, который реально обогащает тезаурус культурных смыслов и форм их реализации, по крайней мере, у одного из субъектов, вступивших в такое взаимодействие. Однако может быть и обратное явление – деструктивный ответ, который в итоге только лишь примитивизирует этот тезаурус ради простого приспособления к новой ситуации. Этот ответ является сугубо адаптивным в том специфическом значении этого слова, которое определяется как функционально противоположное культуротворчеству. Адаптивность в более широком смысле, как уже отмечалось, входит в структуру культуротворческого процесса в диалектической взаимообусловленности с дезадаптивностью, без которой культуротворчество является в принципе невозможным.

Следующей проблемой сущностного понимания культуротворчества является проблема её предмета. Автор концепции «смыслогенетической культурологии» А.А. Пелипенко предлагает определять эту предметность в пределах смысловсферы, очевидно, исходя из того, что смыслы как содержательная «субстанция» человеческого сознания является наиболее

непосредственным предметом рефлексивных трансформаций последней, без которых любой творческий процесс является в принципе невозможным. А.А. Пелипенко определяет универсальную предметность любой культуры как «генетически транслируемый идеал существования», а в основе самого смыслообразования лежит процесс *партиципации*. Автор этой концепции отмечает, что он «понимает термин партиципация шире и, если угодно, более философически, чем Леви-Брюль, с чьим именем связано введение этого термина в широкий научный оборот» [35, с. 10]. По его определению, лежащая «у самых истоков всех смысло- и культурогенетических процессов, партиципация приобретает статус категории. Однако ситуация партиципационного единства всегда конечная. На смену ей неизбежно приходит состояние вторичного отчуждения. Что остается делать сознанию? Задерживаясь (фиксируясь) на внешнем объекте, оно “отслаивает” от него знаковый репрезентант (семиотический образ, эквивалент) и делает его частью своего внутреннего ментального пространства... к ситуации первичного переживания партиципации. Так рождается артефакт – феномен культуры. А сама задержка сознания на определенном абстрактном "нечто" и затем оформление этого переживания в социально воспринимаемый значообраз – является рождением смысла» [35, с. 10]. Таков общий цикл культуротворческого усилия.

Вместе с тем, любое творчество никогда не сводится лишь к «работе со смыслами», но всегда необходимым образом включает в себя также и предметные трансформации жизненного мира, то есть процесс опредмечивания и распредмечивания смыслов в двух сферах: материально-вещественной и знаково-символической. Можно установить достаточно четкие корреляции между этими двумя уровнями культуротворчества. В частности, отрицание смыслов коррелирует с их распредмечиванием (обесмысливанию имеющейся вещественной

предметности или знаково-символической, структурирующих «мир человека»). Акцепция смыслов коррелирует с простым самоопределением, когда человек адаптируется к имеющейся предметной среде вместе с системой смыслов, в пределах которой она интерпретируется в существующем социокультурном сообществе. Наконец, аффирмация смыслов предполагает уже двойной процесс распрямления и опредмечивания смыслов – поскольку первый момент, отрицание одних смыслов – «освобождает место» для акцепции других. Эта схема приближает к главному вопросу теории культуротворчества – о происхождении новых смыслов. Действительно, в приведенных рассуждениях о новых смыслах говорится так, как будто они уже как-то «автоматически» существуют. Однако понятие, которое мы исследуем, имеет смысл только в том случае, если оно будет объяснять онтологическую возможность и конкретные «механизмы» появления новых смыслов, которые не сводятся лишь к простой рекомбинации старых, и несут в себе такую новизну и специфичность, которая не может быть редуцированной. Культуротворчество как таковое может описываться через процессы негации, акцепции и аффирмации смыслов уже на своём заключительном этапе упорядочения и закрепления уже готовых результатов. Но именно креацию – её онтологическое средоточие, её «само же» (А.Ф. Лосев) – следует рассматривать отдельно как нечто особенное.

Поставленный вопрос напрямую связан с ещё более принципиальным: возможно ли что-то совершенно новое, в том числе совершенно новые смыслы? Ответ на него очевидным образом зависит от мировоззренческой позиции культуролога. Возможна дихотомическая типологизация двух предельных подходов, всё остальное рассматривая как определенные компромиссы между ними. Во-первых, можно представить себе позицию, согласно которой в культуре возможно

абсолютно новое и оно постоянно на самом деле возникает. Которые презумпции содержит такой подход? Главной презумпцией здесь будет отождествление явления с сущностью – поскольку двух абсолютно идентичных явлений не существует, то все, что появляется в культуре, в таком случае в принципе может рассматриваться как абсолютное новое. Понятно, что такой подход в «чистом» виде не существует, поскольку всегда сочетается с определённой типологизацией культурных явлений, их отнесение к общим типам, в пределах которых они могут рассматриваться как типологически идентичные, а любая новизна проявляется лишь в их отношениях. Однако всё это уже предполагает сознательное различие явления и сущности.

Другой предельный принцип может заключаться в таком радикальном различии явлений и сущности, в соответствии с которым нового вообще не существует – и все, что появляется в мире культуры, является «повторением того же самого», то есть воспроизведением единых и неизменных сущностей в изменчивых формах текущего бытия. В таком случае мир культурных явлений хотя и подчинен закону *principium individuationis*, но это не означает появления чего-то нового, а лишь проявлений определённых универсалий в изменчивых формах. В рамках такого подхода можно говорить только об относительно новом – новом только на уровне специфики проявления чего-то неизменного.

В истории культуры последний подход в своём почти «чистом» виде был воплощён в архаических и традиционных культурах. Если здесь существовали мифы о «культурных героях», которые когда-то установили тот порядок вещей, который сейчас существует – то это может быть истолковано только как новизна относительная, поскольку этот порядок вещей в человеческом бытии, хотя и был когда-то установлен впервые, на самом деле оказывается лишь особой формой вечных законов Универсума и потому не может быть чем-то новым в абсолютном смысле. Первый же

подход всегда является признаком культур Модерна, основанных на антитрадиционализме, хотя он и не может достичь своей абсолютной формы, ведь полная редукция «сущностного» мышления разрушит человеческое сознание как таковое, поскольку она вообще может функционировать только благодаря способности к обобщениям образов и смысловых связей реальности. Антитрадиционализм в конечном счете приводит к саморазрушению культуры и вызывает ответную реакцию, которую можно назвать неоархаикой: «возникающая в условиях современной культурной ситуации универсальная общекультурная язык, а также культурное состояние, что ей соответствует, одинаково именуемые здесь словами “постмодернизм” и “неоархаика”, имеют принципиальную общность с языком и симультанно-синкретическим культурным состоянием, что именуется архаическим» [48, с. 32].

Исходя из этого, можем ли мы выявить определённую инвариантную структуру, особую «порождающую модель» культуротворчества, которая бы предусматривала и культивирование новых форм, и сохранение традиции, то есть, опосредовала бы универсальное и индивидуальное? На уровне предметной практики культуры такую структуру мы не найдем – поскольку предметные формы культуры могут пониматься и как «новые», и как «те же» в зависимости от интерпретации в различных типах культурного сознания. Например, искусство XX века, особенно в его специфических формах, идентифицирующих себя как» авангард, постмодерн и т.п., осмысливаются его представителями как нечто совершенно новое, диаметрально противоположное принципам классического искусства. Вместе с тем, представители классических традиций в искусстве на самом деле никогда не исчезали, и они, как правило, считают, что названные явления вообще не имеют отношения к искусству как таковому, и представляют собой результат глубокой культурной деградации.

(Известно, например, выражение: «Постмодерн существовал всегда, только раньше он назывался графоманией»). Инвариантную модель культуротворчества, которая отвечает названным признакам, следует искать на уровне субъекта культуры – тех форм, «механизмов», благодаря которым он способен к воспроизведению определённых универсалий в их индивидуализированной, «новой» форме. В свою очередь, субъект культуры (личность или сообщество) воспроизводит и преобразует культурную реальность только во взаимодействии с другими субъектами, в том числе и с самим собой как другим себе – поскольку только в состоянии самоизменения могут происходить определённые изменения в содержании и формах культурного бытия субъекта. Тем самым, межсубъектная, коммуникативно-диалогическая сущность культуротворчества всегда является направленной как во внешнее социокультурное пространство, так и «внутри» собственного субъективного «внутреннего мира». Эти процессы взаимосвязаны, но в разных типах культуры может доминировать один или другой. Самопреобразование личности или сообщества как субъекту культуры, не сводится лишь к своему спонтанно-волевому моменту (хотя он необходимо существует), но имеет и внешнюю причинность – взаимодействие с другими субъектами культуры по принципу вызов-и-ответ. С другой стороны, активное воздействие на других субъектов культуры, трансформирует (хотя бы локально) социокультурное пространство, и также не сводится к ответу на их вызов, но предполагает и внутреннюю самотрансформацию субъекта этого действия, порождающая относительно новые формы культурного бытия.

Культурно-историческим источником культуротворчества является и внутренний диалогизм между разными онтологическими и диахроническими «слоями» культуры. В этом контексте известный российский культуролог Г.С. Кнабе актуализировал аристотелевскую

категорию *энтелехии* для анализа особых структур целостности культуры. Он писал: «В энтелехии осуществляется принцип диалога: более общее, исходное и как бы рассеянное начало обретает пластическую завершенность и самодостаточную, самостоятельную данность таким образом, что исходное начало в акте энтелехии не исчерпывается, оно продолжает действовать, и между ним и его воплощением устанавливается определённая двухголосность... с энтелехией связана неполная проясненность, ускользание от логической ясности и четкой однозначности, что ставит восприятие этого феномена на грань аналитического познания и внутреннего переживания и придает диалогу между изначально всеобщим и воплощено конкретным особые черты... Она раскрывается, например, в так называемой “картине мира” – том образе, в котором видит мир каждая эпоха, во внутренней форме, что объединяет разнородные культурные представления определённого времени... Здесь не приходится говорить о четко проведенном разделении объективного бытия и познающего сознания» [22, с. 66]. Исходя из этого определения, можно рассматривать культуросотворчество как воспроизводство «энтелехии культуры» в рамках межсубъектных взаимодействий.

В свою очередь, такая первоначальная структура культуросотворчества не является лишь разновидностью диалогических процессов, но наоборот, является той «протоструктурой» межсубъектного (в том числе, и внутрисубъектной в контексте феномена самоизменения субъекта) взаимодействия, которая лежит в основе различных форм диалога. Последние различаются в соответствии с различными сферами культуры. Понятие «диалога» несет в себе специфический и не всегда осознаваемый смысл, который позволяет ещё глубже понять сущность культуросотворчества. Как отметили С.Е. Ячин и М.Ю. Орлова, «первоначальное значение самого слова *dia-logos* – “через или

посредством слова”. Но вместе с тем в обыденном сознании и словоупотреблении *dia* напоминает и отсылает нас к *duo* – “два”. Для диалога нужны как минимум двое... первоначальное *dia-logos* не исчезло полностью из поля внимания мыслителей, но было отодвинуто на периферию понимания в виде отсылки к чему-то третьему, благодаря которому отношения типа “Я” и “Ты” становится возможным» [51, с. 143–144]. Характерным является замечание, что понимание диалога как «разговора двоих» имеет происхождение из обыденного сознания. Нельзя сказать, что оно просто отодвинуло на периферию первоначальное значение этого понятия – например, в концепции М.М. Бахтина понятие «над-адресата» или «абсолютного третьего» является логическим завершением его понимания диалога, в котором он рассматривается как форма взаимной причастности к общему для всех Логосу – тому «абсолютному третьему», который может выступать под разными именами [4, с. 323]. Понимание диалога как, с одной стороны, сопричастности к универсуму смыслов (Логосу), который актуализируется только через взаимодействие конечных субъектов, а с другой – как имманентной формы культуротворчества, – даёт важные основания для понимания его онтологии. Таким образом, *онтология культуротворчества заключается в личностном воспроизведении объективных универсалий культуры, которые в пространстве индивидуального сознания выступают как смыслы целостной жизнедеятельности человека.* Такое личностное воспроизведение (через аффирмацию, акцепцию и негацию) имеет творческий характер даже и в том случае, если сознательно подчинено устоявшимся, каноническим формам, поскольку эти формы выражения всегда приобретают индивидуализированный характер. Отсюда возникает известный парадокс, который заключается в том, что *именно степень всеобщности формы, в которой сконцентрирован коллективный творческий опыт, определяет*

степень возможности выражения индивидуального опыта личности, для которого первый становится не просто «фоном», но тезаурусом собственных возможностей. В этом смысле в культуре действует своеобразный закон «необходимости формы» (М.К. Мамардашвили), без которой невозможно индивидуальное творческое усилие. Соответственно, и наоборот, столь распространенное наивное стремление к «оригинальности» как самоцели с «железной» закономерностью приводит к творческой деградации личности и разрушению самой «субстанции» культуры.

Это определяется общим принципом, согласно которому, как отмечает В.П. Козловский, «культурные смыслы универсализируют мир человека на собственный манер: это... всегда особое открытие универсальности мира. Такая универсальность... не продуцируется индивидами как их собственная универсальность, в которую они “вкладывают” свой личностный смысл... Смыслы – это определённое единство индивидуального мироотношения и универсальных характеристик мира... которое требует для своего восприятия опыта, духовной организации... способности свободного поступка» [23, с. 36]. Необходимым условием восприятия и воспроизводства смыслов является открытость символическому Другому – миру, другому человеку, сообществу, сфере сакрального. А это значит, что *диалогичность диалектическим образом одновременно является и предпосылкой, и результатом культуротворчества как процесса освоения/преобразования смысловосферы.* Любая универсальность непосредственно выступает для индивидуума в форме конкретно обращенного «Ты» – и потому выступает в форме *dia-logos* – т. е. «через слово».

Г.С. Батищев предложил ценное экзистенциально-антропологическое истолкование источника культуротворчества посредством экзистенциалов жизни и смерти. Он писал: «Речь будет идти

и о прохождении – или как альтернатива – о возможном не-прехождении содержаний нашей культуры – не «багажа», не опредмеченных её воплощений вне личности, а именно о внутренней культуре. Тем самым мы и получаем возможность обсуждать жизнь и смерть человеческого существа изнутри культуры, а, следовательно, собственно по-философски. В ней, в культуре, человек живет или не живёт. Когда он не живет культурой, то ровно в той мере в какой ею не живет, – *умирает*: умерщвляет себя и близких и дальних... Это умирание происходит, увы, очень часто при продлении физической, медицинской жизни, ролевого функционирования, имитации и мимикрии под жизненность. Но на самом деле под личиной живого человека ходит лишь социализированный организм, лишивший себя (и нередко лишаящий других) внутри-душевной и внутри-духовной личностно-творческой *жизни-в-культуре*. В этом смысле проблема смерти – это проблема возможного обезжизнивания себя и других или наоборот: жнзнедательного, жизнещедрого, живительного и жнзнетворящего существования, противостоящего всяческой энтропии души и духа. Жизнь в культуре... не знает внутренних границ бытия, замыкания внутри специфики, возводимой в некую исключительность – национальную, этническую, индивидуальную и т.п. (в том числе классовую). Язык культуры универсален – он преодолевает временные и пространственные расстояния и отстояния, инаковость, непереваемость, преодолевает через эмпатически-сопричастное понимание. Через понимание и понятость другими бытие в культуре переходит как угодно далеко от локальных доменов. Главное – быть универсально открытым, во всех измерениях и направлениях. Умерщвляет закрытость. *Открытость же животворит* – пролагает пути к наследованию всё большего и большего содержания, ценностного смысла, ради которого оправдана жизнь, к углублению *корней* онтологического преемства и одновременно, через полифонизм

разнородных попыток и опытов жизнестроения даёт встретиться, пересечься, взаимосоотнестись многим инаковым образам и парадигмам культуры, таящимся в каждом индивиде, в каждой особенной культуре» [19, с. 32–33].

С другой стороны, культуротворческое усилие всегда также необходимо включает в себя и особое *самоуменьшение*, без которого была бы невозможной подлинная открытость смыслу. Феноменологию этого усилия сформулировал Г.И. Шалашенко: «творческая деятельность, несомненно, содержит в себе определённую суицидальную интенцию – мотив вынужденного самообмана, а мысль в словах лишь прячет горечь своего молчания, своей принципиальной немоты, так и сущность человека способна лишь “небытийствовать” в мире – всё чрезвычайно богатый, утонченный мир человека словно призван лишь таить её, скрывать в себе. Поскольку “своё” в идеале способно лишь к отчуждению, в мире человек способен только к невысказанности» [49, с. 132].

Современный немецкий феноменолог Б. Вальденфельс очертил общую диалектику культуротворческого усилия по отношению к наличной культуре следующим образом: «выход за пределы уже имеющейся культуры можно помыслить и иначе, как в нормативной перспективе варварства и ума... (чистое бытие), или оглушение (дикое бытие), которое не лежит позади нас в сером прошлом, а предстает перед нами как то, что следует ещё сказать, помыслить, сделать вне всего того, что уже было сказано, помыслено, сделано. Здесь заявляет о себе радикальная форма чуждости, которая подрывает любой порядок... который не начинается от самого себя и не заканчивается на самом себе, а скорее заключается в тех требованиях и притязаниях, которые выходят за пределы существующего порядка. Культура, которая не отвечает этим требованиям, превращается в простую репродукцию, которая не исключает её (культуры) вегетативного воспроизведения в течение ещё

длительного времени» [9, с. 25]. При этом можно также сказать, что *минимальное культуротворческое усилие может состоять лишь в интерпретации наличной культуры, поскольку это требует индивидуального творческого действия* («вечность развития культуры гарантируется вечной возможностью комментариев») [50, с. 30].

В этом контексте становится понятным необходимое место рефлексии над наличной культурой, которая может протекать как в имманентной форме создания произведения, так и форме философской рефлексии, выполняющей незаменимую функцию рациональной фиксации, анализа и трансформации базовых смыслов, целей, императивов, ценностей и навыков воспроизводства культурной традиции. Можно согласиться с общим определением этой функции, которое предложил С.В. Пролеев: «главное стремление, которое содержит и отстаивает идея культуры – это достичь истинной человечности, настоящей человеческой сущности, в соответствии (подлинности) которой раскроется мир человеческого бытия. Поэтому любая критика, даже предельно сокрушительная, имеющихся культурной действительности от имени достоверной человеческой сущности является естественным, необходимым, закономерным действием культурфилософского сознания... Культурная реальность выглядит вторичным образованием, производным от более глубоких и определяющих основ и движущих сил человеческого бытия... Но именно через горнило этой критики, культура попадает в центр онтологической проблематики и философского сознания в целом» [40, с. 95].

Краткий анализ поставленной проблемы позволяет обобщить его выводы следующим образом. 1) Операционализация понятия «культуротворчество» имеет эвристически продуктивный характер, особенно в условиях культурного и экзистенциального кризиса. 2) Культуротворчество является особой сферой воспроизводства

небиологической, сверхиндивидуальной сущности человека и представляет собой актуализацию (креацию, негацию, акцепцию, аффирмацию) универсальных смыслов культуры в их индивидуально воплощенной форме. 3) Диалогическое взаимодействие субъектов культуры (индивидов и сообществ) является базовой структурой и «порождающей моделью» культуротворчества. 4) Онтологической основой культуротворчества как нового индивидуального «переоткрытия» Универсума смыслов является «Ты-отношение», диалектически сочетающее в себе признаки уникальности и всеобщности человеческого бытия.

Философема «Ты» является тем конкретно-всеобщим понятием, которое сочетает в себе признаки и уникальности межличностных отношений, и всеобщности символического Другого. В этом контексте культуротворчество может быть в целом определено просто как актуализация «Ты-отношения» (в отличие от «Оно-отношения», которое является определяющим для мира отчужденного квази-культурного бытия). При этом «Ты» означает настоящую метафизическую тайну, поскольку представляет собой, с одной стороны, онтологическую границу индивидуального субъекта («Я»), а с другой – является единственной реальностью, причастность к которой преодолевает эту границу, через которую проходит её (само) трансцендирование. Тем самым, инвариантный онтологический признак культуротворчества всегда выступает в форме диалога человека с символическим Другим, который сущностно определяется в своих позитивных аспектах как глубинное «Ты-отношение».

Идентичность любого субъекта культуры (индивида или сообществ разных типов) конституируется как соотнесённость с Другим в символическом смысле (Другим как *собственной инаковостью*). Познавая собственную идентичность, культура оказывается перед вызовом

(не)понимания со стороны Другого. Специфика видения Другого, всегда занимающая важное место в моделях самоидентификации, в рамках монологической установки может подчиняться раскрытию собственного Я, для которого множественность других культур становится лишь внешним фактором саморефлексии. Как писал М.В. Попович, общим «фактом истории культуры является то обстоятельство, что культура человечества дискретна и распадается на культуры отдельных групп. Культура всегда специфична для каждого сообщества, полностью понятна только в ней и в данную эпоху, транслируется от поколения к поколению определенными, специфическими для данного сообщества средствами... Можно даже утверждать, что объединение людей в культурную группу предусматривает наличие механизмов, похожих на иммунитет в функционировании организма: чтобы поддерживать культурную целостность, необходимо исключать определенные культурные новации как несовместимые с данной целостностью, её ценностями и нормами» [38, с. 8].

С другой же стороны, существование культуры невозможно и при её полной «герметичности» и закрытости. Поэтому, по определению М.В. Поповича, «по тому, насколько данная культура способна воспринимать чужую культуру с пониманием её истинного смысла, то есть вступать с ней в диалог, «можно судить о высоте и развитости данной культуры» [37, с. 16]. Последняя мысль развивает известный тезис М.М. Бахтина: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже (но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут ещё больше)» [4, с. 334].

Описанная проблемная ситуация очерчивает феномен, обозначаемый понятием «диалог культур», который имеет ряд достаточно стандартных общих определений. Так, Н.В. Хамитов в энциклопедической

статье определяет диалог культур как «процесс взаимодействия культур, в ходе которого происходит их взаимная трансформация» и может развиваться в рамках трех возможных стратегий: 1) Доминанты одной культуры над другой. 2) Синтезирования их в новую культуру без сохранения этих культур. 3) Синтезирование с сохранением этих культур. При этом отмечено, что «первая стратегия является достаточно распространенной и порой оказывается парадоксальной: цивилизационное доминирование одного народа над другим не всегда означает культурное доминирование (взаимодействие греков и римлян в пределах Античности). Вторая стратегия означает растворение границ своеобразия культур, вступивших в диалог, и создание новой единой культуры; в той или иной форме одна из культур доминирует. Третья стратегия предусматривает взаимообогащение и синтез культур, при которых грани своеобразия не уничтожаются и в конечном итоге способствуют развитию всех подряд культур» [47, с. 162].

В.С. Библер и А.В. Ахутин в своей статье в «Новой философской энциклопедии» показали внутреннюю логику самого понятия диалог. По их определению, диалог культур «предполагает выход за пределы любой данной культуры до её начала, возможности, возникновения, до её небытия. Это... беседа разных культур в сомнении относительно собственных возможностей мыслить и быть... В споре начала одной логики (возможной) культуры с началом другой логики бесконечно разворачивается и преобразуется неисчерпаемый смысл каждой культуры» [3, с. 660]. Диалог предполагает «амбивалентность данной культуры, её несовпадение с собой, сомнительность (возможность) для самой себя. Логика диалога культур является логика сомнения» [3, с. 660]. В свою очередь, диалог культур понимается, прежде всего, как «диалог не имеющих, исторически данных и зафиксированных в этой данности культур, но – диалог возможностей бытия культурой. Логика такого

диалога есть логика трансдукции». «Диалогика – это логика парадокса. Парадокс является формой «воспроизведения в логике вне- и дологических определений бытия. Бытие культур (онтология культуры) понимается (а) как осуществление определённых возможностей бесконечного-возможного загадочного, абсолютного бытия и (б) как возможность соответствующего бытия субъектов, являются соавторами в открытии загадки бытия» [3, с. 660].

Акцентуация понимания диалога культур как процесса, производного, от их самотранформации и от их устремленности к самопреодолению, встречается и у западных авторов. «Культуры – по выражению М. Ребока, – делают ставку на что-то высшее по отношению к самой жизни. На основе их сети связей и их творческой воли, они сохраняются в результате переоценки (transvaluation) их проектов... отношения между ними складываются согласно парадигме перевода, поэтому межкультурный диалог может иметь место, поскольку ставки превращаются в обязательства. Как следствие, власть децентрализуется с целью обеспечения свободы и движущих творческих ресурсов культуры. На самом деле, все виды централизации должны быть сняты: индивидуального эгоцентризма, а также коллективного этноцентризма, логоцентризма, европоцентризма, чтобы разорвать круг, в котором универсальность находится в особенном, а особенное в универсальности» [53, с. 33].

Процессы культуротворчества, независимо от их конкретно-исторической специфики, всегда представляют собой такое «разрывание круга», выделение индивидуальных образов универсального. Имеет смысл рассмотреть вопрос о том, в каких категориях может быть наиболее адекватно описана модель культуротворчества как диалога в рамках отношения «вызов-и-ответ»? Для современного мышления характерно предоставление философского статуса понятиям, которые раньше не

выходили за рамки бытового словоупотребления. Эта общая тенденция современной философской и культурологической мысли является естественной реакцией на недостаточность сциентистских моделей описания культуры. Классический пример данной стратегии показал М. Хайдеггер, который весьма смело онтологизировал в качестве «экзистенциалов» базовые «настроения» (*stimmung*) человеческого мироощущения. Одним из таких «настроений», о котором сам М. Хайдеггер ничего не писал, относится и восприятие «чужого», представляющее собой один из базовых экзистенциалов человеческого мироощущения.

Тем не менее, несмотря на исторический характер своего появления в современном дискурсе о культуре, категория «чужого» позволяет раскрыть такие аспекты её онтологии, которые оставались «не заметными» до появления этой категории. В частности, категория «чужого» позволяет по-новому осмыслить природу одного из важнейших сущностных признаков культуры, которая в формулировке Е.К. Быстрицкого выглядит так: «культура всегда трансцендирует своё самопонимание и самосознание, в какой бы форме завершённого познавательного образа или совершенного мировоззренческого идеала они не выражались. Культура превосходит возможную сознание о себе именно в особых параметрах человеческого бытия. Точно также... индивидуальность человека является таким “родом” деятельного бытия, который как раз не совпадает с актами человеческого осознания о себе, самосознания персоны» [7, с. 161]. *«Бытие-в-культуре», тем самым, можно определить как такой модус человеческого бытия, в котором оно «не совпадает с самим собой», то есть содержательно прирастает новыми смыслами – и в этом отношении культура является особым «механизмом» трансцендирования самопонимания и самосознания как индивидуума, так и целой общности как целостных субъектов культуры.*

Но это не что иное, как «механизм» само-отчуждения человека в положительном смысле этого слова – то есть отчуждения в смысле само-освобождения человека от того в самом себе, что требует преодоления для самосовершенствования.

Исходя из этого, Е.К. Быстрицкий актуализировал понятие *подлинности* как общий критерий ценности и самореализации индивида в культуре: «понятие подлинности указывает на “этого” индивида, который требует признания своей особенности не только у себя и для себя, но и ради признания того, относительно чего он желает иметь аутентичность коллективную (этнической, национальной и т.п.) идентичности собственного культурного мира. То есть понятие аутентичности указывает на изначально присущую ей (подлинности) общественно-коллективную структуру: аутентичность изначально общественна, она является множественным бытием» [6, с. 50]. С другой стороны, такая онтология «локальности» не означает закрытость культур, но как раз наоборот, обеспечивает реальную возможность достижения совершенства человеческого бытия в любой из них. Как пишет Е.К. Быстрицкий, «есть нечто такое, благодаря чему, основываясь на собственной культурной традиции, каждый из нас может претендовать на сверхиндивидуальное совершенство, то есть на способность трансцендировать пределы своей субъективности... Вообще речь идет о том, способна ли локальная, то есть (этно) национальная культура, определённая человеческая общность порождать универсально-человеческие ценности и значения, в том числе воспитывать своих представителей – людей культуры – как Человека... В терминологии Декарта речь идет о поисках совершенного бытия в пределах самой локальной культуры» [5, с. 95].

Исследование сущностной специфики европейской цивилизации является одной из самых интересных и принципиальных тем современной философско-культурологической рефлексии. Большую актуальность

сейчас приобретают попытки оригинальной интерпретации специфики европейского культурно-исторического опыта и того цивилизационного типа, который его выражает. Обращение к этой проблематике обусловлено также и спецификой русской культуры, поскольку специфическое «пограничное» расположение России между разными культурными «мирами» сложилось объективно-исторически, и оно побуждает к формированию своего плодотворного взгляда на Европу в целом с точки зрения её внутреннего разнообразия и диалогичности.

Важность такого подхода обусловлена, прежде всего, двумя факторами. Во-первых, только исходя из сущностной диалогичности европейской культурной традиции и созданной ею цивилизации, является возможным утверждение в её рамках особых и глубоко оригинальных национальных культур. Во-вторых, выявление такой диалогичности имеет и самостоятельную теоретическую ценность, поскольку обычным культурологическим концепциям Европы всегда в той или иной степени был присущ определённый монологизм, который состоял в противопоставлении «европейского» и «неевропейского» культурных миров, абстрагируясь от их органической связи между собой, элементов общности и разностороннего взаимодействия [33]. Актуальным предметом анализа предстает именно это измерение «европейскости». Как справедливо отметил Эдгар Морен в книге «Мысля о Европу» (1987), «важной чертой европейской культуры есть встреча, диалог между верой и разумом, религией и секулярным миром, духовным и светским жизнью. Именно в диалоге культур сформировалась Европа, и этот диалог объединяет разнообразные наследия: греческий мнению, римское право, иудаизм, различные христианские традиции... ислам, Возрождение, Реформацию, Просвещение и Французскую революцию, научную мысль, гуманизм» [81, с. 46]. Ещё более радикально мыслит внутреннюю диалогичность европейской культурной традиции Ж. Лакруа, делая

следующее историософское обобщение: «Наша культура является диалектической, потому что в результате постоянного сопоставления идей она всё время стремится к самопреодолению. Поэтому правильно было бы определять европейскую цивилизацию, то есть цивилизацию Европы без границ, Европы без берегов, как цивилизацию диалога» [52, с. 520].

Прежде чем кратко остановиться на современном состоянии философско-культурологических рефлексий над феноменом Европы, следует вспомнить особенности их возникновения и эволюции. Как известно, первым в истории концептом, с помощью которого предки современных европейцев отличали себя от остального мира, было противопоставление себя «варварам», что было присуще древним грекам. Позже оно было принято римлянами имперского периода и европейцами Средневековья, в хрониках которых термин «варвары» употреблялся не только применительно нехристианских народов, но и даже в отношении собственных «учителей», от которых они получили большинство достижений античной цивилизации – византийцев, а также и православной Руси. Характерно, что очень часто народы, о которых европейцы применяли термин «варвары», совсем не уступали последним в уровне развития цивилизации, а, следовательно, этот унижительный термин мог применяться и по каким-то другим причинам и соображениям. Каким же, будет рассмотрено далее.

Второй принципиальный концепт, с помощью которого Европа отличала себя от других цивилизаций, было понятие Христианского Мира (Pax Christiana), к которому относили себя европейцы в отличие от «варваров» (хотя среди последних также могли быть христиане). Этот второй концепт, в отличие от первого, непосредственно имел онтологическое измерение, отличался принципиальной обращенностью к вопросу об Истине. Христианский Мир, по этой концепции – это Мир, который несет в себе Истину бытия, то есть веру во Христа – Спасителя

Мира; а значит, Европа в качестве Христианского Мира является «Светом миру» и онтологически превосходит все другие цивилизации. Это открывало своеобразный «карт-бланш» на покорение всего остального мира с целью его обращения в истинную веру, которое понималось как основное историческое предназначение Христианского мира и главный нравственный императив его исторического существования.

Однако почти с самого начала этот императив вырождается в способ идеологического прикрытия экспансионизма с сугубо меркантильными целями. Впервые это ярко оказалось в сутки Крестовых походов и, особенно, в коварном захвате и варварском ограблении западными «крестоносцами» фактической в то время столицы христианского мира – Константинополя, по сравнению с которым тогдашняя Западная Европа ещё оставалась варварской провинцией. После того уже не было чем-то странным почти полное истребление населения Северной и Южной Америк и вообще жестокая колонизация неевропейского мира (в том числе и долговременное преобразование в собственную колонию большей части восточной, православной части самой Европы). Понятно, что всё это не было выражением христианского мировоззрения, а наоборот, его искажением. Впрочем, с XVIII идеология экспансии Западной Европы по миру приобретает уже более адекватного себе идеологическую окраску.

Этим новым концептом, который оправдывал экспансию, стал концепт «цивилизованного мира», который, в свою очередь, опирался на теорию прогресса цивилизации, при помощи которой Западная Европа (а позже и Северная Америка) обосновывали своё «право» на захват, ограбление и геноцид целых стран и континентов, которым «не повезло» стать «прогрессивными». Правда, здесь так же имела место подмена понятий, как и в предыдущем случае. Ведь Прогресс всегда толковался его теоретиками именно как прогресс гуманности, а, следовательно, названная практика никак не вписывалась в «прогресс цивилизации».

Этим определялся определённый трагизм «бремени белого человека» (Р. Киплинг), который она взяла на себя, героически колонизируя мир: считая себя носителем более прогрессивного типа цивилизации, она несла в первую очередь страдания местному населению.

Наконец, последней концептуальной системой, которая лежит в основе противопоставления западной цивилизации (Европы в широком, не в географическом, а в цивилизационном смысле слова) другому миру уже в наше время, идеология, впервые сформулированная в эпоху Великой Французской Революцией – это идеология эгалитаризма, то есть всесторонней равенства всех людей в социальном, политическом, религиозном, гендерному и других отношениях. И так же, как и его предшественники, эта идеология (её новейшими спецификациями есть, собственно, идеологии глобализации, «информационного общества» и Постмодерна) исполняет роль «легитимации» колониционных практик по отношению к неевропейскому миру, где в той или иной степени сохраняются иерархические структуры традиционного общества. По характеристике Е.К. Быстрицкого, «проект Модерна, который очерчивает великую эпоху европейской культуры с Нового Времени до нашей современности вместе с её самопониманием (в том числе философским), впитал в себя традицию романтично-волевого истолкования мира... преобразовательный активизм волюнтаристского мировоззрения является в этом смысле лишь продолжением просветительских идеалов предметно-направленного формирования человека и его мира» [8, с. 84].

Все названные концепты и соответствующие идеологии отличались ярко выраженным монологизмом по отношению к неевропейскому миру, который фактически рассматривался в рамках этих идеологий как сырой и пассивный «человеческий материал», с которым можно было делать все, что угодно (предельным примером такого мышления было отношение марксистской идеологии как одного из самых радикальных проектов

«европеизации» до покоренных народов). А. Глюксман в параграфе под красноречивым названием «Анти-Европа родилась в Европе» писал о европейцах: «они лишают корней, подавляют обычаи, традиции и структуры колонизированных обществ. Под цветом эмансипации Европа везде утверждает ещё больший хаос, сущностью которого она оказалась» [12, с. 74]. Это, в свою очередь, вызывало и вызывает соответствующую реакцию не-европейцев на такое отношение к ним, которое чревато социальными катаклизмами в мировом масштабе, авторитетный украинский социолог Е. Головаха определяет как «глобальную антисловную революцию», имея в виду, что неевропейский «третий мир», в котором проживает четыре пятых населения Земли, сейчас оказался в положении угнетенного «сословия» [13, с. 3].

Тем самым, актуализация диалогического потенциала европейской культурной традиции приобретает не только теоретический, но и острый практический смысл-возвращение способности европейской цивилизации к равноправному взаимодействию с другими хотя бы ради самосохранения. Впрочем, понятно, что способность к диалогу с неевропейским миром не является какой-то самоцелью (к тому же в наше время она в определённой мере уже культивируется с помощью идеологии «мультикультурализма»). Главной же целью актуализации этого потенциала является реализация в современных условиях первоначальной и самой миссии Европы как типа цивилизации – несения евангельской Вести и света Христова в глобализированный мир. Несмотря на все искажения и «псевдоморфозы» (О. Шпенглер) этой миссии в прошлом, несмотря на почти катастрофическую потерю самими европейцами способности к жизни с христианскими ценностями, – всё равно именно эта миссия вплоть до настоящего времени остается главным смыслом исторического бытия европейской цивилизации. В основе такой

актуализации, в свою очередь, должно лежать актуализация диалога внутренних элементов европейского культурного «генотипа», который является достаточно сложным и неоднозначным. Основными внутренними составляющими этого «генотипа» традиционно определяются Античная культура и Христианство, которые взаимодействуя между собой, образовали все специфические формы европейской культуры – от культа личности до экспериментальной науки и правового государства. По известному выражению Э. Левинаса, «Европа – это Библия и греки» [28, с. 5].

В массиве литературы по этой проблематике четко прослеживаются две тенденции, одна из которых предпочитает и доминанту первой из этих составляющих, а другая – второй. Среди последних наиболее интересных концепций происхождения Европы как типа культуры и цивилизации именно с «греческого чуда», то есть с Античности, следует отметить работы Ж.-П. Вернана и Ф. Кессиди, которые акцентировали модель «агоры» и свободного полисного индивида как своеобразную «генетическую модель» будущей Европы [10; 21]. М.К. Петров обосновал ценную генетическую концепцию европейской цивилизации, согласно которой она является результатом открытия древними греками универсально-понятийного кода культуры [36, с. 173–199]. В этом же контексте не потеряла актуальности и концепция Э. Гуссерля. По его мнению, «историческое движение, которое приняло стилистическую форму европейской общности, было ориентировано на нормативный образ, который лежит в бесконечности, но, впрочем, не такой, который можно было бы вывести путем чисто внешнего морфологического наблюдения структурных изменений [здесь очевидна полемика с методологией Е. Шпенглера – *Авт.*]... Создав первую концепцию идеи, человек становится сущностно иным. Его духовное бытие вступает на путь постоянного обновления... новый путь свободной критики,

ориентированный на бесконечные задачи, владеет человечеством, творит новые, бесконечные идеалы!» [16, с. 248]. Эти концепции, особенно Гуссерлевская, несмотря на акцентирование греческого и вообще античного генетического «корня» Европы, позволяют понять и то, почему именно эта историческая «почва» античной цивилизации оказалась наиболее благоприятной для принятия откровения Нового Завета. Действительно, *именно идея как нормативная форма мышления, которая ориентирована на бесконечное обновление и универсализм, была наиболее адекватной формой для рецепции сущности христианского учения* (в отличие, например, от мифопоэтического мышления или статичных, замкнутых в себе восточных мировоззренческих систем).

С другой стороны, сейчас активно ведутся исследования и христианско-библейского происхождения Европы как цивилизационной общности, которые имеют глубокие исторические корни в концепции Европы как *Rex Christiana*. Среди новейших всемирно авторитетных исследователей в рамках этой парадигмы следует в первую очередь назвать академика С.С. Аверинцева [1]. Хотя аутентичная христианская культурная традиция в современной Европе фактически сейчас есть маргинализированной, однако, во-первых, такое положение вещей может оказаться временным, а во-вторых, даже и в таком состоянии без учета особенностей библейского типа мышления нельзя объяснить возникновение европейской цивилизации Нового времени, в частности, таких её компонентов, как идея самоценной личности и экспериментальная наука. По первой из них, то она происходит не по модели «агоры», которая ограничивалась лишь социальной эмансипацией индивида, а с библейской модели человека как образа Божия и самого Бога как абсолютной Личности. Экспериментальная наука, как это хорошо было показано ещё О. Шпенглером, а также и современными исследователями (П.П. Гайденок и др.) не могла бы возникнуть без

разрушения античной созерцательной модели космоса как живого тела и акцентуализации библейской концепции человека именно как хозяина («экспериментатора») над всей «тварью» (материальным миром). Даже сама историчность и инновационность европейской цивилизации не могли бы возникнуть только лишь на основе античного мира с его циклическими представлениями о историческом времени – эти особенности также происходят из библейской «модели» исторического времени как необратимый постепенного движения с заданной целью. Тем самым, совершенно независимо от того, какое место занимает христианство в современной Европе, его роль в формировании европейского культурного «генотипа», если не превосходит роль Античности, то, по крайней мере, не уступает последней.

В свою очередь, наличие двух равноуровневых и разнокачественных составляющих, участвовавших в зарождении европейского цивилизационного типа и формировании его парадигмальной модели, означает принципиальную заданность её внутреннего диалогизма. Этот диалогизм может приобретать различных культурных форм, однако не может исчезнуть как таковой, поскольку в таком случае исчез бы и сам европейский тип цивилизации. Среди названных форм следует в первую очередь определить следующие: 1) доминирование библейских составляющих культурного «генотипа» и использование его античных составляющих в «инструментальной» функции; 2) доминирование античных составляющих и как следствие – прогрессирующая секуляризация всех сфер жизни; 3) напряженное конкурентное взаимодействие двух составляющих; 4) отказ от любого взаимодействия с утверждением их принципиальной несовместимости между собой. Очевидно, что идеальной диалогической ситуацией есть третья, но она в чистом виде бывает достаточно нечасто. Впрочем, и три другие также несут в себе элементы диалога, хотя в них часто преобладает монологизм.

В свою очередь, этот монологизм является вторичным, поскольку соотношение с противоположным составляющим «генотипа» хранится в каждом явлении и тенденции европейской цивилизации – и секулярных, и фундаменталистских. Распространенная ныне концепция «двух Европ» – Европы христианской традиции и Европы секулярного модерна и постмодерна – явно абстрагируется от этого внутреннего диалогического соотношения их между собой, что не является вполне корректным. Четвертая ситуация и является именно таким радикальным абстрагированием, самый яркий пример которого находим у Л. Шестова, в частности в его книге «Афины и Иерусалим». Весьма примечательно, что Л. Шестов, радикально отрицая ценность античного типа мышления для решения принципиальных экзистенциальных вопросов, признавался, что любит читать своих радикальных оппонентов, в частности, Э. Гуссерля. Это означает, что фактически интенсивный диалог имел место даже в этом случае.

Признавая решающее значение двух названных составляющих – Христианства и Античности – для формирования культурного «генотипа» Европы, вместе с тем хотелось указать на ошибочность игнорирования третьего фактора – народной, «варварской» культуры этносов, из которых складывались европейские нации, и которая, наконец, стала решающим фактором внутреннего культурного многообразия Европы (в том числе и одним из факторов её разделения на Западную и Восточную). «Варварский» фактор в становлении европейской цивилизации глубоко понимал А. Дж. Тойнби в рамках своей теории «вызова-и-ответа». Однако в его концепции «варвары» были лишь внешним «вызовом» Европе, преодолев который путем их аккультурации, она стала иной, чем была до того [45, с. 153]. Весьма важным является именно последний момент, поскольку перенес христианской и античной традиции на новую, «свежую» этническую «почву» (к тому же, весьма разнообразную) и было

главным импульсом для дальнейшей эволюции Европы. Это «свежее» сознание «варваров», активно усваивая уже готовые формы утонченной и усложненной культуры не столько примитивизировали её (это имело место только на ранних этапах), сколько переосмысливали её по-новому, вдыхали в них новую жизнь, обогащали их новым опытом. Уже в XII–XIII веках фактически заканчивается период ученичества, и новая христианская Европа начинает творить свои оригинальные формы жизни, мышления, художественного творчества и т. д., не известные ни Европе античной, ни восточным традициям. Стоит отметить также, что апеллирование к «туземным» ментальным и культурным стереотипам, идущих ещё от дохристианских времен, стало очень характерным для процессов «создания наций», которые происходили в XIX–XX веках. Тем самым, этот фактор до сих пор не исчез полностью и оказался весьма актуальным.

Тем самым, только актуализация внутреннего диалогизма самой Европы, может сделать более диалогичным и более открытым весь современный мир. Только таким образом технологическая вестернизация будет одновременно и культурной европеизацией мира. В европейской культуре с самого начала заложены (хотя, к сожалению, до сих пор по-настоящему не актуализированы) такие сущностные черты, которые позволяют ей органично быть усвоенной другими. Это, прежде всего, её внутренняя рефлексивность и многомерность, которая позволяет не только усваивать её дифференцированно, в соответствии собственным предпочтениями, но также и позволяет ей выполнять функции мирового культурного посредника, связывать между собой различные культуры в контексте собственного универсализма. Как писал В.В. Сильвестров, именно европейская культура содержит в себе «традицию расспроса о собственном смысле... Вселенскость и универсальность расспроса о себе стала содержанием европейской философии... Без воспроизведения этой

универсальности невозможно постичь смысл европейской культурной преемственности... о какой бы культурный регион не шла речь, путь к универсализму лежит через историю европейской культуры, через овладение созданными им формами самосознания, а значит, и осознание иного» [43, с. 3; 236].

Внутренне диалогическая и одновременно универсалистическая природа европейской культурной традиции (а эти её сущностные признаки являются взаимообусловленными) определяла её привлекательность для целых народов и отдельных личностей. Приобщение к этой культурной традиции требовало отнюдь не «унификации» собственных культурных признаков по какому-то заранее заданному образцу, но, наоборот, требовало максимального проявления собственной оригинальности. В.С. Горский предложил очень четкое и емкое определение этой парадоксальной природы «европейскости» в её культурном измерении: «Европа – это не богатство и сила, это не аккуратность и пунктуальность тому подобное. Европа, прежде всего, – дух постоянного поиска. Европейец – это тот, кто всегда находится в сомнении, это индивид, изначально настроенный на дискуссию... в постоянном процессе поиска желаемого»; и поэтому настоящий «путь в Европу – в возложении центра в себе. Утверждать европейскость собственной культуры следует не путем бегства от себя “в Европу”, а впитывая Европу в себя, развивая собственную идентичность через диалог с другими европейскими (и не только европейскими) культурами. В этом утверждении многообразия, культурного плюрализма» [15, с. 217; 231].

Рассмотрение внутреннего диалогизма как базового сущностного признака европейской культурной традиции позволяет сделать следующие выводы. 1) Самосознание европейской цивилизации традиционно тяготеет к определенному монологизму, что обусловлено её активно-колониаторским отношением к остальному миру. 2) В современных

условиях взаимная открытость разных цивилизационных регионов мира нуждается в актуализации диалогического потенциала Европы для реализации её важнейшей культурной миссии – несения христианской Вести и христианских ценностей в глобализированный мир. 3) Европейская цивилизация отличается сущностным внутренним диалогизмом, обусловленным её культурным «генотипом», в котором «пересекаются» библейский и античный компоненты, а также индивидуализм Нового времени. 4) Внутренняя рефлексивность и универсализм как сущностные характеристики европейской культуры позволяют ей исполнять роль посредника в глобальном диалоге цивилизаций современного мира.

Проведённый краткий анализ социально-исторических детерминант культуротворчества затрагивал только отдельные аспекты этой обширной темы теоретической исторической рефлексии. Дальнейшая разработка этих и других аспектов данной темы является важным и перспективным направлением как для философии культуры, так и для других гуманитарных наук. Категориальное содержание понятия культуротворчества интегрирует культурологическое знание на основе базовой ценности творческого преобразования мира и человека. В рамках образовательного процесса это понятие должно применяться максимально активно для синтеза усвоенного знания в виде усвоения навыков самостоятельного воспроизводства тех или иных культурных смыслов. Только в таком виде культурологическое знание может становится мощным фактором духовно-нравственного развития.

Источники и литература

- 1.Аверинцев С.С. Будущее христианства в Европе // Аверинцев С.С. Собрание сочинений. София – Логос. Словарь. – К.: Дух і Літера, 2006. – с. 763–766.

2. Ахутин А.В. Записки из-под спуда // «АРХЭ» Культурологический ежегодник Кемерово: «АЛЕФ», 1993. – с. 113–136.
3. Ахутин А.В., Библер В.С. Диалог культур // Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Под ред. В.С. Стёпина. – М.: Мысль, 2001. – С. 659–662.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
5. Бистрицький Є.К. Культурно-історичне апріорі // Вимога раціональності: спадщина Рене Декарта у світі сучасної культури. – Київ: Стилос, 1996. – С. 85–101.
6. Бистрицький Є.К. Метафізика суспільного, що сумірна людині // Концепція мультикультуралізму. – Київ: Стилос, 2005. – С. 43–51.
7. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. – К.: Наукова думка, 1991. – 200 с.
8. Бистрицький Є.К. Філософський образ культури та світ національного буття // Феномен української культури: методологічні засади осмислення. – Київ: Фенікс, 1996. – С. 46–86.
9. Вальденфельс Б. Міркування щодо генеалогії культури // Філософська думка. – 2009. – № 1. С. 8–26.
10. Вернан Ж.-П. Происхождение древнегреческой мысли. – М.: Прогресс, 1988. – 220 с.
11. Гатальська С.М. Філософія культури. – К.: Либідь, 2005. – 328 с.
12. Глюксман А. Одинадцята заповідь. – К.: Дух І Літера, 1994. – 287 с.
13. Головаха Є. Нові стани нового тисячоліття // Критика. – 2002. – № 6. С. 3–9.
14. Голосовкер Я.Э. Имагинативный абсолют. Ч.І. // Голосовкер Я.Э. Логика мифа. – М.: Наука, 1987. – С. 114–163.
15. Горський В.С. Біля джерел (Нариси з історії філософської культури України). – К.: Києво-Могилянська академія, 2006. – 262 с.

16. Гуссерль Е. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. – СПб.: «Владимир Даль», 2004. – 400 с.
17. Даренский В.Ю. Культура как «антиадаптация» (к нередукционистскому определению культуры) // Человек. 2018. – № 2. С. 96–106.
18. Дельоз Ж. Ницше і філософія. Пер. з фр. // Філософсько-антропологічні читання '96. – К.: Стилос, 1997. – С. 173–186.
19. Жизнь и смерть: загадки и противоречия / Сост. И.Н. Михеева. – М.: Знание, 1990. – С. 32–36.
20. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К.: Наукова думка, 1977. – 252 с.
21. Кессиди Ф. К проблеме «греческого чуда» // Культурология: Уч. пос. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – С. 560–571.
22. Кнабе Г.С. Понятие энтелехии и история культуры // Вопросы философии. – 1993. – № 5. С. 55–67.
23. Козловский В.П. Культурный смысл: Генезис и функции. – К.: Наукова думка, 1990. – С. 36.
24. Конев В.А. Онтология культуры. – Самара: Изд. СГУ, 1998. – 195 с.
25. Конев В.А. Категориальная структура культуры // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология» – 2007. – № 1. С. 128–139.
26. Кузьмина Н.В. Культуротворческая среда как фактор саморазвития педагогического коллектива образовательного учреждения. Дис. канд. пед. наук. – Тобольск, 2002. – 213 с.
27. Лакруа Ж. Смысл диалога // Лакруа Ж. Персонализм / Пер. с франц. М.: РОССПЭН, 2004. – С. 451–535.
28. Левинас Е. Між нами: Дослідження Думки-про-Іншого. К.: Дух і Літера, 1999. – 312 с.

29. Леонтьева В.Н. Культуротворчество и адаптивные стратегии // Вестник национального технического университета «ХПИ». Серия «Философия». – 2003. – № 2. С. 96–101.
30. Леонтьева В.Н. Новые информационные технологии и проблемы развития культуротворчества // Вестник национального технического университета «ХПИ». Серия «Философия». – 2002. – № 5. С. 117–123.
31. Леонтьева В.Н. Культуротворческий процесс: основания и начала. – Х.: Консум, 2003. – 216 с.
32. Никифоров А.Л. Деятельность, поведение, творчество // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – С. 87–105.
33. Нойман И. Использование «Другого». Образы Востока в формировании европейских идентичностей. – М.: Новое издательство, 2004. – 336 с.
34. Панарин А.С. О возможностях отечественной культуры // Новый мир. – 1996. – № 9. – С. 180–189.
35. Пелипенко А.А. Генезис смыслового пространства и онтология культуры // Человек. – 2002. – № 2. – С. 7–16.
36. Петров М.К. Язык, знак, культура. – М.: Едиториал-УРСС, 2004. 328 с.
37. Попович М.В. Понимание как логико-гносеологическая проблема – К: Наукова думка, 1982. – С. 5–28.
38. Попович М.В. Філософія дискурсу і теорія культурних стратегій // Collegium. Международный научный журнал. – 2004. – № 14. С. 7–16.
39. Пролєєв С. Екзистенційна критика культури // Філософсько-антропологічні читання'98. – К.: Стилос, 1999. – С. 97–116.
40. Пролєєв С.В. Ідея культури та «філософія підозри» // Філософсько-антропологічні читання'99. Антропологічні ідеали Київської школи та реалії постмодерну (До 70-річчя Олександра Яценка). – К.: Стилос, 2000. – С. 94–107.
41. Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.

42. Сильвестров В.В. Философские истоки трагического смысла современной культуры // Сильвестров В.В. Культура. Деятельность. Общение. – М.: РОССПЭН, 1998. – С. 450–456.
43. Сильвестров В.В. Философское обоснование теории и истории культуры. – М.: Изд. МЗПИ, 1990. – 239 с.
44. Солонько Л.А. Практически-духовное освоение мира: онтологический аспект. – К.: Наукова думка, 1994. – 188 с.
45. Тойнби А.Дж. Постигание истории. – М.: Айрис-пресс, 2010. – 640 с.
46. Хамитов Н.В. Философия человека. – К.: Наукова думка, 1997. – 175 с.
47. Хамитов Н.В. Диалог культур // Філософський енциклопедичний словник / Під ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – С. 162–163.
48. Чучин-Русов А.Е. Новый культурный ландшафт: постмодернизм или неоархаика? // Вопросы философии. – 1999. – № 4. – С. 24–41.
49. Шалашенко Г.І. Світ людини: проблемність чи проблематичність? Апологія людської неспроможності // Філософська антропологія: екзистенціальні проблеми. – К.: Педагогічна думка, 2000. – С. 109–135.
50. Шульгин Н.Н. Альтернативная герменевтика в диалоге культур // Вопросы философии. – 2002. – № 12. – С. 25–33.
51. Ячин С.Е., Орлова М.Ю. Диалог как коммуникативный режим // Человек. – 2001. – № 5. – С. 141–154.
52. Morin E. Penser l'Europe. – P.: Callimard, 1987. – 218 p.
53. Rebok M.G. Civilization and Cultural Identity in Postmodernity // Topoi. 1998. – № 17. – P. 33–45.

V. Darenskiy

PhD in Philosophical Science, professor

Lugansk National University named after

Taras Shevchenko

CULTURAL KNOWLEDGE AS A FACTOR OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS

Abstract. The article considers the significance of cultural knowledge in the broad sense of the word, covering the totality of social and humanitarian Sciences, for the spiritual and moral education of students. This knowledge forms a General picture of the spiritual life of mankind, without which a person can not make a conscious worldview choice. This process is not limited to the expansion of cultural erudition, but also includes the development of independent creative skills and potentials, which are covered by the concept of «cultural creativity». The paper proposes the author's concept of cultural creation, as well as its specifics in the framework of the Dialogic interaction of cultures.

Keywords: cultural knowledge, cultural creativity, dialogue, spiritual and moral education.

УДК 37.016:7/8:[316.722(=161.1):321.011]

*Н.С. Ищенко,
кандидат философских наук, доцент
Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского*

ОБОСНОВАНИЕ СУВЕРЕННОСТИ РУССКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Аннотация. В статье рассматривается духовно-нравственный потенциал предметов гуманитарного цикла в вузе в рамках православной педагогики. Основываясь на принципах изучения истории русской культуры, которые демонстрируют центральную роль православия в её развитии, автор показывает необходимость понимания суверенности русской цивилизации, в рамках которой и были сформированы православный образ общества как служения и истории как борьбы с апостасией. В статье последовательно показана реализация этих принципов в русской истории от Киевской Руси до современности. Также в статье проанализированы культурно-архетипические основания русской культуры, а именно дуальная модель динамики русской культуры и культурный архетип святого царства. В работе показана реализация этого архетипа и актуализация дуальной модели на всех исторических этапах развития русской цивилизации. Указанный подход позволяет обосновать единство русской культуры, целостность русской истории и суверенность русской цивилизации даже в советский период, когда государство было атеистическим и православные ценности противоречили официальной идеологии.

Ключевые слова: русская культура, русская цивилизация, дуальная модель русской культуры, культурный архетип, архетип святое царство, православная педагогика.

Принципы духовно-нравственного воспитания студентов вуза

Духовно-нравственное воспитание в учебных заведениях России на основе православных ценностей активно возрождается последние тридцать лет. В ходе этого процесса стало ясно, что для полноценного духовно-нравственного воспитания студентов недостаточно одной воспитательной работы, а необходима также и учебная деятельность. Духовно-нравственное воспитание должно осуществляться с использованием потенциала различных предметов, в том числе и цикла гуманитарных дисциплин, таких как культурология, история, социология, политология, история культуры, философия культуры, философская антропология. В рамках этих дисциплин можно решить задачу формирования у студентов представления о суверенности русской цивилизации, что является важным шагом на пути реализации основных принципов православной педагогики.

В учебнике «Православная педагогика», рекомендованном в качестве учебного пособия для педагогических вузов и духовных школ, православная педагогика определяется как воцерковленная педагогика или педагогика воцерковления [54, с. 28]. Это определение задает два круга задач православной педагогики – наполнить христианским смыслом уже существующие категории педагогики и способствовать проявлению Образа Божия в человеке посредством духовно-нравственного его совершенствования [Там же].

Эти задачи решаются как в системе духовных школ, семинарий, воскресных школ для учеников разного возраста, так и в образовательной системе Российской Федерации [27, с. 291].

Важным этапом развития духовно-нравственного воспитания стала середина нулевых годов XXI столетия, существенным достижением которого оказалось понимание, что одного курса основ православной культуры недостаточно, и требуются как минимум целевые региональные программы духовного воспитания, суть которых заключается в том, чтобы активней задействовать не только курс основ православной культуры, но и другие школьные предметы [27, с. 292]. Аналогичные процессы разворачиваются и в высших учебных заведениях, где назрела необходимость использовать материал различных дисциплин для формирования целостного христианского мировоззрения студентов. Осмысление этого опыта и выработка теоретических оснований воцерковления педагогики проводится в рамках научных и научно-практических конференций, а также духовно-просветительских центров, работающих на постоянной основе. В эти процессы включена также и Луганская Народная Республика, где с 2014 года происходит активная интеграция в российское образовательное и научное пространство.

Так, в 2015 году была утверждена научная тема духовно-просветительского центра имени святого преподобного Нестора Летописца при Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко – «Теория и практика формирования духовно-нравственной культуры студентов на основе святоотеческой традиции», что дало возможность проводить научные исследования в Центре [20, с. 324–325]. В рамках работы центра в 2019 году была выпущена монография «Духовно-нравственная культура в высшей школе: теория и практика», в которой формулируются цивилизационные и философские вопросы духовно-нравственного воспитания. В статье Виталия Даренского

«Концептуальные принципы преподавания истории русской культуры (духовно-нравственный и историософский аспекты)» разработан подход, который может быть применен к преподаванию разных предметов гуманитарного цикла.

Даренский определяет четыре основных мировоззренческих комплекса идей, которые должны быть сформированы в рамках целостного христианского мировоззрения: русский образ культуры как духовного преображения человека, русский образ общества как аскезы, православный образ науки как органа целомудренного познания, и православный образ истории как борьбы с апостасией [11, с. 91–101]. Необходимой предпосылкой формирования этих составляющих христианского мировоззрения является понимание суверенности русской цивилизации, в которой сложились соответствующие образы. Обоснование суверенности русской цивилизации возможно в рамках цивилизационного подхода, который изучается в высших учебных заведениях в курсах истории, культурологии, социологии, политологии, философской антропологии.

Русская цивилизация: уточнение понятия

Цивилизационный подход утверждает, что человечество не развивается как единое целое, а в историческом процессе участвуют замкнутые, локальные цивилизации, которые непроницаемы друг для друга, развиваются по собственным законам и реализуют уникальные культурные ценности, не существующие или не занимающие центрального места в других цивилизациях.

Рассмотренная концепция, известная также как концепция замкнутых, параллельных или эквивалентных культур – одна из немногих философских теорий, зародившихся в России [21, с. 338–340]. Впервые

цивилизационный подход реализуется в работе Н.Я. Данилевского «Россия и Европа» (журнальное издание в 1869 г., отдельной книгой – в 1871 г.), где представлена теория культурно-исторических типов как своеобразных культурно-исторических организмов [21, с. 340]. В настоящее время термин «цивилизация» используется как обозначение целостной социальной системы, предполагающей определённый тип культуры [22, с. 42].

Русская цивилизация – предмет изучения различных наук как в России, так и за рубежом. Среди отечественных исследователей русской цивилизации можно назвать такие имена как Т.И. Бачешкина, Б.С. Ерасов, Б.И. Каверин, А.Н. Каньшин, В.Н. Лексин, И.Б. Орлова, А.С. Панарин, А. Синявский, М.Н. Шахов, О.И. Шкаратан, Г.А. Ястребов.

Понятие русской цивилизации находится в центре дискуссий научного сообщества и потому постоянно уточняется. Так, в 2005 г. в своей докторской диссертации «Российская цивилизация во взаимодействии поколений: социально-философская концепция» А.Н. Каньшин пишет, что «понятие “русская цивилизации” распространяется преимущественно на период от её зарождения до реформ эпохи Петра I, когда Русь стала Россией. Понятие «российская цивилизация» отражает всю отечественную историю в её цивилизационном измерении» [17, с. 9].

В то же время в 2015 г. в коллективной монографии «Россия как цивилизация: материалы к размышлению» понятие «русская цивилизация» используется как обозначающее «общность и культуру (в том числе политическую и хозяйственную) людей со специфическим менталитетом, с латентно православной традицией, с почти исчерпанным потенциалом пространственной экспансии, с гигантскими возможностями саморазвития и с крайне слабой устремленностью к использованию этих возможностей» [37, с. 84]. Исчерпанность потенциала к экспансии

представляется не настолько очевидной, чтобы вносить эту характеристику в определение. В монографии, признавая важность православной культуры в исторической перспективе, авторы не рассматривают православие как важный фактор целостного бытия современной России, и потому не видят потенциала распространения в современных условиях, невзирая даже на такие примеры как присоединение Крыма и подъем русского самосознания в республиках Донбасса. Однако в целом в монографии ставятся важные проблемы осмысления русского общества и культуры, и предложенный авторами подход демонстрирует, что в настоящее время термин «русская цивилизация» подразумевает и текущий период развития России как субъекта исторического процесса. В этом значении термин «русская цивилизация» используется в настоящей работе.

Русская цивилизация – одна из самобытных цивилизаций планеты, сохранившая свои базисные структуры в процессе социокультурных трансформаций, которые неоднократно происходили в ходе исторического развития русского народа. Поскольку культурные нормы и ценности реализуются в социальном взаимодействии, культурные универсалии задают предельные возможности изменения характеристик русской цивилизации. Сохранение и развитие русской цивилизации в историческом процессе возможно на основе сохранения культурных универсалий русской культуры, которые изучаются в теории культурных архетипов.

Культурно-архетипические основания русской цивилизации

Культурно-архетипические основания цивилизации представляют собой систему её культурных архетипов. Архетип – это архаический первообраз, символически представляющий человека, его место в мире и

обществе, воплощая ценностные ориентации, задающие образцы жизнедеятельности людей [24]. Культурный архетип является чувственно-символическим принципом интеграции культурных форм [14].

Доминирующим в русской культуре является культурный архетип «святое царство», который имеет индоевропейские корни и задает нормы социального взаимодействия, а тем самым и цивилизационной идентичности русского общества. Этот архетип исследуется в работах В.Н. Топорова и И.А. Василенко.

Индоевропейский архетип «святого царства» представляет собой образное воплощение следующих идей: вся окружающая действительность должна быть в принципе сакрализована; существует единая и универсальная цель (сверхцель), самое заветное желание и самая сокровенная мечта-надежда святое царство (святость, святая жизнь) на земле и для человека; это святое состояние может быть предельно приближено в пространстве и времени, то есть может осуществиться здесь и сейчас [3].

Индивидуализация культурных архетипов в социокультурной деятельности разных цивилизаций реализуется как связь абстрактного и конкретного: на основе универсальных индоевропейских архетипов разворачиваются различные социокультурные системы. Так, на основе архетипа святого царства в европейских культурах была создана жесткая иерархическая система католической церкви, которая охватывала разные этнокультурные общности и обеспечивала высокую социальную мобильность. В протестантской цивилизации традиционные ментальные структуры, возникшие на основе архетипа святого царства, постепенно уничтожаются и заменяются на новые, столь же жесткие, иерархизированные и экспансивные. В русской православной культуре в образе святого царства соединяется славянская дохристианская

культурная основа, наследующая индоевропейский архетип, и христианское представление о святости.

Как показывает И.А. Василенко, в русской культуре различные культурные константы синтезируются в образе святого царства, которое должно осуществляться на земле усилиями всех и каждого человека в отдельности. Святое царство не может осуществиться за счет формального исполнения некоторых предписаний или магического типа взаимодействия человека и мира, а требует от человека самосозидания на антропологическом, социальном и культурном уровнях [3]. Русское государство понимается как пространство, где правда в принципе может быть реализована.

Реализация русского культурного архетипа в социокультуре

В ходе исторического развития русской цивилизации архетип святого царства индивидуализировался неоднократно начиная со времени Киевской Руси и вплоть до наших дней. Архетип святого царства на протяжении истории русской цивилизации представляет собой образ Святой Руси, задающий нормы социального действия в разных сферах общественной жизни. Святая Русь на протяжении указанного времени реализовалась как Киевская Русь, Московское царство, Российская империя, СССР и современная Российская Федерация. Во всех индивидуализациях архетипа проявляются одни и те же типы социального взаимодействия, представление о роли русского народа в истории и отношении к духу.

В русской социокультуре О.Б. Скородумова выделяет следующие устойчивые типы социального взаимодействия: неопределенность самосознания, странничество, постоянный поиск идентичности; бинарный характер существования и развития; коллективизм сознания; установка на

восприятие руководителя государства как защитника народа, противопоставление его бюрократическим структурам. А.С. Храпов дополняет этот перечень указанием на патерналистский тип взаимодействия государства и народа; сопряженность государства и церкви; мирное сосуществование представителей различных национальностей и конфессий в рамках единого русского народа; ориентированность на религиозно-ментальные символы и мотивы [52, с. 15].

Рассмотрим связь этих типов взаимодействия с русским культурным архетипом «святое царство».

Неопределенность самосознания и поиск идентичности обусловлены ориентацией на культурное ядро, где в сфере неявленного латентно существуют смыслы культуры, реализующиеся по-разному в каждой конкретно-исторической индивидуализации русского государства. В эпоху Московского царства поиски идентичности привели к самоидентификации русских как жителей последнего православного царства на земле. В имперскую эпоху эта черта самосознания проявлялась как стремление идентифицировать Россию в качестве европейского государства и усвоить европейскую культуру. В советский период поиски идентичности привели к формированию советского менталитета, не изжитого и три десятилетия спустя после исчезновения советского государства.

Во всех конкретных проявлениях указанных черт общественного сознания реализация идеи православного царства, европейского государства, первого в мире социалистического государства никогда не исчерпывалась артикулированными смыслами, а включала в себя латентные смыслы культурного ядра, позволяя оформлять различающиеся стороны жизни как проявления единого архетипа.

Бинарный характер существования и развития общества актуализируется в дуальной модели культурной динамики. Дуальная модель культурной динамики русской культуры была разработана в исследованиях Ю.М. Лотмана и Б.А. Успенского, которые показали, что все топосы культурного пространства русской цивилизации помещены в дуальную структуру, которая создается такими категориями как хорошее/плохое, сакральное/профанное, которые могут выступать как категории старое/новое и просвещенное/непросвещенное [46].

Русская культура, как показали исследователи, полностью лишена нейтральной аксиологической зоны. Любой поступок в рамках русской культуры имеет строго определённую аксиологическую окраску, притягиваясь либо к одному, либо к другому культурному полюсу. Таким образом, в период кризиса, когда старые социально одобряемые формы поведения дискредитируют себя как не способные сохранить идентичность на уровне общества в целом, русская культура принуждена использовать как ресурс развития формы социально-неодобряемого поведения, черпая новые образцы из той сферы, которая на предыдущем этапе была отчетливо негативной. Такая смена ценности культурного объекта на противоположную при сохранении глубинной структуры культуры проявляется в антиповедении.

Антиповедение это «поведение наоборот, т.е. замена тех или иных регламентированных норм на их противоположность» [43, с. 460]. Антиповедение свойственно всем иерархизированным культурам, и древней русской культуре в том числе. Антиповедение тесно связано со сферой сакрального – Б.А. Успенский приходит к выводу, что антиповедениесакрализовано всегда [43, с. 473]. В антиповедение связь с сакральным реализуется как кощунство, святотатство, нарушение космического и человеческого порядка. В период кризисов и трансформаций, когда существующие формы социально-одобряемого

поведения не могут обеспечить культурной легитимации поступков, носители культуры ищут новые пути связи с сакральным, и самым резким, ярким и действенным из таких путей оказывается антиповедение. В рамках русской цивилизации, усваивающей христианскую культуру, антиповедение черпает образцы в прежней языческой культуре, сохранившейся в рамках двоеверия на Руси.

Таким образом, важные изменения в русской культуре протекают как отталкивание от предыдущего этапа, как его активное отрицание, и реализуются в демонстративном антиповедении. Содержание культуuroобразующих категорий может меняться в зависимости от исторического периода, однако дуальная структура, приводящая к полному отрицанию предшествующей культуры, сохраняется в течение всей русской истории и позволяет говорить о единстве русской культуры на разных этапах [46, с. 341].

Единство русской культуры проявляется в том, что при смене культурных эпох основоположник, первый деятель в новом духе не имеет образцов в культуре старого периода, и вынужден опираться на антикультуру, реализовывать те поведенческие стратегии, которые ранее были маркированы как нечестивые [29, с. 458]. Также ещё одной важной характеристикой социокультурной трансформации русской культуры является активизация архаичных культурных моделей в период, который осознается как новый и отменяющий все предыдущие нормы Руси [46, с. 344].

Коллективизм сознания в русской цивилизации проявляется в полноте хозяйственной, общественной и государственной жизни, которая соотносится с индоевропейским семантическим ядром понятия святости, включающем цельность и полноту существования. В разные исторические эпохи коллективизм проявляется как приоритет общественных, общинных, государственных ценностей над личными интересами. Смена

типа общества – община или колхоз – не приводит к уничтожению полноты хозяйственной жизни, которая может быть реализована в рамках этой структуры.

Восприятие руководителя государства как защитника народа, патерналистский тип взаимодействия государства и народа реализует сакральную составляющую царской власти, которая является важным компонентом образа царства.

В Византии формируется христианский государственно-правовой порядок, неизвестный античному миру [28, с. 21]. Хотя империя появляется в классической греко-римской античности, однако легализация и сакрализация этого вида государственности в рамках полисной морали и религии античного мира была невозможна. Кризис полисных норм и поиски новых форм культурной легитимации правления императоров принимали разные формы: от обожествления императоров в рамках традиционной римской религиозности (первые династии римских императоров, начиная с Цезаря) до попыток инкорпорации восточных культов в римскую религию (Гелиогабал) [38]. В Византии эти поиски культурной легитимации завершаются реализацией представления о земной империи как об отражении небесной иерархии, а также пониманием императора как представителя церкви, стоящего в особых отношениях с Богом.

Сложившееся в Византии мировоззрение анализирует И. Мейендорф, который указывает, что социальное устройство понимается как отражение небесного порядка, и представителем этого порядка на земле является светский властитель, непосредственно назначенный Богом [25, с. 240–241]. Как замечает А.Л. Дворкин, хотя царь и не имеет апостольской преемственности, однако царь не простой член Церкви, его власть сакральна, хотя конкретный монарх неприкосновенным не является [12, с. 695; 697]. Византийская концепция

власти была воспринята на Руси в русле уже существовавших дохристианских представлений о царе и царстве, которые подробно рассматриваются в работах В. Водова.

Водов показывает, что в период Киевской Руси и вплоть до XV века не было разницы между термином «князь» и «царь» в именовании русского удельного правителя [6, с. 526]. За первым титулом стояла традиция, в то время как царями называли тех князей, которые проявили религиозное рвение, нравственные добродетели, участвовали в административной деятельности церкви, выполняя функции защитника истинной веры, или умерли мученической смертью [6, с. 533–538]. Таким образом, ещё до введения слова «царь» в официальную титулатуру русского правителя этот термин функционирует в семантической сфере сакрального, сформированной на дохристианской основе.

Сакральность царской власти на Руси анализирует Б.А. Успенский в своих работах о русской культуре. Он указывает, что сакральность царской власти становится феноменом народного сознания после XVI века, когда впервые в 1547 году проводится церемония венчания на царство, в которую входит миропомазание – как помазанник царь уподобляется Христу, и с начала XVIII века может именоваться Христом [48, с. 143–144]. Таким образом, в рамках русской культуры царь имеет явно выраженные сакральные функции, и почитание царя обусловлено тем, что Царь избирается Богом для воплощения Правды на земле. Эта черта является реализацией представления о святости царства, которая укоренена в культурном архетипе «святого царства».

Ориентированность на религиозно-ментальные символы и мотивы обусловлена связью святости и духовности, и возникает потому, что святость не может осуществиться за счет формального исполнения некоторых предписаний или магического типа взаимодействия человека и мира, а требует от человека самосозидания на антропологическом и

социальном уровнях [15]. Таким образом, указанные базовые типы социального взаимодействия являются разными сторонами проявления русского культурного архетипа святого царства, и остаются устойчивыми во всех индивидуализациях русской культуры в разные периоды развития русской цивилизации. Рассмотрим роль православия в этих индивидуализациях и реализацию принципов преподавания предметов гуманитарного цикла в вузе при изучении соответствующих периодов.

Суверенность русской цивилизации в эпоху Киевской Руси

Первым периодом, когда в русской культуре проявилась дуальность культурной динамики, был период принятия христианства на Руси [46, с. 342]. В этот период впервые оказывается семантически нагружен термин «новые»: русские люди называются новыми людьми, христианство – новой верой, переживаемые времена оказываются новыми временами [42, с. 361–362]. Также в этот период впервые в русской культуре играет большую роль термин «просвещение» с положительной семантической нагрузкой: русские просветились светом новой веры, а старая вера в символическом плане отождествляется с тьмой. Христианизация протекает как демонстративная смена старого на новое. В рамках дуальной модели русской культуры важно, что церкви основываются на местах бывших языческих капищ. Традиционное для иерархической культуры уважение к старой мудрости, освященной авторитетом предков, сменяется утверждением нового, которое имеет несравнимо большую ценность. Новая культура реализуется как антикультура с точки зрения предыдущего периода.

В эту же эпоху происходит включение Руси в священную историю мира посредством усвоения византийских принципов осмысления истории и эсхатологических ожиданий, то есть представлений о конце света.

Представление о конце света является одним из важнейших в христианской религии. Именно это представление распрямляет историю, позволяет уйти от цикличности мифологического времени, задает направление развития всего мира в целом. В рамках представления о конце света историческое время становится временем литургии, священнодействия, и таким образом история включается в сферу сакрального, как показано в работах В.Н. Топорова [41, с. 181]. История в этой концепции является Священной историей, то есть представляет собой христианизацию всего мира и всех живущих в нем народов. Когда слово Христа будет проповедано всем без исключения народам (Мф. 24: 14), тогда придет время конца света и Второго пришествия Христа, которое называется Парусия.

Конец света упоминается и предсказывается в Новом завете. Первые христиане ожидали застать его лично, потому что сам Христос говорил о своём возвращении в славе: «Истинно говорю вам: не пройдет род сей, как все сие будет» (Мф. 24: 34–35). Взятие Иерусалима римскими войсками Веспасиана в 70 г. н. э. поначалу было воспринято как ожидаемый конец света [55, с. 203]. Осознание того, что падение Иерусалима есть событие гораздо меньшего масштаба, чем ожидаемая Парусия, стало одним из этапов самоосмысления христианства как универсальной мировой религии, не ограниченной рамками одного этноса.

Интеллектуальные усилия христианских мыслителей, которые пытались понять, почему же конец света не наступил и когда он наступит, привели к выработке герменевтической стратегии, основанной на словах «О дне же том и часе никто не знает, ни Ангелы небесные, а только Отец Мой один» (Мф 24: 36). Тем не менее, попытки разгадать загадку, узнать точный срок и как-то подготовиться к событию никогда не прекращались в рамках христианской культуры, и разного рода толкования становились

популярными в разное время как в Римской империи, так и позже, в европейской католической культуре [9, с. 127].

О конце света и его предполагаемой дате ещё в Римской империи писал Иринеи Лионский (II век), Ипполит Римский (III век), Великие Каппадокийцы (IV век). Эти авторы предвидят конец света через шесть тысяч лет от его начала. В рамках христианства существует несколько хронологий, которые создаются по библейским данным и различаются несколькими десятилетиями, поэтому в зависимости от принятой даты сотворения мира конец света ожидался примерно в конце пятого века нашей эры.

Эсхатологические ожидания в первые пять веков существования христианства становятся важной составляющей имперской культуры. Именно в это время Церковь в Римской империи из гонимой становится торжествующей. В 313 году император Константин издает Миланский эдикт, который сделал христианство одной из официальных религий Римской империи. В 325 году при поддержке Константина проходит первый Вселенский собор христианской церкви. В 330 году Константин переносит столицу империи из Рима в город своего имени, в Константинополь. После этого христианство занимает центральное положение в социокультурном пространстве Римской империи. В рамках христианства формируется представление о том, что империя отражает на земле небесное устройство мироздания. Один Бог на небе предполагает одного императора на земле. Римский император в Константинополе осуществляет власть над христианами в христианской империи. В это время эсхатологические ожидания приобретают большое значение во всем римском мире.

Когда шесть тысяч лет по всем известным системам христианской хронологии прошли, стали ожидать конца света через семь тысяч лет, то есть ориентировочно в конце XV века. Как показывает А. И. Алексеев в

монографии «Под знаком конца времен. Очерки русской религиозности конца XIV – начала XVI вв.», мнение о конце света на исходе седьмой тысячи лет было всеобщим в восточнохристианском культурном ареале [1, с. 48,56]. Эти ожидания были распространены в Византии и были восприняты Русью как часть христианской культуры, как отмечают в своих работах А.А. Гиппиус [8, с. 62–63], Ю.А. Карпов [19], и А.Л. Юрганов [56, с. 308].

Эсхатологические ожидания структурируют линейное время в рамках христианской культуры. Русская культура заимствует эту идею вместе с христианством и активно осваивает её с самого своего зарождения в качестве христианской.

Одно из первых литературных произведений Руси, «Повесть временных лет», созданная в начале XII века, через полтора столетия после Крещения Руси, содержит время в своём названии, подчеркивая ту важную идею, которая является основной для этого произведения [56, с. 316–317]. «Повесть временных лет» – повесть о времени, причем о последних временах, которые наступают перед концом света.

Русский народ в тот период воспринимается как один из тех варварских народов, появление которых Библия предсказывает в конце истории [40, с. 6]. Напомним, что славяне известны своими нападениями на Римскую империю начиная с VI века. В VII веке они полностью завоевали историческую Грецию, колыбель античной культуры, и позднее славянский натиск на империю не прекращался. Русские князья Олег Вещий и Игорь Старый ходили в походы на Константинополь в X веке. Обращение в христианство такого свирепого воинственного народа как русы было большой победой религии – и в то же время верным знаком приближения конца времени.

Стремление представить историю Руси как часть Священной истории, идущей от грехопадения к Второму пришествию, задает смысловое пространство тем, образов и моделей поведения, которые используются для описания и структурирования исторической реальности христианизированных руссов [44].

Согласно этому мировидению, Святополк Окаянный – русский Каин, первый братоубийца [34, с. 123; 35, с. 109], Владимир и его бабка Ольга в структурном и семантическом плане повторяют императора Константина Великого и его мать Елену [36, с. 152; 32; 4]. В то же время Владимир до крещения осмысляется как царь Соломон Ветхого Завета, сочетающий мудрость и богатство с распутством и отступлением от истинного Бога [10, с. 38]. Осмысление русской истории в её связи с библейской историей приводит к сакрализации самой русской истории, к созданию собственной системы сакральных образцов [31, с. 328–333].

Итак, распространение христианства и его активная роль в структурировании социокультурного пространства Киевской Руси приводит в конце концов к первой реализации русского культурного архетипа святого царства в христианскую эпоху. В период Киевской Руси реализовалась дуальная модель русской культуры, принципиально отличающая русскую культуру от культур Европы. В этот период также складываются представления о сакральности царской власти и деятельностная реализация социального действия как аскезы, в которой принимают участие все члены общества. Также включение Руси в священную историю путем заимствования принципов исторического повествования из Византийской христианской культуры приводит к формированию образа Русской земли как земли православной, христианизация которой – важный этап реализации Божественного замысла.

Таким образом, изучение этого периода в курсе истории, культурологии, политологии, социологии, философии культуры поможет выработать у студентов представление об социальной деятельности как служении, а также сформировать образ истории как процесса христианизации разных народов. На материале истории культуры, социума и политического устройства Киевской Руси студенты могут сформировать представление о самобытности русской цивилизации в этот период.

Суверенность русской цивилизации в эпоху Московского царства

В эпоху Московской Руси (XIV–XVII вв.) «святое царство» индивидуализируется как третий Рим, последнее православное царство. Как показывает Б.А. Успенский, после падения Византии Московская Русь воспринималась населением и политической элитой как последнее православное царство на земле, которое обладало политическим суверенитетом [47, с. 213]. Другие православные государства либо попали под власть турок, как Сербия и главное, Византия, либо были столь незначительны, что не занимали особого места на русской культурной карте, как Грузия. И. Мейендорф показывает, что место византийского императора как императора всех православных московский царь занял не сразу и какое-то время не хотел занимать вовсе [26].

Однако православное царство занимает огромное место в христианской эсхатологии. В Апокалипсисе описывается последний царь православного царства Михаил, а отсюда следует, что на момент конца света православное царство будет существовать. Византия пала, но кто-то должен занять её место. В XV веке, после победы царя Ивана III на Угре и свержения татаро-монгольского ига, в России начинают чеканить

собственную монету с именем царя Ивана и новым символом русского государства – всадником, убивающим дракона [53, с. 451]. Этот всадник позже переосмысливается как Георгий Победоносец, и такое толкование живет до наших дней, однако в первоначальной версии этого символа изображался мифический царь Михаил, поражающий Антихриста перед концом света [56, с. 329–341].

Домонгольская эпоха русской культуры характеризуется религиозным оптимизмом, который обусловлен тем, что русским теперь открыт путь к спасению, получаемому через крещение [1, с. 56]. Татарское нашествие воспринимается в эсхатологическом контексте как наказание за грехи. С конца XIV века начинается расцвет эсхатологических ожиданий на Руси [1, с. 63], который усиливается в XV веке. Этот период важен как политическими изменениями, так и культурными – истекает седьмая тысяча лет от сотворения мира, завершается важный в мировоззренческом отношении этап. Оба аспекта определяют перемены в русской культуре этого времени.

В XV веке Русь решает политические задачи: свержение татаро-монгольского ига и создание царства на месте совокупности княжеств, что потребовало и новой концепции царской власти. Татарский хан вплоть до XV века воспринимался на Руси как государь, власть которому дана Богом. Даже в Куликовской битве в 1380 году русские сражались с Мамаем, узурпатором власти в Орде. Мамай воспринимался как правитель одного ранга с князем Дмитрием Донским, который захотел большего, чем ему положено, а не как законный государь [53, с. 446–447]. Борьба с законным государем, татарским ханом пришлась на времена Ивана Великого в XV веке. Падение Константинополя в 1453 году осмыслялось на Руси как наказание ромеям за Флорентийскую унию с католиками 1439 года. Именно после этого события Русь осознает себя как последнее православное царство на земле [47, с. 213].

В 1523–1524 гг. в письме старца Филофея впервые излагается концепция третьего Рима, которая является ответом на запросы эпохи и представляет собой как решение актуальных политических и идеологических задач, так и индивидуализацию архетипа святого царства. Как указывает Н. В. Сеницына в своём итоговом труде «Третий Рим. Истоки и эволюция русской средневековой концепции (XV–XVI вв.)», эта концепция имеет ярко выраженный религиозный, а, следовательно, эсхатологический смысл: «яко два Рима падоша, а третий стоит, а четвертому не быти» [39, с. 237–246].

Падение первого Рима в историософии Филофея – это отпадение римской церкви в Апполинариеву ересь, то есть появление католичества. Официальная дата раскола 1054 год, год смерти Ярослава Мудрого, однако это только финал длительного периода несогласий и расхождений между православными и западной церковью. Филофеем условно относит этот раскол к восьмому веку, потому что в восьмом веке был последний Вселенский собор, на котором были представители от всех христианских церквей Восточной и Западной Римской империи, и даже представители с завоеванных арабами территорий. После этого собора король западной части Римской империи Карл Великий короновался как император в Риме, что в Византии было воспринято как посягательство на престол и узурпация – император должен быть один, и он должен быть в Константинополе.

Падение второго Рима в концепции Филофея – это Флорентийская уния 1439 года. Когда Константинополю угрожали турки, иерархи греческой церкви согласились на унию с католиками в обмен на военную помощь от Запада [16, с. 415]. Несколько лет продолжался собор в Ферраре, а потом во Флоренции, в Италии. Поставленный Константинополем русский митрополит Исидор присутствовал на соборе и подписал унию от имени русской церкви. После возвращения в Москву

в 1441 году Исидор был сведен с митрополичьей кафедры по решению русских иереев [16, с. 416]. В Константинополе уния была формально провозглашена в Святой Софии в декабре 1452 г., а в мае 1453 г. город пал [26, с. 188]. Когда католики не прислали обещанную армию, и Константинополь всё-таки был взят турками, в греческой церкви возобладали антикатолические силы, и греки вернулись к православию, однако политическая независимость была потеряна.

Флорентийская уния с католиками для Филофея – ключевой момент истории. Именно тогда греки предали свою религию, после чего их политическое крушение было предопределено. Падение Константинополя, второго Рима, произошло в 1453 году, в пятнадцатом веке, ориентировочно ещё через семьсот лет после падения первого Рима, что придает историософской концепции Филофея симметричность и наглядность.

Таким образом, первый Рим пал духовно (стены стоят, но православных в нем нет), а второй Рим – политически (вера в результате сохранилась, но под властью турок). В России же во времена Филофея было и православие, и политическая независимость, потому Россия представляет собой Третий Рим, является третьей реализацией идеального Ромейского/Римского царства.

Вечность Римского царства гарантируется тем, что в нем родился сам Христос («вписался в римскую власть», как в те времена трактовали перепись при Августе) [39, с. 235–237], а присвоение этого достоинства царству русскому основано на том, что Рюрик происходил от кесаря Августа, а император Константин Мономах прислал свою шапку князю Владимиру того же имени [39, с. 237–246]. Это важнейшие точки тогдашней непротиворечивой культурно-исторической системы отсчета, которые позволяют осмыслять политическую реальность как проявление религиозной идеи.

Таким образом, в концепции третьего Рима Россия осознает себя как последнее православное царство на земле [47, с. 213]. В образе последнего православного царства актуализировался русский культурный архетип святого царства, которое является реализацией правды на земле и объединяет в себе полноту бытия, связь с сферой сакрального, гармоничную иерархию социального устройства. В то же время христианское влияние добавило в этот образ представление о том, что такое царство может быть только одно во всем мире, его существование связано с центральным событием всей мировой истории – Воплощением Христа и началом христианизации человечества, которое ведет к обновлению мира в конце времен. В рамках византийских представлений, унаследованных Русью, православное царство может быть только одно, и в истории это именно то царство, в котором родился Христос, сделав его навсегда центром истории. Падение Константинополя, наследника Рима, буквально вынудило Русь взять на себя эту роль, которая поначалу не была целью московской политики и не являлась ядром русского политического самосознания [26]. Реальность Воплощения в истории человечества требует существования истинного православного царства, и после древней Ромейской империи таким царством становится Россия.

Падение второго Рима воспринимается в этом контексте как признак грядущего конца. XV век осмысливается в русской культуре как последнее время, век маловременный, что проявляется как в религиозной, так и в общественной жизни [56, с. 320–321]. Когда в 1408 году нужно было составлять новую пасхалию (расчет дат празднования Пасхи на каждый год), её составили только на 84 года [56, с. 325].

Когда ожидаемый конец света не состоялся в 1492 году, дата переносилась ещё несколько раз. Делалось это на официальном церковном и государственном уровне, с обоснованием и широкой проповедью. Последняя дата конца света, которую ещё провозглашала церковь и

государство, – 1666 год [56, с. 413]. К этому времени русская культура пережила уже два века напряженных ожиданий, когда каждый день и каждый год мыслились как последний. К середине XVII века напряжение начинает спадать, и тема маргинализируется. Последняя предсказанная дата наступила и прошла в эпоху церковного раскола, который начался в 1656 году. В период раскола и происходит окончательная маргинализация эсхатологических ожиданий: эсхатологические движения возникают в среде раскольников, но на официальном и государственном уровне больше не рассчитывают даты, не ищут признаков, не ожидают Антихриста. Конец света не наступил, и русская культура проникается мыслью, что ждать его не надо. Несколько веков ожидания и верности закончились, нам остается век маловременный, и человеку должно устраиваться во времени, в этом мире [56, с. 420–424].

Таким образом, восприятие Московского царства как третьего Рима возможно только при условии сохранения правильной веры. В 1589 году при учреждении Московского патриархата концепция третьего Рима впервые формулируется в официальном документе, в Уложенной грамоте Московского Освященного Собора, где третьим Римом называется Великая Россия в целом [39, с. 11]. Вплоть до времени Петра концепция Третьего Рима занимала важное место в русском культурном пространстве, и оппозиция этой концепции сознательно конструировалась Петром при построении Петербурга, города Петра, который соотносится в христианской культуре с другим городом Петра, с Римом, и воспринимается в этом плане как альтернатива Москве [45].

Отказ от эсхатологических ожиданий в XVII веке уничтожил религиозные основания концепции третьего Рима, которая вследствие этого была полностью забыта до такой степени, что Ф.И. Тютчев, работавший над философским осмыслением истории в 1848–1850 гг., в поисках концепции перемещения центра мировой истории обращается к

учению о четырех империях и даже не упоминает учение о третьем Риме [39, с. 16–21].

Таким образом, изучение истории Московского царства, его культуры, социального и политического устройства, позволяет формировать представление о социальном действии как о всенародной аскезе, и создавать образ истории как приобщения к христианскому линейному времени, направленному от Сотворения мира через Воплощение до Страшного Суда. В этот период суверенность русской цивилизации осознается в политической и религиозной мысли – Россия представляется последним православным царством на земле, принципиально отличным от католических и протестантских государств Европы. В имперский период стало формироваться новое представление об обществе и новое видение истории.

Отказ от цивилизационной суверенности в имперский период

Имперский период характеризуется потерей цельности русской культуры и русского самосознания. Одни социальные слои берут курс на вестернизацию общества, в то время как другие пытаются сохранить старые культурные формы, способность которых регулировать социальную жизнь становится проблемой.

В имперский период начат процесс отказа от цивилизационной суверенности русской цивилизации, Россия позиционирует себя в внешней и внутренней политике как одно из европейских государств, не единственная хранительница православия, а христианское государство в ряду христианских держав. Если Иван Грозный в полемике против протестантов не называл их христианами, то теперь ситуация изменилась. Все иноверные исповедания на официальном уровне признаются равноправными и равноценными. Общим местом не только в Европе, но и

в России становится представление о том, что все религии, по сути, говорят об одном и том же, а все три ветви христианства (православие, католицизм, протестантизм) и подавно учат одному и тому же. Бывшие протестанты на троне Российской империи легко принимали православие и усердно его придерживались именно по этой причине: Екатерина Великая не видела никакой разницы между религией, в которой была воспитана, и той, которую приняла в России, ведь по общему убеждению эпохи они одинаковы [49, с. 95].

Тем не менее, в этот период православие остаётся религией России и сохраняет свои позиции в русской культуре. Также в этот период снова актуализируется самобытная дуальная модель русской культуры и реализуется русский культурный архетип святого царства.

Дуальная модель динамики русской культуры снова актуализируется в правление Ивана Грозного и особенно в эпоху Петра, которая уже в произведениях авторов того времени сравнивалась как с царствованием Ивана, так и с эпохой князя Владимира [29, с. 360]. В XVII веке, в царствование Петра снова приобретают положительную семантическую окраску термины «новое» и «просвещение». Если в конце своего существования Московское царство активно поддерживало старину, и даже раскол был вызван ревностью о старине и по меньшей мере декларированным стремлением не отступать от старых порядков, то в период петровских реформ старое ассоциируется с невежеством и тьмой, а всё новое помещается на положительно окрашенный полюс дуальной модели. Связь с памятью предшествующих поколений снова становится признаком невежества, а новое реализуется как обращение к антиповедению.

Б.А. Успенский показывает, что Пётр сознательно совершал действия, которые его подданные, приверженные старой культуре, обязаны были толковать как действия Антихриста, однако он умышленно

игнорировал такую трактовку как невежество, а свою поведенческую стратегию подавал как просвещение новым светом, которое не может не быть противным старине, и именно в этом проявляется его связь с сакральной сферой. Антиповедение таким образом оказывается лучшей реализацией русского культурного архетипа, чем приверженность старине.

Социальная структура русского общества до начала реформ Петра регулировалась двумя основными принципами, каждый из которых действовал на протяжении столетий. Один из этих принципов – служба царю. Всё общество делилось на социальные группы, которые служат на военных или административных должностях, и на социальные группы, которые своим трудом обеспечивают материальную возможность осуществлять эту службу. Таким образом, все социальные группы служат – непосредственно или опосредованно [2, с. 273]. Второй принцип – наследственное землевладение, выразившееся в феодальной раздробленности домонгольского и домосковского периода. В этом случае социальная структура и характер взаимосвязи социальных групп не зависят от службы государю, а определяются наследственными правами феодала, причем место такого независимого от государя носителя власти может занимать как отдельный боярский род, осуществляющий вотчинное владение, так и структуры полисного типа, которые были реализованы, например, в Великом Новгороде.

Оба эти принципа могут дополнять друг друга в случае, когда наследственный феодал сам в той или иной форме находится на государственной службе, но могут и вступать в непримиримое противоречие. В итоге служилый принцип обеспечивает большую социальную мобильность социальных агентов и расширяет пространство возможных поведенческих стратегий, что немаловажно в кризисные эпохи. Выдвижение Московского княжества как центра консолидации

государствообразующих сил в период татаро-монгольского ига произошло благодаря большей культурной и социальной привлекательности предложенной модели общественного устройства.

В рамках Московского царства эти две тенденции не были синтезированы или прочно примирены. Согласование этих тенденций было возможно в Московском царстве за счет того, что феодал служил царскому роду, а царский род Рюриковичей ещё со времен Киевской Руси понимался как естественный хозяин земли русской, имеющий на это божественное право [23, с. 7; 56, с. 151].

Отсутствие законных наследников мужского пола у Ивана Грозного привело страну к катастрофе, так как государственная власть потеряла своё культурное обоснование. Невероятный успех Самозванца в период Смуты объяснялся тем, что законный наследник имел общекультурную легитимацию своей власти, которая не давалась всего лишь разумным правлением успешного монарха, каким был Борис Годунов. В течение следующих двух веков появлялись самозванцы, претендующие на престол по древнему праву, потому что Земской собор, избравший в цари Михаила Романова после Смуты, тоже не мог дать взыскиваемой сакральной легитимации. Поиски системообразующего принципа социального взаимодействия продолжались всё это время, и Пётр Первый сумел его сформулировать и реализовать. Это был принцип службы не государю, а государству, которому сам царь был первый слуга [5, с. 213].

Восприятие истории в этот период также меняется. Россия становится одним из европейских государств, в котором исповедуется христианство, как и в других европейских государствах. Поскольку европейские государства в этот период уже утрачивают христианскую перспективу развития истории, эти процессы касаются и России. Образ Святой Руси, включенной в эсхатологическую перспективу развития, становится достоянием необразованных сословий, в то время как

европеизированные высшие слои всё чаще выстраивают внешнюю и внутреннюю политику в государстве, сообразуясь с требованиями момента. Священный Союз, заключенный в 1815 году между Россией, Австрией и Пруссией, является одной из последних попыток реализовать в истории какие-то трансцендентные цели.

В XIX веке в Россию активно проникают западные социальные течения – нигилизм, социализм, марксизм. Вместе с политической составляющей марксизма усваивается и своеобразная эсхатология этого учения – представление об уничтожении старого общества и начале нового общественного устройства, принципиально отличного от всех, имеющих ранее на земле. Реализация этого компонента марксизма стала движущей силой истории в период Революции и Гражданской войны.

Таким образом, в имперский период формируется идея служения государству и включенности в историю европейской культуры для реализации европейских эсхатологических идей в их секулярном варианте. Изучение этого периода в курсах истории, социологии, политологии, истории культуры, философии культуры способствует формированию у студентов представления об искажении тех образов общества и истории, которые существовали в предыдущий период, а именно общества как служения и истории как борьбы с апостасией. В этот период формируется вестернизированная прослойка, которая воспринимает как служение не общество, а революционную деятельность по разрушению общества, и усваивает себе прогрессистское отношение к истории, согласно которому Россия должна двигаться по пути развития европейских народов. В следующий, советский период эти идеи стали доминирующими в русской культуре. Тем не менее, все эти процессы инверсии разворачиваются в принципиально христианском культурном пространстве, являясь извращенными формами христианских образов и категорий. Изучая имперский период русской истории, у студентов

формируется представление о попытке вестернизации и отказа от суверенности русской цивилизации, и о тех катастрофах, к которым это привело в эпоху Революции и Гражданской войны в 1917–1922 гг.

Попытка обоснования суверенности русской цивилизации на атеистической основе

В советский период продолжают процессы вестернизации и европеизации России, страна становится официально атеистической и отказывается от православия, и в то же время намечается попытка реализовать суверенность русской цивилизации как цивилизации коммунистической. В этот период Россия воспринимается как колыбель и родина нового человечества, которое возникнет после мировой революции, именно здесь формируется новый человек и именно этим ценна Россия. Русская история и культура ценны настолько, насколько они могут способствовать этому процессу, а православная религия отвергается полностью. Этот проект не удалось реализовать на всех уровнях. Православие в СССР сохранилось и возродилось после распада страны в 1991 году. В советский период культурные изменения происходили также по дуальной модели, демонстрируя единство русской культуры в её различных вариантах. Также в этот период реализовался русский культурный архетип святого царства в искаженной форме.

Культурный и социальный кризис начала XX века, символически отмеченный двумя революциями в 1917 году и Гражданской войной 1918–1920 гг., привёл к ещё одной актуализации дуальной модели русской культуры. В начале XX века, накануне Революции, исследователи отмечают в русском обществе массовое ожидание революции: большая часть оппозиции видела будущее страны в резком разрыве со старым порядком, который и был реализован в советский период [50, с. 292].

Дуальная модель русской культуры в этот период проявляется в демонстративном антиповедении революционеров, которое неоднократно отмечалось исследователями (см. например очерк о создании Мавзолея Ленина в первые годы советской власти у А.М. Панченко [30]). Однако именно такое поведение оказывалось связано с культурным ядром, диалектически следовало традиции и позволило новой культуре занять уже существующее место в русском культурном пространстве.

Актуализация архаичных моделей поведения в советский период отмечалась разными исследователями. Неоднократно указывалось, что отношение к партии и марксизму по структуре коллективного сознания аналогично отношению к церкви и религии. Наряду с архаичными формами и на их основе возникали новые формы городской жизни и индустриальной культуры, создавались и внедрялись в общественную жизнь целые сферы, которые ранее существовали в зачаточном состоянии или не существовали вообще. Образцы и модели новых институций брались из европейского быта и опыта индустриальных государств, но включались в специфический русский социокультурный контекст. В этот период сформировались и распространились такие социокультурные феномены как индустриальный город, моногород, научно-исследовательский институт, промышленный завод, весь комплекс социокультурных структур, связанных с образованием, от детского сада до ВУЗа, и так далее. В этих социокультурных подсистемах реализовывались модели поведения, характеризующиеся коллективизмом, приматом общего над частным, и другими чертами, внесенными в культурное ядро ещё в доиндустриальную эпоху. Таким образом, культурный архетип «святое царство» реализовался в советский период как первое социалистическое государство на земле.

Во времена СССР русский культурный архетип святого царства вынужден был конкурировать с влиянием идей гностического типа,

которые повлияли на формирование теории социализма в Европе. СССР осмыслился как первое в истории социалистическое государство, и роль русской культуры в нем была вспомогательной. Русский язык и культура были необходимы только для реализации социалистических идеалов, но не имели ценности сами по себе.

СССР потенциально включает в себя все народы земли, поскольку указывает объективно верный путь развития, соответствующий человеческой природе и реализующий правду на земле.

Несмотря на принципиально атеистическую государственную политику СССР, универсальная вселенская миссия советской культуры реализовывалась последовательно на разных уровнях. Противоречие между формой и содержанием, невозможность построить цельную культуру без связи с сакральной сферой, и легитимация достижений СССР через обращение к внутренне чуждой европейской идеологии привели советскую культуру к кризису, который реализовался по известной модели актуализации дуальных структур.

Конец советской эпохи и развитие России в девяностые годы XX века описывается рядом исследователей как антисоветская революция 80–90х гг., построенная на идеологии, отрицающей всё советское, все идейные достижения предыдущей эпохи [18, с. 8–9]. В этот период также активизируется дуальная модель, обеспечивающая единство русской культуры. Снова меняются местами полюса, структурирующие культурное пространство, а демонстративное антиповедение обеспечивает связь с культурным ядром. В этот период становятся актуальны традиционные дихотомии «старое/новое», а также «просвещенное/непросвещенное», уничтожается уважение к старине, высмеивается апелляция к прежним авторитетам. Этим путем русская культура стремится переосмыслить свои основания, воссоздать свой

культурный архетип на новом материале и в новой социокультурной ситуации.

Таким образом, в советский период понимание общества как служения и аскезы претерпевает существенные изменения. С одной стороны, эта понимание культивируется на официальном уровне, но с другой стороны, элиминация православного учения из культуры и идеологии не позволяет сформировать правильное отношение к обществу во всех его сферах. В советский период теряется христианская перспектива истории, копируются западные образцы. Попытка замены христианской перспективы развития представлением о движении всех обществ Земли к коммунистическому будущему оказалась несостоятельной как в научном, так и в духовном плане. Советский период закончился катастрофой, в результате которой Россия вернулась к своим цивилизационным основам, то есть к православной культуре. Изучение советского периода в курсах предметов гуманитарного цикла позволяет сформировать у студентов адекватное представление об этих важных составляющих русской истории и культуры.

Православие как основа суверенности русской цивилизации в XXI веке

В настоящее время русская цивилизация находится в поисках адекватного научного, идейного, идеологического и творческого выражения своей идентичности. Часть этой работы ведется в рамках концепции Российской Федерации как суверенной демократии.

Распад СССР и первые постсоветский годы Россия отказалась от собственной цивилизационной и культурной суверенности, активно усваивала западную (американскую) культуру и позиционировала себя как одну из демократических стран, идущих по общему пути развития

демократии и усвоения либеральных ценностей. Однако геополитическая ситуация вынуждает Россию действовать как центр цивилизации в евразийском регионе, что требует соответствующего обоснования в политическом и идеологическом поле.

В результате спонтанного культуротворчества в постсоветский период была найдена формула суверенной демократии, которая послужила консолидации общества в степени, достаточной для преодоления распада старых форм и воссоздания культурных универсалий в новых условиях. Суверенная демократия – концепт партии власти, появившийся в отечественном идейно-политическом пространстве осенью 2006 года [33, с. 24]. В этой концепции соединяются универсализм и конкретно-русская специфика, и Россия выступает как страна, сохраняющая общечеловеческие ценности, но осуществляемые в рамках конкретно-исторической русской культуры и созданной на её основе русской цивилизации.

Дуальная структура русской культуры проявляется в обращении к архаичным моделям социального действия. Актуализация архаичных моделей поведения в постсоветский период исследована мало. С одной стороны, учёные описывают социокультурную деградацию российского общества в этот период и обнаруживают архаизацию социальных отношений. В своей диссертации 2005 года социолог Светлана Хоружая пишет: «В своём предельном выражении деградация представляет собой социокультурный процесс архаизации сложной социокультурной системы, которая редуцируется к тем формам социальной жизни, которые, казалось бы, ею давно уже пройдены. Архаизация ведет к обнажению примитивных слоев культуры. Её феномены многообразны: подмена мышления структурированных социальных групп с их устоявшимися ценностными ориентирами примитивизированным сознанием неклассических типов человеческих общностей, объединяющих низшие

люмпенизированные слои; возрождение исторически отживших социальных типажей (“архаический капиталист”, “наёмник”); широкое распространение маргинальной архаики и моделей доцивилизационного, паразитарного поведения (бомжи, преступные группировки, “псевдопредприниматели”...)» [51].

С другой стороны, трактовка деградации как упрощения заставляет проходить мимо довольно сложных социокультурных форм, которые, тем не менее, свойственны предыдущему этапу развития культуры и приводят к архаизации общественного сознания. Несомненно, что на уровне саморефлексии культуры возрождение старых форм в период кризиса было одной из осознанных поведенческих стратегий, в рамках которой процветал интерес к русской истории и культуре дореволюционного периода, а также стремление воспринять эмигрантскую культуру русского зарубежья как подлинную, старую, и в то же время успешную и передовую альтернативу русской жизни.

В современной русской культуре снова воссоздается русский культурный архетип святого царства, что выражается в этатизме, претензии на собственную геополитическую стратегию в мире, в зарождении и проведении имперской политики в 2014 году (присоединение Крыма, создание республик Донбасса). Важным аспектом современной русской культуры является христианизация разных её сторон и возрождение христианской перспективы истории и христианского образа общества как аскезы. Изучение современного этапа исторического развития русской цивилизации в курсе политологии, социологии, истории, теории и истории культуры, философии культуры позволяет сформировать у студентов представление о суверенности русской православной цивилизации, об открытости истории, ответственности каждого, возможности внести свой вклад в развитие и

исследование современной русской христианской культуры, как социальной, так и политической.

Цивилизационная суверенность России в предметах гуманитарного цикла

Таким образом, сохранение русской цивилизационной идентичности происходит на основе воссоздания русского культурного архетипа «святое царство», который является доминирующим в русской культуре. Этот архетип продуцирует те нормы социального взаимодействия, которые позволяют реализовать в историческом процессе спектр возможностей осуществления русской цивилизации в эпоху интенсивного межкультурного взаимодействия настоящего времени, и выработать собственную социокультурную стратегию развития современного российского общества.

Во всех индивидуализациях «святого царства» роль русского народа осознается как центральная в истории, а отношение к духу – как непосредственное исполнение религиозной или квазирелигиозной миссии. Хотя роль в истории и духовная миссия народа осознается по-разному в православный и атеистический период русской истории, конститuentы культурной деятельности сохраняются. Православие играет решающую роль в формировании цивилизационной самобытности и осознании цивилизационной суверенности России во все периоды русской истории, за исключением советского. В этот период цивилизационная самобытность России базировалась на атеистическом самосознании, что привело к распаду СССР – геополитической катастрофе XX века. В настоящее время православие играет всё более значительную роль, и суверенность русской цивилизации основывается на православных

принципах: социальное действие как служение и история как борьба за истинный образ человека, творения Божьего.

История России и русской культуры изучается в курсах гуманитарного цикла – истории, социологии, политологии, теории и истории культуры, философии культуры, философской антропологии. Во всех этих курсах есть возможность показать, что православие было основой русской цивилизации в течение всех периодов её истории, за исключением атеистического советского, и сформировать представление о современном этапе русской истории как развитии православной цивилизации, суверенной и независимой от цивилизации европейской.

Источники и литература

1. Алексеев А.И. Под знаком конца времен. Очерки русской религиозности конца XIV – нач. XVI вв. / А.И. Алексеев. – СПб.: Алетейя, 2002. – 352 с.
2. Анисимов Е.В. Пётр Великий: личность и реформы / Е.В. Анисимов. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
3. Василенко И.А. Архетипические основы русской культуры и современная имиджевая политика России [Электронный ресурс] / И.А. Василенко // Перспективы: сетевое издание Центра исследований и аналитики Фонда исторической перспективы. – 2015. Режим доступа: http://www.perspektivy.info/book/arkhetipicheskiye_osnovy_russkoj_kultury_i_sovremennaja_imidzhevaja_politika_rossii_2015_06_30.html
4. Василик В.В. Образ святого равноапостольного князя Владимира как нового Константина в древнерусской гимнографии / В.В. Василик // Русь эпохи Владимира Великого: государство, церковь, культура: материалы Международной научной конференции в память тысячелетия кончины святого равноапостольного князя Владимира и мученического подвига святых князей Бориса и Глеба, Москва, 14–16 октября 2015 г. / Рос. Акад. наук, Ин-т рос.истории, Ин-т

- археологии, Науч. совет «Роль религий в истории» ; отв. ред. Н.А. Макаров, А.В. Назаренко. – Москва; Вологда : Древности Севера, 2017. – С. 371–378.
5. Виролайнен М.Н. Исторические метаморфозы русской словесности / М.Н. Виролайнен. – СПб.: Амфора. ТИД Амфора, 2007. – 495 с.
 6. Водов В.В. Замечания о значении титула «царь» применительно к русским князьям в эпоху до середины XV века / В.В. Водов // Из истории русской культуры. Т. II; Кн. 1: Киевская и Московская Русь. [Сост. А.Ф. Литвина, Б.А. Успенский]. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – С. 506–542.
 7. Гиппиус А.А. «Повесть временных лет» : о возможном происхождении и значении названия / А.А. Гиппиус // Из истории русской культуры. Т. I (Древняя Русь). – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 448–460.
 8. Гиппиус А.А. Два начала Начальной летописи : К истории композиции Повести временных лет / А.А. Гиппиус // Вереница литер : К 60-летию В.М. Живова. – М.: Языки славянских культур, 2006. – С. 56–96.
 9. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры / А.Я. Гуревич. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1984. – 350 с.
 10. Данилевский И.Н. Дискурс власти в «Повести временных лет» / И.Н. Данилевский // Образы власти на Западе, в Византии и на Руси. Средние века. Новое время. – М.: Наука, 2008. – С. 37–50.
 11. Даренский В.Ю. Концептуальные принципы преподавания истории русской культуры (духовно-нравственный и историософский аспекты) / В.Ю. Даренский // Духовно-нравственная культура в высшей школе: теория и практика [Электронный ресурс] : монография / ред. колл.: отв. ред. Г.А. Кирмач, науч. ред. О.В. Розина, М.В. Дворковая, М.А. Малькова. – Электрон.текстовые дан. (4,91 Мб). – М.: Диона, 2019. – С. 80–107.
 12. Дворкин А.Л. Очерки по истории Вселенской Православной Церкви: курс лекций / А.Л. Дворкин. – Пятое издание. – Нижний Новгород : Христианская библиотека, 2014. – 1024 с.

- 13.Ищенко Н.С. Модерность как реализация европейских культурных архетипов // Вестник развития науки и образования. 2018. № 12. – С. 72–80.
- 14.Ищенко Н.С. Образный принцип интеграции культурных форм: дополнение к классификации П.А. Сорокина / Н.С.Ищенко // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2019. –№ 2. –С. 64–70.
- 15.Ищенко Н.С. Русский культурный архетип как основание русской модерности / Н.С.Ищенко // Вестник развития науки и образования. – № 7. – 2018. – С. 57–65.
- 16.Казакова Н.А. Известия летописей и хронографов о начале автокефалии русской церкви / Н.А. Казакова // Из истории русской культуры. Т. II; Кн. 1: Киевская и Московская Русь. Сост. А.Ф. Литвина, Б.А. Успенский. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – С. 415–424.
- 17.Каньшин А.Н. Российская цивилизация во взаимодействии поколений: социально-философская концепция: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. –Москва, 2005. – 42 с.
- 18.Кара-Мурза С.Г. Антисоветский проект / С.Г. Кара-Мурза. – М.: Алгоритм, 2009. – 352 с.
- 19.Карпов А.Ю. Об эсхатологических ожиданиях в Киевской Руси в конце XI – начале XII века / А.Ю. Карпов // Отечественная история. – 2002. – № 2. – С. 3–15.
- 20.Кирмач Г.А. Научно-теоретические основы формирования духовно-нравственной культуры студентов на основе святоотеческой традиции / Г.А. Кирмач // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С.Макаренко (г. Москва, 15–16 марта 2018 года) / под ред. Е.И. Артамоновой. В 2 ч. Часть 1. – М.: МАНПО, 2018. – С. 324–328.

21. Клейн Л.С. История антропологических учений / под ред. Л.Б. Вишняцкого. – СПб.: Изд.-во Санкт-Петербургского университета, 2014. – 744 с.
22. Лепский В.Е. Системные основания для перехода от техногенной цивилизации к социогуманитарной цивилизации / В.Е. Лепский // Проблемы цивилизационного развития. – 2019. – Т. 1. – № 1. – С. 33–48.
23. Литвина А.Ф. Выбор имени у русских князей в X–XVI вв. Династическая история сквозь призму антропониимики / А.Ф. Литвина, Ф.Б. Успенский. – М.: Индрик, 2006. – 904 с.
24. Любавин М.Н. Архетипическая матрица русской культуры: дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01. – Нижний Новгород, 2002. – 245 с.
25. Мейендорф И. Наследие Византии / И. Мейендорф // Рим. Константинополь. Москва. – М.: Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, 2006. – С. 241–249.
26. Мейендорф И. Существовал ли когда-либо «третий Рим»? / И. Мейендорф // Рим. Константинополь. Москва. – М.: Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, 2006. – С. 183–207.
27. Меньшиков В.М., Гатилова Н.Н., Хохлова А.Б. Историко-цивилизационные и историко-педагогические предпосылки развития духовно-нравственного воспитания в России / В.М. Меньшиков, Н.Н. Гатилова, А.Б. Хохлова // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – 2014. – № 13 (184). – Выпуск 22. – С. 288–295.
28. Павлов В.И. Византийская цивилизация и христианская правовая традиция в современном политико-правовом контексте (К 1700-летию Миланского эдикта). Часть 1. Христианство и современная правовая жизнь / В.И. Павлов // Пространство и время. – 2014. – № 3(17). – С. 14–23.

- 29.Панченко А.М. Иван Грозный и Петр Великий: концепции первого монарха / А.М. Панченко, Б.А. Успенский // Из истории русской культуры. Т. II; Кн. 1: Киевская и Московская Русь. Сост. А.Ф. Литвина, Б.А. Успенский. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – С. 457–478.
- 30.Панченко А.М. Осьмое чудо света / А.М. Панченко // Русская история и культура: Работы разных лет. – СПб.: Юна, 1999. – С. 476–497.
- 31.Петрухин В.Я. Древняя Русь: Народ. Князь. Религия / В.Я. Петрухин // Из истории русской культуры. Т. I (Древняя Русь). – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 13–410.
- 32.Плюханова М.Б. Князь Владимир как русский Константин / М.Б. Плюханова // Сюжеты и символы Московского царства. – СПб.: Акрополь, 1995. – С. 120–124.
- 33.Пляйс Я. «Суверенная демократия» – новый концепт партии власти / Я. Пляйс// Власть. – 2008. – № 4. – С. 24–32.
- 34.Ранчин А.М. «Дети дьявола»: убийцы страстотерпца / А.М. Ранчин // Вертоград Златословный: Древнерусская книжность в интерпретациях, разборах и комментариях. – М.: Новое литературное обозрение, 2007. – с. 121–127.
- 35.Ранчин А.М. Князь – страстотерпец – святой: семантический архетип житий князей Вячеслава и Бориса и Глеба и некоторые славянские и западноевропейские параллели / А.М. Ранчин // Вертоград Златословный : Древнерусская книжность в интерпретациях, разборах и комментариях. – М.: Новое литературное обозрение, 2007. – С. 98–111.
- 36.Ранчин А.М. Хроника Георгия Амартола и Повесть временных лет: Константин Равноапостольский и князь Владимир Святославич / А.М. Ранчин // Вертоград Златословный: Древнерусская книжность в интерпретациях, разборах и комментариях. – М.: Новое литературное обозрение, 2007. – С. 152–164.

- 37.Россия как цивилизация: материалы к размышлению / Под общей редакцией О.И. Шкаратана, В.Н. Лексина, Г.А. Ястребова. – М.: Редакция журнала «Мир России», 2015. – 466 с.
- 38.Синельников Ф.И. Сирия в поздней античности. Курс «История Сирии» [Аудио] / Ф.И. Синельников // Magisteria. Образовательный сайт. – Режим доступа: <https://magisteria.ru/history-of-syria/ot-arabov-do-osmanov>. (просмотрено 30.11.2019).
- 39.Синицына Н.В. Третий Рим. Истоки и эволюция русской средневековой концепции. (XV–XVI вв.) / Н.В. Синицына. – М.: Индрик, 1998. – 416 с.
- 40.Тантлевский И.Р. Введение в Пятикнижие / И.Р. Тантлевский. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. – 469 с.
- 41.Топоров В.Н. О космологических источниках раннеисторических описаний / В.Н. Топоров // Мировое дерево: Универсальные знаковые комплексы. Т. 1. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2010. – С. 161–205.
- 42.Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре. Том 1. Первый век христианства на Руси / В.Н. Топоров. – М.: Гнозис – Школа «Языки русской культуры», 1995. – 875 с.
- 43.Успенский Б.А. Анти-поведение в культуре древней Руси / Б.А. Успенский // Избранные труды, том I. – Семиотика истории. Семиотика культуры, 2-е изд., испр. и доп. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – С. 460–476.
- 44.Успенский Б.А. Восприятие истории в Древней Руси и доктрина «Москва – третий Рим» // Избранные труды, том I. – Семиотика истории. Семиотика культуры, 2-е изд., испр. и доп. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – С. 83–123.
- 45.Успенский Б.А. Отзвуки концепции «Москва – третий Рим» в идеологии Петра Первого / Б.А. Успенский // Избранные труды, том I. Семиотика

- истории. Семиотика культуры, 2-е изд., испр. и доп. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – С. 124–141.
46. Успенский Б.А. Роль дуальных моделей в динамике русской культуры (до конца XVIII века) (в соавторстве с Ю.М. Лотманом) / Б.А. Успенский // Избранные труды, том I. – Семиотика истории. Семиотика культуры, 2-е изд., испр. и доп. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – С. 338–380.
47. Успенский Б.А. Царь и Бог (Семиотические аспекты сакрализации монарха в России) (в соавторстве с В.М. Живовым) / Б.А. Успенский // Избранные труды, том I. Семиотика истории. Семиотика культуры, 2-е изд., испр. и доп. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – С. 205–337.
48. Успенский Б.А. Царь и самозванец: самозванчество в России как культурно-исторический феномен / Б.А. Успенский // Избранные труды, том I. Семиотика истории. Семиотика культуры, 2-е изд., испр. и доп. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – С. 142–183.
49. Флоровский Г., прот. Пути русского богословия / Г. Флоровский – К.: Христанско-благотворительная организация «Путь к истине», 1991. – 600 с.
50. Хильдемайер М. Символика Русской революции и первых лет советской власти / М. Хильдемайер // Образы власти на Западе, в Византии и на Руси. Средние века. Новое время. – М.: Наука, 2008. – С. 291–306.
51. Хоружая С.В. Социокультурная деградация (социологический анализ) : дис. ... канд. социол. наук : 24.00.01. – Краснодар, 2003. – 171 с.
52. Храпов С.А. Трансформация общественного сознания в социокультурном пространстве постсоветской России: автореф. дис. ... доктора филос. наук: 09.00.11. – Москва, 2011. – 39 с.

53. Чернявский М. Хан или василевс: один из аспектов русской средневековой политической теории / М. Чернявский // Из истории русской культуры. Т. II; Кн. 1: Киевская и Московская Русь. Сост. А.Ф. Литвина, Б.А. Успенский. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – С. 442–456.
54. Шестун Евгений, протоиерей. Православная педагогика. – М.: Про-Пресс, 2001. – 576 с.
55. Штраус Д.Ф. Жизнь Иисуса: Кн. 1 и 2: Пер с нем. / Д.Ф. Штраус. – М.: Республика, 1992. – 528 с.
56. Юрганов А.Л. Категории русской средневековой культуры / А.Л. Юрганов. – М.: МИРОС, 1998. – 448 с.

N. Ishchenko

Candidate of Philosophy, Associate Professor

Lugansk State Academy culture and arts named after M. Matusovsky

SUBSTANTIATION OF THE SOVEREIGNTY OF RUSSIAN CIVILIZATION IN THE PROCESS OF TEACHING DISCIPLINES OF THE HUMANITARIAN CYCLE

Abstract. The article discusses the spiritual and moral potential of subjects of the humanitarian cycle at a university within the framework of Orthodox pedagogy. Based on the principles of studying the history of Russian culture, which demonstrate the central role of Orthodoxy in its development, the author shows the need to understand the sovereignty of Russian civilization, in the framework of which the Orthodox image of society as a ministry and history as a struggle against apostasy was formed. The article successively shows the implementation of these principles in Russian history from Kievan Rus to the present. The article also analyzes the cultural and archetypal foundations of

Russian culture, namely the dual model of the dynamics of Russian culture and the cultural archetype of the holy kingdom. The paper shows the implementation of this archetype and the actualization of the dual model at all historical stages of the development of Russian civilization. This approach allows us to substantiate the unity of Russian culture, the integrity of Russian history and the sovereignty of Russian civilization even in the Soviet period, when the state was atheistic and Orthodox values contradicted official ideology.

Keywords: Russian culture, Russian civilization, dual model of Russian culture, cultural archetype, archetype the holy kingdom, Orthodox pedagogy.

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье приведены результаты продолжительного педагогического исследования возможностей педагогических дисциплин в формировании духовно-нравственной культуры студентов – будущих учителей, воспитателей, преподавателей образовательных организаций.

Ключевые слова: потенциальные возможности, педагогические дисциплины, формирование, культура, духовно-нравственная культура, формирование духовно-нравственной культуры студентов.

Духовно-нравственная культура студента будущего педагога во многом определяется с одной стороны духовно-нравственной культурой российского общества, а с другой, – специфичной профессиональной деятельности учителя, воспитателя, преподавателя и т.п.

Анализ исследований в области педагогической культурологии позволяет установить, что во-первых, духовно-нравственная культура личности как понятие не нашло ещё однозначного определения. Во-вторых, является частью общей культуры человека. В-третьих, результат духовно-нравственного воспитания студентов, организуемого в рамках педагогического факультета университета.

В духовно-нравственную культуру народов России [9; 15; 25 и др.] включают:

- уважительное отношение к религиозным чувствам, взгляды людей, веротерпимость;
- знание основных норм морали, идеалов;
- готовность к сознательному самоограничению в поступках, поведении, расточительном потребительстве;
- знание основ светской этики, культуры, традиционных религий;
- знание роли религии в развитии культуры и истории России и человечества в становлении гражданского общества и российской государственности;
- понимание и осознание значения нравственности, веры и религии в жизни человека, семьи, общества;
- предоставление об исторической роли традиционной религии и гражданского общества в становлении российского государства.

Педагогическое исследование, проведённое в Свердловской, Оренбургской и Московской областях с 2013 по 2020 годы [12], позволило определить следующее:

1. Организация духовно-нравственного воспитания особенно в светских учебных заведениях педагогического профиля носит эпизодический характер, связана с работой кураторов студенческих групп, характером учебно-воспитательного процесса университета;

2. В работе преподавателей педагогического дисциплин особое внимание уделяется формированию профессиональных компетенций, решению чисто «производственных» задач, вытесняющих из учебного плана и федерального государственного образовательного стандарта;

3. Особую роль в формировании духовно-нравственной культуры каждого конкретного студента играет уровень духовно-нравственной культуры преподавателя педагогических дисциплин.

Духовно-нравственное воспитание студентов – это целенаправленный педагогический процесс организации взаимодействия будущих учителей, воспитателей, преподавателей с элементами духовной культуры, направленный на становление внутренней системы духовных ценностей посредством формирования у них: нравственных чувств (долг, вера, совесть, ответственность, гражданственность, патриотизм); нравственного облика (терпение, милосердие, кроткость); нравственной позиции (способность различать добро и зло, проявление самоотверженной любви, жертвенность, готовность к преодолению жизненных испытаний [4; 17 и др.].

Важную роль играет нравственное поведение каждого студента, умение его бороться со своими недостатками, заниматься волонтерством, оказывать помощь окружающим людям, Отечеству, быть примером для других. А также любовь к своей Родине, патриотизм, наличие совести, долга.

Учёные утверждают, что особую роль играет духовный опыт студента, нравственная позиция, ценностные ориентации, отсутствие порочных наклонностей.

Полувековой опыт работы в педагогических образовательных учреждениях Свердловской, Оренбургской, Московской областей [14;15] позволил зафиксировать следующее:

1. Педагогические дисциплины имеют потенциальные возможности в повышении готовности студентов к нравственному совершенствованию и духовному саморазвитию;
2. Разделы: 1) «Воспитание как фундамент образования» целесообразно использовать для знакомства студентов с нормами светской и религиозной морали, установлению внутренней установки поступать согласно своей совести; 2) Методика духовно-нравственного воспитания позволяет формировать у студентов представление о духовных традициях народов России и осознания ценностей человеческой жизни, её смысла.

Студенческая среда, характер семьи, в которой они растут, родители – это тот инструмент, условия, которые важно своевременно использовать против нарастания индивидуализма, прагматизма на фоне низвержения авторитетов и нравственных идеалов, снижения доверия к старшему поколению.

В.В. Муравьев, изучая целостный характер формирования духовно-нравственной культуры как основы социализации будущего специалиста, сделал выводы, что этот процесс может быть обеспечен методически, а понятие культура в целом многозначно. Культура личности, по мнению Н.М. Капустиной, – это степень совершенства в овладении видами педагогической деятельности. Стержнем культуры личности, по мнению Н.Б. Крыловой, является нравственность.

Научную проблему нашего исследования можно представить в виде такого социально-значимого вопроса, как: возможно ли в условиях университета педагогического профиля, повысить уровень духовно-нравственной культуры будущих учителей, воспитателей и преподавателей. И если да, то каким образом?

Треугольник научного поиска: «проблема» – «тема» – «актуальность темы» позволил нам, во-первых, определиться с научной проблемой и, во-вторых, определить тему нашего исследования: «Потенциальные возможности педагогических дисциплин в формировании духовно-нравственной культуры студента».

Под потенциальными возможностями в работе понимается имеющийся набор обстоятельств, который предполагает, что некоторые свойства, не проявляющиеся в настоящее время, разовьются. То есть вузовские федеральные педагогические дисциплины: введение в педагогическую профессию, педагогика, методика обучения, воспитание, развитие вкупе с учебно-материальным методическим обеспечением, профессионализмом и духовно-нравственной культурой преподавателя педагогики позволяет в

значительной мере повысить уровень духовно-нравственной культуры будущих воспитателей, учителей, преподавателей образовательных организаций.

В настоящее время в теории и методике обучения и воспитания проводятся многоуровневые теоретические исследования по изучению духовно-нравственных категорий и поиску моделей их усвоения обучающимися в процессе образования и воспитания в различных аспектах: теоретико-методологическом – архимандрит Евгений (Шестун), Е.П. Белозерцев, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк, В.М. Меньшиков, Н.Д. Никандров, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.; научно-теоретическом – Б.С. Братусь, Н.И. Лифинцева, И.В. Метлик, А.В. Мудрик, Т.И. Петракова, И.М. Подушкина, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.О. Шамшурин и др.; историко-педагогическом – М.В. Богуславский, В.И. Додонов, М.Н. Костикова, В.М. Меньшиков, О.Л. Янушкявичене и др.; законодательно-нормативном – Л.С. Гармаш, И.В. Метлик и др.; содержательном – В.В. Зеньковский, Т.В. Петракова, И.Г. Песталоцци, митрополит Владимир (Богоявленский), архимандрит Платон (Игумнов) и др.; методическом – А.В. Бородина, Н.В. Давыдова, О.Л. Янушкявичене и др.; профессионально-педагогическом – С.И. Абрамов, В.А. Беляева, Е.И. Власова, С.Ю. Дивногорцева, О.В. Ивановская, В.Ф. Кривошеев, В.В. Кузнецов, Т.В. Склярова, Н.А. Шайденко и др.

Особенности социализации обучающихся в системе педагогического образования представлены в работах В.М. Архангельского, В.Н. Егошиной, В.И. Жукова, В.А. Слостёнина, И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко, М.В. Фирсова и др. Методологическая основа исследования: культурно-исторический, культурологический и системный подходы, позволяющие сочетать научность, христианское вероучение и педагогическую практику в области формирования духовно-нравственной культуры студентов, выражающиеся в их плодотворном взаимодействии и взаимообогащении. Теоретическую

основу исследования составили труды педагогов дореволюционной школы Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, В.Я. Стоюнина, С.А. Рачинского; работы современных учёных (А. Гусева, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковского, Н.Е. Щурковой, Е.В. Бондаревской, О.Г. Дробницкого, Б.Т. Лихачева, Н.Д. Никандрова, Т.И. Петраковой, В.М. Меньшикова, И.В. Метлика и др.), сочинения теологов, богословов учёных и педагогов В.В. Зеньковского, Б.В. Ничипорова, С.С. Куломзиной, В. Парамонова, философов – Иоанна Златоуста, Григория Богослова, Феофана Затворника, митрополита Владимира (Богоявленского), протоиерея Иоанна Сергиева (Кронштадского), митрополита Питирима (Нечаева), В.И. Несмелова, русских философов, религиозных мыслителей и богословов-прот. И. Базарова, В.Н. Лосского, С.Н. Булгакова, С.Н. Трубецкого, С.Л. Франка, И.А. Ильина, Г.П. Федотова и других.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в Оренбургской, Свердловской, Московской областях, апробировался авторский курс: «Основы духовно-нравственной культуры», и решались задачи исследования на педагогических факультетах вышеуказанных территорий. Всего в педагогическом эксперименте приняли участие более 500 студентов и 48 преподавателей педагогических дисциплин.

Аспиранты и соискатели ученой степени кандидата педагогических наук смогли представить и защитить различные теоретические модели в объединённом диссертационном совете на базе Оренбургского государственного педагогического университета [12; 21 и др.].

Педагогическая модель процесса формирования духовно-нравственной культуры будущего учителя позволяла практическим работникам, преподавателям педагогики реализовать гипотетические положения на основе использования совокупности следующих методологических подходов:

- духовно-личностного;
- логико-исторического;
- культурологического;
- системного;
- личностно-деятельностного.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали следующее. Во-первых, педагогические дисциплины обладают потенциальными возможностями в формировании основных компонентов духовно-нравственной культуры студентов. Во-вторых, особую роль играет личность преподавателя педагогики, наличие у него федеральных учебников, авторского спецкурса «Основы духовно-нравственной культуры». В-третьих, наличие у преподавателя педагогики высокого уровня духовно-нравственной культуры, позволяющей влиять на личность студента, по К.Д. Ушинскому.

Модель формирования основ духовно-нравственной культуры студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин и спецкурсов факультативов, строится на основе определения структурно-логических связей разделов педагогических дисциплин, содержащих элементы духовно-нравственных знаний и интеграции социокультурной подготовки студентов.

Принципы осознанной перспективы благодаря личности преподавателя педагогики, показывающего пример студентам и относящегося к ним как «к ближнему», демонстрирующего постоянное тёплое, удивительное уважение к человеку-педагогу и высокий уровень духовно-нравственной культуры позволяет каждому студенту активно участвовать в формировании, как основ педагогической культуры (по В.В. Кузнецову), так и активно участвовать в формировании собственной духовно-нравственной культуры в соответствии с личными познавательными возможностями и нравственно-ориентированными претензиями к себе как к личности [19; 21; 25].

Духовно-нравственная культура будущего учителя, воспитателя, преподавателя – это производная духовно-нравственной культуры народа

России, результат обогащения собственного духовного опыта, духовно-нравственного воспитания в процессе преподавания федеральных педагогических дисциплин, спецкурсов и факультативов, которые обладают существенными потенциальными возможностями.

Обобщая результаты проведённого педагогического исследования важно, во-первых, попытаться дать определение понятиям «духовно-нравственная культура» и духовно-нравственная культура личности, – как её носителя. Во-вторых, оценить возможности педагогических дисциплин в формировании духовно-нравственной культуры студента.

Духовно-нравственная культура – часть общей культуры, которая отвечает требованиям духовно-нравственной деятельности, а духовно-нравственная деятельность студента и ее продукты – это показатель духовно-нравственной культуры будущего учителя, воспитателя, преподавателя.

Соблюдение студентами норм морали, проявление в своих делах и поступках общечеловеческих ценностей, наличие у студента ценностно-смысловых мировоззренческих основ, культура общения – всё это вкуче и составляет сердцевину образа современного педагогического работника.

В основе формирования духовно-нравственной культуры будущего педагога, по мнению И.И. Николаевой, лежит процесс культурного самоопределения личности, на который оказывает воздействие массовая культура, распространяющаяся через средства массовой информации и коммуникаций. Взаимодействие со сверстниками играет важную роль в процессе формирования и развития духовно-нравственной культуры. Студенты приобщают друг друга к своему внутреннему миру – мыслям, интересам, увлечениям. Именно дружеские отношения создают благоприятную почву для осмысления и реализации собственного понимания главных компонентов духовно-нравственной культуры будущего педагога [19; 21; 25].

Культурологический подход в преподавании педагогических дисциплин и духовно-нравственном воспитании студентов позволил определиться с понятием «духовно-нравственная культура личности студента – будущего педагога». *Под ним можно понимать часть его общей культуры, целостную динамическую систему [12; 13], интегральное личностное качество, включающее такие ее элементы, как:*

- духовность;
- нравственность;
- общечеловеческие ценности и убеждения;
- готовность и способность к духовному развитию и нравственному совершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей педагогической профессии и жизни;
- ценностные ориентации и установки;
- знание о духовной сфере личности и общества;
- понимание духовно-мировоззренческих факторов социально-исторического развития общества и роли традиционных религий в становлении этических и национальных культур [13].

Модель формирования духовно-нравственной культуры будущего педагога в условиях духовно-нравственной культуры вуза, посредством педагогических дисциплин строится на основе определения структурно-логических связей таких педагогических дисциплин, как: введение в педагогическую профессию; общая педагогика (раздел «теория и практика воспитания»), методика преподавания и духовно-нравственного воспитания), а также элективные и факультативные курсы духовно-нравственной направленности.

Основными принципами реализации вышеуказанной модели являются:

- принципы интеграции (осуществление взаимосвязи общекультурного, психологи-педагогического и других циклов);

– принцип единства и преемственности содержания педагогических дисциплин и общих гуманитарных и факультативов;

– принцип осознанной перспективы (каждый студент активно участвует в формировании основ собственной духовно-нравственной культуры в соответствии с личными познавательными потребностями и возможностями и духовно-нравственным опытом [19]).

Культурная, внеучебная деятельность преподавателя педагогики связана с систематическим ознакомлением студентов с курсом: «Основы духовно-нравственной культуры», историей его создания, выполнение творческих заданий, грантовых студенческих проектов, курсовых и выпускных квалификационных работ и, главное, выработка собственной позиции, аналитические беседы с преподавателем педагогики и авторского спецкурса «Основы духовно-нравственной культуры» (ОДНК).

Духовно-нравственная культура личности студента отражает требования, которые предъявляет к личности студента духовно-нравственная деятельность. Она формирует личность студента, его взгляды, мировоззрение, ценностные ориентации, установки и является системообразующим компонентом педагогического образования [12; 19].

Мотивация духовно-нравственной деятельности студентов – будущих педагогов связана с созданием на педагогическом факультете университета совокупности таких педагогических условий, как:

– актуализация необходимых потребностей и прежде всего духовных (В.М. Пустовалов и др);

– духовно-культурное ознакомление студентов с наследием общества, региона, города, где находится педагогический вуз;

– наличие нравственных идеалов и патриотических ценностей;

– положительное отношение студентов к религии, вере;

– обогащение духовного опыта;

– наличие мировоззренческих убеждений и педагогических идеалов;

– стремление студентов к культурно-духовному саморазвитию [9; 12; 13; 19].

Результаты длительного педагогического исследования возможностей педагогических дисциплин в работе со студенческой молодёжью заключаются в духовном накоплении каждого занятия по педагогике и содержанию в них этического компонента. Обязательный пятиминутный постоянный, систематический разговор со студентами о смысле педагогической профессии, педагогике любви и педагогике чистого сердца способствует повышению уровня духовно-нравственной культуры каждого конкретного студента. После учебных занятий будущие учителя, воспитатели, преподаватели становятся добрее, милосерднее, чище, нравственнее и т.п.

Человеколюбие, уважение, устойчивость, убеждённость, великодушие, милосердие – темы студенческих столов и дружеских, тёплых чаепитий во внеурочной деятельности студентов.

В диссертационном докторском совете по педагогике Оренбургского государственного университета аксиологический подход исследований учебно-воспитательного процесса в вузе является определяющим благодаря тому, что его председателем является заслуженный деятель науки России А.В. Кирьякова – ведущий учёный в России в области изучения общечеловеческих ценностей. Важно, что с 2000 года защищены более 300 кандидатских и докторских диссертаций, после которых успешные соискатели учёных степеней осознавали, что они стали намного нравственнее и чище в процессе научно-исследовательской деятельности по такой тематике.

Как справедливо указывает Х.Ю. Боташева на процесс развития духовно-нравственной культуры оказывают существенное влияние пять основных элемента образовательного процесса:

– мотивация;

- целеполагание;
- деятельность, направленная на духовно-нравственное совершенствование;
- самооценка (к себе, к окружающим, к самореализации);
- творчество, направленное не личностное совершенствование.

В кандидатской диссертации по педагогике, подготовленной Х.Ю. Боташевой «Развитие духовно-нравственной культуры студентов в воспитательном процессе университета» (Ростов н/д, 2010) подобраны эффективные механизмы повышения этого интегративного личностного качества у студентов. Во-первых, это педагогические дисциплины с её возможностями выхода на педагогическую антропологию К.Д. Ушинского [24]. Во-вторых, приятные экскурсии, выездные занятия. В-третьих, мероприятия с родителями [1]. В-четвёртых, проекты «Спешите делать добрые дела» (посещение домов престарелых, детских домов, домов-интернатов и т.п. и т.д. [9; 12; 13 и др]. В-пятых, серия инновационных и ролевых педагогических игр (В.В. Кузнецов). В-шестых, современные семинары и круглые столы в духовно-просветительских центрах.

Систематическая подготовка студентов к лекциям по духовно-нравственному воспитанию и главное самостоятельное выступление, ответы на вопросы – это активная духовно-нравственная деятельность, позволяющая студентам расти как в духовном, так и педагогическом плане.

Как свидетельствует авторский педагогический опыт, формирование духовности студенческой молодежи посредством искусства приобретает эффективность во время организации и проведение внеаудиторной воспитательной работы со студентами, а также во время проведения занятий, особенно гуманитарного направления. Целесообразно и умело организованная работа духовно-этического и эстетичного направлений имеет огромный учебно-воспитательный потенциал [13]. Эстетическое и духовно-нравственное воспитание стимулирует творческую самореализацию будущих

педагогов, связанную с созданием и приумножением ценностей искусства, создает основу для осуществления профессиональной деятельности с учетом требований эстетичной культуры общества, его духовных идеалов [21; 25].

Анализ и обобщение результатов (Т.И. Власов, И.И. Николаева, Е.В. Семчук и др.) многочисленных исследований в области педагогического образования позволяет установить, что, во-первых, основными задачами процесса формирования духовно-нравственной культуры студентов, которыми должен руководствоваться педагог в своей повседневной работе, продолжают оставаться 1) воспитание интереса и ценностного отношения к произведениям искусства, явлениям культуры; 2) способности воспринимать жизнь на основе идеалов красоты, добра и любви; 3) формирование духовно-нравственной компетенции будущих специалистов в интеллектуальной, эмоционально-ценностной и деятельной сферах личностного развития; 4) формирование ценностных ориентиров на идеалы культуры и традиции своего народа; активизация творческого отношения к окружающей действительности; 5) самостоятельность решений и целенаправленных действий; 6) развитие умений и навыков, которые определяют практический характер духовно-нравственной культуры.

Во-вторых, духовно-нравственное воспитание направлено на формирование у студентов следующих качеств: нравственных чувств (долг, совесть, ответственность, патриотизм), а также нравственность облика (милосердие, толерантность); нравственной позиции (различие добра и зла); нравственного поведения (готовность служить людям, Родине) [4; 5; 6 и др.].

В-третьих, эффективность воспитания духовности студенческой молодежи обеспечивается целенаправленным подбором оптимальных форм, методов, приемов, средств воспитательной работы эстетичного, духовно-этического, нравственно-эмоционального направления, а также созданием духовного пространства в высшей педагогической школе, привнесением

энергии красоты, добра, истины в атмосферу образовательных учреждений, личностным духовно-нравственным авторитетом педагогов [4].

В-четвёртых, содержание процесса формирования духовно-нравственной культуры студентов на современном этапе развития общества должны включать: образовательно-воспитательные ресурсы духовно-нравственной культуры общества; потенциал учебно-воспитательной и социокультурной среды высшего учебного заведения; духовное саморазвитие, самосовершенствование и собственно духовную самореализацию личности студента [25].

Изучение педагогических дисциплин позволяет выпускнику педагогического факультета университета легче адаптироваться к встрече с такими облучающимися, которые изучали в начальной и средней школе курсы «Основы религиозных культур и светской этики», «Основы духовно-нравственной культуры народов России».

Анализируя результаты продолжительного педагогического исследования по теме: «Потенциальные возможности педагогических дисциплин в формировании духовно-нравственной культуры студентов» можно сделать следующие выводы:

Для того, чтобы процесс формирования духовно-нравственной культуры будущих воспитателей, учителей, преподавателей был успешен и эффективен, необходимо в университете создавать следующие педагогические условия:

- уделить должное внимание духовному и нравственному воспитанию студентов;

- подбирать преподавателей педагогических дисциплин с высоким уровнем педагогической и духовно-нравственной культуры;

- иметь в учебниках и учебных пособиях по педагогике материалы исследователей – христианских мыслителей: святителей Феофана Затворника, Тихона Задонского и многих др;

– центральными понятиями в содержании педагогических дисциплин должны быть стыд, совесть, вера, любовь, чистота сердца, православные традиции в воспитании, достоинство, честь, порядочность, ответственность, уверенность, устойчивость, убежденность, милосердие, духовность и нравственность, а также великодушие и педагогическая гордость, скромность педагога, антропологический идеал воспитанника, возношение педагога и его «Я», духовно-нравственная и общая культура, мировоззрение педагога и его педагогическая культура, умение прощать и просить прощение у своих учеников и, особенно, у своих старших наставников, коллег, родителей и родных. Забота о своих учениках, их благополучии, умении успевать, умении учиться и учить других.

Источники и литература

1. Абрамов С.И. Парадоксальность патриотического и духовно-нравственного воспитания / Социально-гуманитарные исследования и технологии, – 2018г. № 1, С. 10–16.
2. Архиепископ Лука (Войко-Ясенецкий) Дух, душа, тел. М., 1997.
3. Буева Л.П. Духовность и проблема нравственной культуры / Вопросы философии, 1996, №2, С. 3–9.
4. Дивногорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте нравственной культуры, М., 2010.
5. Захарченко М.В. (монахиня Александра) Кто ты человек? Размышление об антропологических основаниях педагогики / Лестница полноты образования человека. Опыт научной дискуссии / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко, М.: НИИ школьных технологий, 2019 (Исследования гуманитарных систем, вып. 7), С. 74–181.
6. Захарченко М.В. (ред) Духовно-нравственное развитие и воспитание школьников: теория, практика, опыт. Монография, – Сиб, 2016.

7. Игумен Киприан (Яценко) Православное воспитание: лекции, интервью, воспоминания М., 2012.
8. Игумен Киприан (Яценко) Воспитание добродетелей М., 2014.
9. Иванова С.А. Основы духовно-нравственной культуры народов России: задачи и приоритеты // Молодой учёный, - 2016, №8, с. 25-28.
10. Ильин И.А. Путь духовного обновления Соб. соч: в 10 т., М., 1993.
11. Казанский О.А. Педагогика как любовь – М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
12. Кузнецов В.В. Педагогические условия формирования духовно-нравственной культуры будущего педагога в условиях университета / Международный научный вестник №1 (21). Вестник объединения православных учёных. Январь-март, 2019, С. 5–9.
13. Кузнецов В.В. Духовно-нравственная культура вуза как социально-педагогический феномен / В сб. «Духовно-нравственная культура в высшей школе: 1917-2017 гг, - осмысление истории. Материалы XXV Международных образовательных Рождественских чтений. Российский университет дружбы народов, 2017, С. 115–120.
14. Кузнецов В.В. Специфика духовно-нравственного воспитания обучающихся в колледже//Методика профессионального обучения. Изд «Юрайт» М., 2016, С. 16–27.
15. Кузнецов В.В. Воспитание - фундамент образования/Общая и профессиональная педагогика. Изд «Юрайт» М., 2016, С. 17–23.
16. Ломакина Н.А. Православие и культура/Глинские чтения М., 2011, С. 16–19.
17. Метлик И.В. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе / И.В. Метлик, И.А. Галицкая, А.В. Ситников Под ред. И.В. Метлика М.; Про-Пресс, 2012.
18. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Сластенина М.: Изд. центр «Академия», 2000.

19. Николаева И.И. Содержание формирования духовно-нравственной культуры студента М. 2013.

20. Остапенко А.А. Взрастим человека, стремящегося к совершенству. Эскиз антропологического подхода будущего России // Исследования гуманитарных систем. Вып. 5 В поисках антропологического идеала / Науч. ред. и сост. А.А. Остапенко М.: Народное образование, 2017, С. 7–18.

21. Семчук Е.В. Формирование духовно-нравственной культуры в процессе подготовки специалистов высшей школы, – Материалы IX Международной научной конференции, г. Самара, сентябрь, 2016.

22. Склярова Т.В. Социальная педагогика для православных учебных заведений. М.: Изд-во ПСТГУ, 2015.

23. Шестун Е.В. Архимандрит Православные традиции духовно-нравственного становления человека (историко-теоретический аспект. / Автореф. дисс. д.п.н., Казань, 2006.

24. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: Просвещение, 1968.

25. Яновский Л.М. Формирование духовно-нравственной культуры студентов: основные направления // Сибирский медицинский журнал, 2009, № 1, С. 98–100.

V. Kuznetsov
Professor
Orthodox St. Tikhon's Cathedral
Humanities University

**POTENTIAL OPPORTUNITIES OF PEDAGOGICAL
DISCIPLINES IN THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL
CULTURE OF STUDENTS**

Abstract. The article presents the results of a long-term pedagogical study of the possibilities of pedagogical disciplines in the formation of spiritual and moral culture of students – future teachers, educators, teachers of educational organizations.

Keywords: potential opportunities, pedagogical disciplines, spiritual and moral culture, formation of discipline, spiritual and moral culture, formation of spiritual and moral culture of students.

Раздел II

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО И ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛОВ

УДК [378.015.31:17.022.1]:51-051

*О.В. Панишева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко*

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРАХ ИЗ БИОГРАФИЙ ИЗВЕСТНЫХ МАТЕМАТИКОВ

Аннотация. В статье анализируются различные подходы к определению духовно-нравственного воспитания. Описываются те нравственные качества, которые могут быть сформированы при изучении математики. Делается акцент на персонификации математики, знакомстве студентов с фактами биографий учёных, являющихся примером нравственного поведения.

Ключевые слова: нравственное воспитание, православие, добродетели, персонификация науки, математика.

Духовно-нравственное воспитание молодёжи является краеугольным камнем современной системы образования. Об этом, в частности, говорится в «Законе об образовании в Российской Федерации». Задачи духовно-нравственного воспитания описаны и в современном

образовательном стандарте: «Духовно-нравственное воспитание школьников должно формировать личность ребёнка на принципах христианской морали, воспитывать у подрастающего поколения глубокую любовь к своему народу, его культуре, преданность Родине, способствовать становлению высокого профессионализма личности и тем самым наполнить высокодуховным смыслом современный идеал воспитания» [10].

Изучение воспитательных возможностей математики в разное время являлось предметом исследования Г. Бевза, Я. Грудинина, Ю. Дробышева, А. Конфоровича, Л. Лоповка, И. Тесленко, Н. Токаря, А. Хинчина и др. Исследователи рассматривают потенциал математических дисциплин для развития различных качеств личности.

Обращаясь к классикам, изучающим воспитательные возможности математики, мы находим у них мысли о том, что занятие математикой способствует воспитанию культуры мысли, усидчивости, аккуратности, внимательности, целенаправленности, терпения, силы воли, честности и других качеств. Об этом ещё в 1961 году подробно писал А. Хинчин, акцентируя внимание на том, что математика формирует культуру мысли, приучая к правильности мышления, полноценности аргументации. учёный обоснованно утверждал, что занятия математикой формируют честность и правдивость, настойчивость и мужество, чувство гордости за свою Родину [31].

Г. Бевз считает, что с помощью математики воспитываются культура мышления и речи, эстетические чувства, научное мировоззрение, культура поведения, изобретательность. учёный относил к качествам, формируемым с помощью математики, и патриотизм, который понимал не только как любовь к своей земле, а и как осмысленную и полезную деятельность на благо родины [4, с. 60].

3. Слепкань среди черт характера, которые можно воспитывать с помощью математики, называет честность, настойчивость, волю, культуру мысли и поведения, ответственность за порученное дело [26].

Заметим, что акцент именно на духовно-нравственных качествах авторами не ставился.

У каждого исторического периода свои представления о морали и нравственности. Более того, они могут отличаться у отдельных групп людей в обществе. Говоря о духовно-нравственном воспитании, исследователи нередко вкладывают в этот термин разный смысл, иногда подменяя его близкими, но не тождественными понятиями, сводя, например, к воспитанию патриотизма, гордости за свою родину, разграничивая нравственное и гражданское воспитание (Ю. Дробышев) [9]. В советское время нравственное воспитание понималось как формирование личности, соответствующей «моральному кодексу строителей коммунизма». Некоторые современные исследователи отождествляют понятие духовно-нравственного воспитания с понятием гуманизации образовательного и воспитательного процесса (Н. Андреева) [2].

Поэтому остановимся, прежде всего, на различных подходах к определению духовно-нравственного воспитания.

В западной теории нравственного развития, разработанной Л. Кольбергом, считается, что нравственность человека заключается в соблюдении общественных правил. При таком подходе не учитываются культурные и исторические различия. Общественные правила отличаются в зависимости от страны и исторического периода. Общество развивается, изменяются уровень и условия жизни, цели и приоритеты. То, что для одной нации считается нормальным, бывает совершенно неприемлемым для другой. В связи с этим можно привести два говорящих эпизода. Первый – в период становления советского общества нормальным и

одобряемым общественностью было поведение, когда дети могли писать доносы на родителей о том, что они являются «кулаками», за что тех раскулачивали, обрекая на голодную смерть, отправляли в лагеря или на каторжные работы. Второй эпизод из современности: сегодня в Швейцарии узаконена эвтаназия – добровольный уход из жизни, что совершенно недопустимо в православном мире. Таким образом, такое определение нравственности считаем некорректным.

Е. Платонина, говоря о задачах духовно-нравственного воспитания, делает акцент на приобщении воспитанников к ценностям культуры: «духовное и нравственное воспитание подрастающего поколения формирует личность ребенка, помогая ему приобщиться к ценностям не только своей культуры, но и достичь наибольших вершин в своём развитии» [24]. Рассматривал приобщение к произведениям искусства в качестве одного из основных методов нравственного воспитания и И. Харламов [30, с. 236]. Этот подход можно условно назвать *культурологическим*. Заметим, что знакомство не со всякими явлениями современной культуры будет способствовать формированию высокоморальной духовной личности.

Говоря о духовном мире личности, Г. Бевз имеет в виду систему мыслей, идей теорий, конструкций, любые абстрактные творения человеческого сознания [4]. Такой подход логично назвать *философским*.

Другой подход наблюдаем у епископа Зиновия, который отмечает, что «предметом духовно-нравственного воспитания является целенаправленное формирование духовно-нравственной сферы человека, а основой его содержания – религиозные ценности, этика, законы, заповеди» [12]. Он приводит следующие аргументы: «духовность в человеке заключается в его сопричастности к своему Первообразу и не имеет каких-либо иных оснований. Поскольку дух человека является производным Духа Божия, человек должен для своего духовного развития

принять духовные заповеди, законы, религиозные ценности как условия и основания этого развития. При этом формируются особые качества нравственности, необходимые для духовной аккумуляции и духовного роста. И именно эти нравственные качества, способствующие развитию интенций духовной жизни человека, мы именуем духовно-нравственными» [12]. Такой подход назовем *православным*.

Именно христианские духовно-нравственные ценности считаем наиболее устойчивыми, универсальными, проверенными более чем двухтысячелетней историей, не подверженными политической и идеологической конъюнктуре. На необходимость использования нравственного потенциала религии указывал ещё К.Д. Ушинский, говоря: «духовное воспитание человека в отдельности и народа вообще совершаются не одной школой, но несколькими великими воспитателями: природой, жизнью, наукой и религией» [29, с. 81].

Взяв за основу православный подход, будем считать нравственными те качества, которые согласуются с христианскими добродетелями. Перечень этих добродетелей можно найти в Священном писании. К примеру, «плод же духа: любовь, радость, мир, долготерпение, благость, милосердие, вера, кротость, воздержание» (Гал. 5: 22–23).

Добродетели не сами по себе появились и действуют, они дарованы человеку Богом в его (человека) распоряжение. Но они являются базой для начала стяжания добродетелей приобретаемых. Приобретение добродетелей – это процесс совместной работы человека и Бога над душой [8].

Мы не будем вести речь о процессе духовного возрастания человека, так как это дело сугубо личное и во власти Божьей. Остановимся лишь на тех моментах, на которые возможно повлиять с помощью воспитания – помочь современному студенту расставить приоритеты, показать даже типичному мирскому человеку, что «такое хорошо и что такое плохо» в

контексте православной нравственности. Мы не можем отвечать за то, как он воспользуется этим знанием, но давать такую информацию, знакомить с образцами нравственного поведения в наших силах.

Конечно же, в студенческом возрасте обучающиеся уже имеют свою сложившуюся систему нравственных ценностей и моральных установок. Но эта система является открытой и может формироваться на протяжении всей жизни человека. Упавшее на благодатную почву слово может кардинально изменить его образ жизни, если человек этого захочет и приложит некоторые усилия. Нашу задачу видим в том, чтобы создать такие эмоциональные ситуации, которые не оставят равнодушными воспитанников, породят стремления следовать действиям и поступкам личностей, высокие нравственные качества которых не вызывают сомнения.

Не секрет, что церковь на протяжении своей истории неоднозначно относилась к занятиям наукой, и в особенности математикой. Часто встречается прямо отрицательное отношение, осуждение тех, кто ею занимается. Вспомним хотя бы первую женщину-математика Ипатию, замученную за её занятия наукой. Или кодекс Юстиниана (V век), в котором был закон «О злодеях, математиках и им подобных». Около десяти веков математику вообще запрещали в Европе. Часто можно встретить мнение, что математика и вера противоречат друг другу, так как с помощью математики нельзя объяснить, например, триединую сущность Бога или как две лепты вдовы могут быть больше того, что пожертвовал богатый человек и многие другие вещи.

С другой стороны, можно встретить и рассуждения, защищающие математику и другие знания. Так, блаженный Августин в своём произведении «Де доктрина христиано» доказывает, что элементарные знания об арифметике, геометрии нужны, чтобы хотя бы Священное писание понимать. Николай Кузанский не просто систематически для

богословских целей использует математику, одна из глав его трактата «Об ученом незнании» так и называется «О том, что математика лучше всего помогает нам в понимании разнообразных божественных истин» [32].

Из опасностей, подстерегающих любого человека, занимающегося математикой, как и любой другой наукой, можно назвать тщеславие. Об этом писал ещё Б. Паскаль: «любопытность – это всего лишь тщеславие, чаще всего люди ищут знаний только для того, чтобы поговорить об этом ... одни потеют у себя в кабинете, чтобы доказать, что они решили какую-нибудь алгебраическую задачу лучше, чем это кому-либо удавалось до сих пор» [22].

Если же человек лишен излишнего самомнения, не делает науку своим кумиром, занимается ею не в ущерб познанию евангельских истин, то ничего предосудительного в занятиях математикой, по нашему мнению, быть не может. Именно такой точки зрения придерживался известный математик, основатель Московской математической школы, Дмитрий Егоров, считая математику самодостаточной наукой, а веру – сугубо личной областью, которая никакого отношения к науке не имеет. Мы полностью согласны с его мнением. Ведь Бога мы познаем преимущественно сердцем, а науку – разумом. «Священное Писание – наука не для ума, а для сердца» [22].

Подтверждение этой же мысли находим в книге нашего современника, учёного-генетика Коллинз Френсис, который считает, что «наука и вера занимаются разными вещами. Бог вне природы, а наука изучает природу. Потому вера не противоречит науке, а наука не может опровергнуть веру» [16].

Может ли математика воспитывать и формировать добродетели? Ответом на этот вопрос может стать цитата из произведения Льва Толстого. В характеристике старшего князя Болконского Николая находим такие слова: «Он говорил, что есть только два источника

людских пороков: праздность и суеверие, и что есть только две добродетели: деятельность и ум. Он сам занимался воспитанием своей дочери и, чтобы развить в ней обе главные добродетели, давал ей уроки алгебры и геометрии и распределил всю её жизнь в непрерывных занятиях» [28, с. 111].

Итак, рассмотрим перечень и краткую характеристику нравственных ценностей и качеств личности, которые могут быть сформированы с помощью специально организованной работы, в том числе, на лекциях и практических занятиях по высшей математике.

- *Религиозные ценности* – вера в Бога, готовность решительно защищать её.

Духовность русского народа правомерно связывают с исповеданием православной веры, ведь главная заповедь христианства – это заповедь любви. Именно она лежит в основе всех остальных добродетелей.

- *Умеренность*. Она дарит человеку свободу и возможность быть независимым от каких-либо привычек. Умеренность в еде, например, хранит человека от многих заболеваний, умеренность в алкоголе не даёт скатиться в бездну зависимости, которая разрушает не только тело, но и душу человека.

- *Немногословность* является одним из положительных качеств в контексте христианской морали. Празднословие относится к одному из грехов.

- *Способность безвозмездно делать добро, безвозмездно трудиться*.

Каждый желающий спастись должен не только не делать зла, но обязан делать и добро, как сказано в псалме: «уклонися от зла и сотвори благо (Пс. 33:15);

- *Милосердие*. Это одно из самых благородных чувств человека. «Блаженны милостивии, яко тии помиловании будут» (Мф 5: 7).

Эта добродетель выражается не только в благотворительных акциях или материальной помощи бездомным и обездоленным, но и в общем

сострадательном отношении к ближнему. В попытках простить, понять и принять слабости другого человека. Быть милосердным – это отдавать последнее, не жалея ничего для других людей, отказаться от поисков благодарности и награды за это.

- *Нестяжание* – удовлетворение себя одним только необходимым.

- *Скромность*, которая проявляется в нежелании высказывать свои достоинства и заслуги.

- «Данной мне благодати, всякому из вас говорю: не думайте о себе более, нежели должно думать; но думайте скромно, по мере веры, какую каждому Бог уделил» (Рим. 12: 3).

- Её отсутствие проявляется в тщеславии, стремлении к власти, хвастовстве, гордыне и пр.

- *Семейные ценности*. О том, как должны относиться дети к родителям, и родители к детям, тоже можно прочесть во Священном Писании. К примеру, «чти отца и мать свою, и долголетен будеши», – гласит 5-ая заповедь. «Если же кто о своих и особенно о домашних не печется, тот отрекся от веры и хуже неверного» (1 Тим. 5:8), «Наставь юношу при начале пути его: он не уклонится от него, когда и состарится» (Притч. 22:6). «И вы, отцы, не раздражайте детей ваших, но воспитывайте их в учении и наставлении Господнем» (Еф. 6:4).

- *Терпение*

- «Терпением вашим спасайте души ваши» (Лк, 21: 19), «Долготерпеливый лучше храброго, и владеющий собою лучше завоевателя города» (Притчи, 16: 32).

- *Трудолюбие* как альтернатива праздному времяпровождению. Праздность ведет к появлению пороков. Эта добродетель предполагает стремление старательно и добросовестно трудиться.

- «Возлюби труд: он, в соединении с постом, молитвой и бдением, освободит тебя от всех скверн. Телесный труд доставляет сердцу чистоту;

чистота сердца служит причиной того, что душа приносит плод», – учил прп. Антоний Великий [8].

- Многие подвижники, такие как Сергей Радонежский, не гнушались собственноручно выращивать урожай, занимаясь нелегким сельскохозяйственным трудом.

- *Честность*, в том числе и интеллектуальная.

«Приятны царю уста правдивые, и говорящего истину он любит» (Притчи 16:13), «Соблюдение правды и правосудия более угодно Господу, нежели жертва» (Притчи 21: 3).

- *Стремление жить в мире и умение нести мир окружающим*; «Блаженны миротворцы, яко тии сынови Божии нарекутся» (Мф, 5:9).

Оказать влияние на формирование некоторых из этих качеств можно средствами математики, познавая её законы и упражняясь в обосновании истинности тех или иных предложений, организовывая определённым образом учебные занятия. Воспитывающий потенциал будет иметь как содержание образование, так и методы и формы обучения. Специально смоделированные или стихийно возникшие воспитывающие ситуации в процессе овладения математическими дисциплинами также имеют немаловажное значение. Сделаем акцент на воспитывающем потенциале содержания математического образования.

Многие математики оставили после себя наследие, являющееся настоящей кладью житейской мудрости. Знакомство обучающихся с такими высказываниями может быть организовано различными способами. Некоторые из них представлены в нашем пособии [19].

В контексте формирования вышеперечисленных качеств личности приведем те мудрые мысли известных математиков, которые перекликаются с положениями христианской религии.

Евангельская истина «Какою мерою меряете, такой и вам отмеряно будет» призывает поступать с другими так же, как хотели бы, чтобы

обращались с вами. Эти же идеи находим у математиков древности, ещё далеких от христианства – Фалеса, Пифагора и других. Так, среди высказываний Пифагора, называвшего себя «любомудром» – любителем мудрости – имеются так называемые «золотые стихи». Среди них мы находим много поучительных высказываний, перекликающихся по смыслу с христианской моралью. Вот некоторые из них:

- Всеми силами и старанием следует избегать и отсекалть огнём, железом и всеми другими средствами от тела болезнь, от души – невежество, от желудка – излишество, от города – смуту, от дома – разногласие, от всего в целом – неумеренность.

- Человек! Не делай другим животным того, чего не хочешь, чтоб они тебе делали.

- Не употребляй лжи даже для спасения своего друга.

- Юные девицы! Помните, что лицо тогда бывает прекрасным, когда оно изображает прекрасную душу.

- Да не обладает тобой дух тщеславия быть богатым, ибо это послужило бы к умножению числа бедных. Но последуй лучше естественной склонности быть счастливым: счастье находится для всех состояний.

- Мать семейства! Никогда не оставляй своих детей. Отсутствие наседки всегда бывает вредно её яйцам.

- Уборы и прочие вещи в доме твоём да не будут слишком драгоценны и весьма скудельны: ибо ты не будешь тогда сокрушать себя чрезмерным сетованием, и объят великим гневом, когда случится тебе лишиться их. Суежное тщеславие насыщаться из великолепных и позолоченных сосудов не стоит удовольствия спокойной жизни.

- Не почитай себя великим человеком, по мере твоей тени, бываемой при восхождении и заходе солнца.

- Слушая и сохраняя молчание, ты сделаешься мудрым: начало премудрости есть молчание.

- «Не садись на хлебную меру» – не живи праздно [13, с. 22–30].

Фалеса, который ввел в математику идею доказательства, считали одним из семи мудрецов древности. Ему приписывают следующие изречения:

- Старше всех вещей – Бог, ибо он не рожден.
 - Прекраснее всего – космос, ибо он – творение Бога.
 - Избегайте совершать поступки, за которые вы порицали бы других.
 - Те, кто совершает грех, не могут спрятаться от Божьего ока и даже не могут утаить от него свои мысли.
- **В себе ищи недостатки, а в людях – заслуги.**
 - **Никогда не потворствуй желаниям своего тела [14].**

Счастье в христианском понимании рассматривается как счастье отдавать, делать кого-то счастливым. Именно о таком счастье пишет Омар Хайям, первым давший определение алгебре как науке о решении уравнений. Поэт высказывает свои мысли в четверостишиях под названием рубай.

Чем за общее счастье без толку страдать,
Лучше счастье кому-нибудь близкому дать,
Лучше друга к себе привязать добротой,
Чем от пут человечество освобождать [18].

Много полезных высказываний с точки зрения формирования христианской нравственности содержит труд «Мысли» Б. Паскаля [22]. Гораздо больше возможностей для формирования нравственных качеств студентов появляется при их знакомстве не только с высказываниями, а и с примерами из жизни известных математиков. «Знакомство с биографиями великих людей всегда захватывает: оно возвеличивает душу и стимулирует к деятельности», – считал Н. Шмыгевский» [33]. Автор подчеркивает так же, что изучение жизни и творчества известных математиков «совершенствует общую культуру мышления,

дисциплинирует её, воспитывает объективность, интеллектуальную честность» [22].

Потенциал науки в деле духовно-нравственного воспитания во многом обусловлен высокими моральными качествами людей, которые являются творцами этой науки. Осмысливая нравственный опыт деятелей математики в прошлом и настоящем, давая ценностную оценку действиям и поступкам других людей, студенты формируют собственные ценностные ориентации и убеждения [11].

Остановимся подробнее на тех фрагментах биографий учёных, которые имеют большой воспитательный потенциал. Систематизируем эти фрагменты по тем нравственным качествам, на формирование которых они могут быть направлены, отметив их наличие у математиков.

1. Вера в Бога

Часто вера в Бога начинается с того, что человек становится свидетелем чуда. Так произошло с Блезом Паскалем. У его племянницы Маргариты обнаружилась опухоль в уголке глаза, и врачи отказывались помочь девочке. Состояние её ухудшалось до тех пор, пока к глазу не приложили святой терний – шип из венца Спасителя. После этого опухоль пошла на убыль, а Б. Паскаль ещё более утвердился в своей вере в Бога. С этого времени и до конца жизни на печати Паскаля был изображён глаз, окруженный терновым венцом.

Б. Паскаль знал Священное Писание почти всё наизусть, так что ему нельзя было привести неверную цитату, и он мог с уверенностью сказать: «Этого нет в Писании», или: «Это там есть», и точно называл место и знал по сути все, что могло быть ему полезно для совершенного понимания всех истин как веры, так и морали [22, с. 48].

Одного эпизода из биографии математиков или подслушанной фразы бывает достаточно, чтобы понять, с каким благоговением они относились к Творцу. Так, И. Ньютон, произнося Имя Божие, всегда снимал шапку. А

советский академик П. Александров всегда писал слово «Бог» с большой буквы и призывал так писать своих учеников, хотя это было запрещено делать в связи с атеистической государственной идеологией с 1918 года. Он часто говорил: «Вот, не велят писать “Бог” с большой буквы, боятся как бы Он от этого не засуществовал».

Истории известны математики, которые были одновременно и крупными церковными деятелями. Например, Северин Боэций, автор книги «Утешение в философии» и трудов «Основания арифметики» и «Геометрия». По его книгам учились основоположники науки Нового времени, в том числе и Исаак Ньютон, известный не только величайшими за всю человеческую историю достижениями в математике и многих других науках, но и своими обширными Богословскими изысканиями.

Одним из первых математиков в России считают Кирика Новгородского. Известно, что он был монахом Антониева монастыря в Новгороде, где совмещал обязанности дьякона и руководителя церковного хора при монастырской церкви Рождества Богородицы. Автор «Учения о числах» (1136) и «Вопрошания Кирикова» (не ранее 1147), был математиком, церковный писателем, летописцем и музыкантом. Кирик изложил в своём трактате систему вычисления Пасхи и основы теории календарного счета. Монах-математик систематизирует известные ему способы вычисления лет, месяцев, дней и часов, проводит сложнейшие для того времени математические вычисления, свободно оперирует суммами в пределах десятков миллионов, дробями порядка $\frac{1}{5}$. Каждое рассуждение в сочинении Кирика подкреплялось упражнениями в математических действиях с последовательно повышающейся сложностью: приводятся задачи на сложение и умножение, действие с дробями, пример геометрической прогрессии. Методика Кирика, основанная на изложении материала от простого к сложному, от

конкретного к более отвлеченному, развивала совершенно новый тип мышления – абстрактный, необходимый для усвоения математических знаний. «Учение о числах» считается высшим достижением методики преподавания математики в Древней Руси.

Глубоко религиозным человеком был творец теории множеств Георг Кантор.

Создатель аналитической геометрии Рене Декарт на страницах своих сочинений не раз клянется в верности церковной доктрине Троицкого Бога.

Известны нам и математики советского периода, которые впитали веру с самого детства, так как были родом из семей священнослужителей. Однако только лишь фактическая принадлежность к православию ещё не означает христианской жизни. Как аргумент можно привести такой факт – В.И. Ленин тоже был в детстве крещен и до 16 лет состоял в гимназическом братстве Сергия Радонежского вместе со своими родителями. Однако на совести «вождя мирового пролетариата» такие злодеяния, как массовые казни священников, закрытие монастырей, управляемый церковный раскол, уничтожение храмов, иных образцов и реликвий русского культурного наследия, в том числе мощей святых.

В биографиях многих математиков находим совершенно противоположные примеры.

Будущий математик П. Чебышев с детских лет был очень набожен. Его детство прошло в провинциальной семье с древними православными традициями. Церковные книги давались ему крайне легко: родители поражались исключительной памяти мальчика. Очень много молитв он воспринял в детстве наизусть. В его родительском доме рядом со спальней была молельная с множеством старинных икон, куда часто приходили молиться крестьяне окрестных деревень. Похоронен Пафнутий Львович

вместе со своими двумя братьями в церкви, построенной им на своей родине.

Набожной была и семья С.А. Рачинского. Сергей Александрович после окончания университета уедет в деревню – родовое имение Татеево, в которой построит школу с общежитием и будет обучать сельских школьников математике. Этот просветительский труд станет настоящим доказательством веры делами. Глубокую искреннюю веру Сергей унаследовал от матери. Он часто вспоминал, какое впечатление произвели на него московские храмы.

Особого внимания заслуживает организация занятий в школе С. Рачинского. День ученики начинали и заканчивали молитвой. Кроме учебы, они занимались работой по самообслуживанию, убирали помещения, занимались работой в огороде. В школе устраивались праздники, связанные с православными событиями. Православная доминанта в обучении и личный пример самого учителя имели огромное воспитывающее значение. Многие выпускники этой школы достигли значительных высот. Некоторые из них стали священниками, например, Н. Васильев – духовник семьи царя Николая II. С. Рачинский на деле показал не только возможность, но и эффективность исконно русской системы образования, в отличие от светской западной системы.

Большое уважение вызывают те ситуации, когда учёные-математики не стеснялись открыто исповедовать веру в советские времена, времена настоящего гонения на христианство.

Так, когда отца тогда уже известного математика Н. Боголюбова как священника посадили в тюрьму без предъявления обвинения, все усилия семьи и близких по его освобождению не дали никаких результатов. Здоровье священника, и до тюрьмы бывшее слабым, всё время ухудшалось. Тогда в 1932 г. Николай Боголюбов поехал в Москву и явился к Местоблюстителю Патриаршего Престола митрополиту Сергию

(Страгородскому). Митрополит, хорошо знавший всю семью, принял Н. Боголюбова и посоветовал обратиться лично к председателю ОГПУ Менжинскому. «Но, – предупредил митрополит, – Вы рискуете. Вы или выручите отца, или погибнете». Н. Боголюбов добился приема у Менжинского, и тот дал распоряжение освободить отца ученого-математика, что и было выполнено [17].

Не стыдился исповедовать свою веру и другой русский учёный – Дмитрий Фёдорович Егоров. Будучи ребёнком, он рос в особенном окружении «воцерковленных» людей. Один из них – друг, коллега и соавтор его отца, директор Московского учительского института А.Ф. Малинин, человек глубоко религиозный, беззаветно преданный своему делу. В университете Д.Ф. Егоров испытал значительное влияние протоиерея Сергиевского. Будучи верующим человеком, Д. Егоров никогда не касался на лекциях не только религиозных, но и философских вопросов, которые его, несомненно, интересовали. Д. Егоров хорошо знал труды немецкого философа Канта, святителя Игнатия Брянчанинова и проповедника протоиерея Иоанна Кронштадтского. Человек глубоко религиозный, Д. Егоров плохо относился к новой власти и своего отрицательного отношения к ней скрывать не пытался. Дмитрий Федорович в меру своих возможностей противодействовал проводившейся тогда большевиками политике очищения студенчества от лиц, имевших плохое (с их точки зрения) социальное происхождение. Только благодаря ему многие впоследствии знаменитые математики «дурного» происхождения смогли закончить университет и стать профессиональными учёными. Например, И.Г. Петровский, бывший сыном купца, стал ректором МГУ. В московских математических кругах в своё время вспоминали об отказе Д. Егорова читать лекцию по математике в бывшей церкви, приспособленной под аудиторию [17].

До самой смерти Д. Егоров был президентом Московского математического общества. В 20-е годы уже вовсю шли репрессии, а он мог на заседании общества встать и сказать, что такие-то люди арестованы, их семьи находятся в бедственном положении, предлагая собрать деньги на материальную помощь семьям. Некоторое время власти на это не обращали внимания, но в 30-м было сфабриковано антицерковное дело. Удары по Православной Церкви сначала состояли в попытке формирования своего рода альтернативной церкви, а когда она бесславно провалилась, и стало понятно, что большинство верующих таким способом не разложить, то этот проект был заброшен, а на смену ему пришел новый способ давления – фабрикация дел. Д. Егоров попал вместе с целым кругом известных профессоров под такое дело, получил ссылку в Казань, которая подорвала и без того слабое здоровье. На допросе Д. Егоров цитировал наизусть предсказание Серафима Саровского, что наступит такое время, которое нельзя сравнить с Французской революцией, сколько будет крови, сколько будет разрушено храмов, сколько погибнет священников, и следователь всё это записал. Вскоре после прибытия в Казань математик скончался.

А.А. Ляпунов в 1929 году, будучи студентом-первокурсником, выступил против компании по сбору подписей за снос храмов, за что был отчислен из учебного заведения.

З.И. Слепкань – первая женщина-математик в СССР, защитившая докторскую диссертацию по методике обучения математике – в последние месяцы своей жизни с радостью утверждала: «Я верующий человек!». В её сияющих глазах читалась не горечь расставания с миром и близкими, а Вера, Надежда и Любовь.

2. Трудолюбие

Для математика это качество особенно важно, ведь без него не сделаешь никаких открытий в науке, даже имея исключительный талант.

Леонардо да Винчи не представлял себе такого состояния, которое зовется праздностью и покоем, он работал всю жизнь. Отдыхом ему служила смена видов деятельности.

О невероятной работоспособности М. Келдыша, главного теоретика космонавтики, ходили легенды. Друзья говорили, что у него в сутках не 24, а 25 часов.

Г. Риман, один из создателей неевклидовой геометрии, всю жизнь боялся, что он мало успеет сделать, поэтому трудился практически круглосуточно.

В жизнеописании многих математиков можно найти примеры увлечения нелегким крестьянским трудом.

Рассказывают, что Н.И. Лобачевский, работая в Казанском университете, не чурался никакого труда. Он мог и полы протереть с тряпкой в руках, и на приусадебном участке поработать. «Коперник геометрии» выращивал огромные огурцы из Германии, кормовую траву из Китая, конструировал ульи, мельницы и прочие механизмы, необходимые сельскому труженику. Математик принимал участие в сельскохозяйственных выставках и даже получил на одной из них серебряную медаль.

Бывало, что в одно и то же время он преподавал, заведовал музеем, библиотекой и университетской обсерваторией, а также исполнял обязанности инспектора. Не удивительно, что в конечном итоге Лобачевский оказался на посту ректора университета. Как-то раз знатный посетитель – по некоторым источникам, дипломат, – войдя в здание университета, попросил консьержа, с головой погруженного в дела, провести для него экскурсию. К удивлению посетителя, консьерж проявил не только прекрасные манеры, но и невероятную осведомленность. Гость был настолько впечатлен, что попытался дать ему чаевых, но, к его удивлению, служитель оскорблённо

отказался. Консьержем был ни кто иной, как Николай Лобачевский, ректор университета.

Занимался Н.И. Лобачевский и садоводством. В детстве в Нижнем Новгороде, сбивая глубокой осенью уцелевшие яблоки в чужих садах, Николай говорил своим братьям «Какие счастливые люди – обладатели садов. Когда мы вырастем, обязательно разведем большой сад и устроим оранжерею». Этот зелёный сад виделся будущему математику даже во сне. Соседские мальчишки дразнили Николая «зелёный сад». Особенно любил математик ухаживать за кедрами.

Садоводство было увлечением и математиков XX века. А. Ляпунов любил и умел сажать и выращивать комнатные и садовые деревья. И харьковская, и, позднее, петербургская квартиры его были украшены им самим выращенными фикусами и пальмами.

Не менее изнурительным и даже рискованным для жизни является и труд шахтера. Французский математик Анри Пуанкаре после окончания Горной школы работал горным инспектором. Он спускался в каждую шахту, делал тщательный осмотр, а затем писал отчёт. 1 сентября 1879 в одном из рудников произошел взрыв. Исполняя свой долг, А. Пуанкаре спускается вместе со спасательно-поисковой группой в зияющее жерло шахты навстречу полной неизвестности. Он ведёт исследование причин взрыва параллельно со спасательной операцией. отчёт Пуанкаре был чрезвычайно тщательно аргументированным документом, в котором он подробно описывает целый ряд возможных причин взрыва и доказательства «за» и «против» каждой из них. Одновременно с мужеством нужно отметить и скромность будущего математика – Пуанкаре хвалил храбрость, которую проявил при исполнении служебных обязанностей главный горняк, и не обмолвился даже словом о своей собственной роли в спасении шахтеров. Пуанкаре вернулся в шахту

Маньи с докладом о новой системе вентиляции, которая позже была создана.

Советский математик и кибернетик В. Глушков трудился на шахте и одновременно учился в двух вузах – Новочеркасском политехническом институте и Ростовском университете на механико-математическом факультете.

Зарабатывать себе на жизнь и на возможность учиться приходилось многим известным математикам. Так, А. Киселев, автор школьных учебников, после смерти отца сам зарабатывал себе на жизнь, обучая свою соседку читать, писать и считать. Шесть лет учил он и детей своих родственников за то, что они дали ему угол для жилья. Заслужив золотую медаль, он продал её, чтобы на вырученные деньги отправиться в Петербург для поступления в университет [17].

Игорю Арнольду из-за материальных затруднений пришлось бросить учебу на третьем курсе университета и начать работать в канцелярии и библиотеке [3, с. 19].

А. Колмогорову пришлось уехать на строительство железной дороги Екатеринбург – Казань. А во время студенчества он подрабатывал проводником в поезде.

М.В. Келдыш снимал частную квартиру в Лосиноостровской. Помимо платы, он обязан был отапливать весь дом, в котором снимал комнату, таскать воду, красить крышу и т. д. Приходилось подрабатывать. Это считалось в порядке вещей.

Г. Бевз ещё до окончания школы работал помощником кузнеца в родном селе, в колхозной мастерской, а позже – на восстановлении разрушенных войной угольных шахт Донбасса, на которых пришлось поработать и подземным электрослесарем [5].

Труд ученого внешне не кажется тяжелым, но очень изнурителен по своей сути. Из-за чрезмерных перегрузок некоторые математики даже

потеряли здоровье. Например, зрение лишился Л. Эйлер и Н. Лобачевский. Причиной стали именно перегрузки при выполнении сложных математических расчётов.

3. Безвозмездная помощь людям, милосердие

Одним из первых известных нам математиков, посвятивших свои научные исследования на благо родины, является Архимед. Благодаря его изобретениям Сиракузы два года стойко держали осаду римлян. Для защиты от вражеских кораблей им был придуман коготь Архимеда, система зеркал, с помощью которой удалось поджечь деревянный флот римлян, усовершенствована катапульта. Именно с целью облегчить крестьянский труд он придумал «винт Архимеда», с помощью которого подавалась вода на поля. Его до сих пор используют на некоторых фермах, электростанциях, и даже в механических мясорубках.

Свою работу над счетной машиной Б. Паскаль начал для того, чтобы облегчить вычислительный труд отца.

Будучи довольно обеспеченным человеком, И. Ньютон старался никому не отказывать в финансовой помощи. Помогал как родственникам, так и своим ученикам, многие из которых стали в дальнейшем видными учеными. После смерти своей сводной сестры Анны он полностью взял на себя заботу о её детях.

Этьен Безу, имя которого носит одна из теорем алгебры, не испугался поехать на дом к больным оспой ученикам, чтобы принять у них экзамен, хотя сам оспой не болел и, следовательно, не имел иммунитета. Если бы он не сделал этого, студентам пришлось бы оставаться на второй год.

Я. Перельману, известному популяризатору науки, к моменту начала Великой Отечественной войны было 59 лет. Движимый патриотическими чувствами, Яков Исидорович прочитал десятки лекций для солдат и матросов. Он разрабатывал несколько тем, касавшихся, в основном, умению ориентироваться на местности, что должно было пригодиться в

ходе боевых действий. Голод и холод блокадного Ленинграда медленно подтачивал силы пожилого человека. 18 января 1942 года на дежурстве в госпитале скончалась от истощения его супруга. Яков Исидорович пережил её на два месяца. Он скончался от общего истощения, вызванного голодом, в блокадном Ленинграде [17].

Будучи на грани голодной смерти в блокадном Ленинграде, математики А. Марков и М. Филоненко работали над проблемами теории упругости и пластичности льда, решение которых сделало возможным создание «дороги жизни» по Ладожскому озеру.

Забота о людях, деятельное участие в их судьбе – это качество отмечают многие, знавшие математика Л. Понтрягина. Лев Семенович был необыкновенным другом, не просто соглашался помочь – всё время думал, как разрешить чужие проблемы, пробовал различные пути, не жалея ни сил, ни нервов, не боясь испортить отношения с влиятельными лицами. Вот только один из эпизодов. После того, как его учитель В. Ефремович был арестован во времена сталинских репрессий в 1937 году, Л. Понтрягин отваживался приходить на свидания с ним и писать письма учителю в концлагерь, прекрасно понимая, чем это грозит ему самому. После освобождения Ефремовича ему, как и всем бывшим заключенным, было предписано покинуть пределы столицы. Л. Понтрягин снова ходатайствует о том, чтобы разрешить математику работать в Москве, и к этому ходатайству прислушиваются.

Другой пример относится к послевоенному времени. В конце войны вернулся из советского лагеря один из учеников Л. Понтрягина, В. Рохлин, который побывал в окружении и в немецком концлагере. В Москве его не брали ни в аспирантуру, ни на работу, были трудности с пропиской. Математик с риском для своей карьеры решил взять В. Рохлина на должность своего официального помощника по научной работе и даже хотел прописать его в своей квартире [23].

Не чужды этой добродетели и учёные – наши современники. К примеру, автор украинских школьных учебников геометрии Г.П. Бевз подарил фонду «Украина» более 300 книг из личной библиотеки с просьбой распространить их по сельским библиотекам.

О прекрасных человеческих качествах З. Слепкань вспоминают её ученики. После смерти матери она забрала к себе в Киев свою младшую сестру и брата, хотя сама жила в однокомнатной квартире. Когда случалось, что у неё дома, в рабочем кабинете обсуждение тезисов диссертации с аспирантами затягивалось, она переживала, что они голодные, и по-матерински кормила борщом. Зинаида Ивановна всегда приходила на помощь всем, кто к ней за этой помощью обращался.

1. Семейные ценности, участие родителей в воспитании детей.

Математик Первушин И.М. увлекся математикой, участь в духовной семинарии. Его областью интересов была теория чисел. В математике существует термин «Первушинское число», которым называют самое большое из известных в то время простых чисел. Математический талант Ивана Михеевича оценили такие признанные авторитеты 19 века в области математики, как П. Чебышев и Д. Гусев. Он сам мечтал посвятить себя этой науке. Но сыновний долг Ивана велел поступить иначе. Дело в том, что он – единственным оставшийся в живых сын в семье. И старушка-мать давно мечтала, что сын займет место священника в той церкви, где служил псаломщиком его отец. Когда освободилось место священника в селе, он нашел в себе силы не разбивать надежды матери и сделаться священником. И этот высокообразованный человек, знавший четыре иностранных языка, из-за любви к своей матери стал жить в самой глуши среди Уральских гор. Математику он не оставил, но стал заниматься ею в свободное от семейных обязанностей и пастырского труда время. Любовь к родителям и послушание им – вот тот идеал сыновнего поведения, который мы видим в поступке

известного математика, члена-корреспондента трех академий наук – Петербургской, Неаполитанской и Парижской.

Известно, что правильное воспитание детей начинается со взаимоотношений между супругами. Без поддержки второй половины вряд ли бы удались многие из математических исследований, работа над которыми требует титанического труда мысли. Напряженная работа математика А.Пуанкаре была бы просто невыносима без жесткого режима. Его супруга Полен «окружила своего мужа семейной атмосферой, глубоко спокойной и тихой, которая только и позволяет совершать гигантскую работу мысли», – писал друг математика в своих воспоминаниях.

Подводя итоги своей автобиографической книги, 90-летний украинский математик и методист Г. Бевз пишет, что чувствует себя счастливейшим из многих миллионов современников, так как имеет добрую и заботливую жену, порядочных и чутких детей и внуков, радуясь тому, что даже в таком преклонном возрасте нужен людям [5].

Именно в семье закладывались те ценности, которые позволили известным учёным стать, прежде всего, людьми.

Факты из биографий некоторых математиков показывают пример правильного семейного воспитания, образец для подражания, дают ответ, что нужно делать, чтобы дети росли умными и талантливыми.

Отец Н. Боголюбова считал, что ребёнок лучше поддается педагогическому воздействию и скорее и основательнее приобретает знания. Поэтому заниматься с детьми надо как можно раньше, развивая притом их самостоятельность. Он начал учить своих сыновей чтению и письму с 4–5-летнего возраста. В возрасте около 5 лет он начал учить их немецкому языку, затем добавил французский и, ещё позже, английский. Отец научил сыновей основным молитвам, заповедям, Символу Веры. И он сам, и его супруга были глубоко религиозными людьми, но никогда не настаивали на том, чтобы сыновья ходили в церковь, выполняли обряды.

Они считали, что душа маленького человека должна чувствовать Веру: и Коля, и его братья через всю свою жизнь пронесли Веру, унаследованную ими от родителей. В семье регулярно праздновались дни рождения и именины. Именины, день святого покровителя, ангела, считались главнее. Но, во всяком случае, и в тот и в другой день мальчики получали подарки, причем дарились обязательно книги, бумага, карандаши. Отец выделил для библиотечек сыновей одну полку в своём книжном шкафу. Когда наступило время идти в гимназию, отец сам подготовил сыновей к поступлению в киевскую Первую Александровскую гимназию [17].

Виктора Глушкова – в будущем известного математика и кибернетика, под руководством которого была разработана первая ЭВМ – воспитывала вся семья. Отец, прекрасный педагог по природе, старался вместе с сыном делать замысловатые игрушки, любил поиграть с ним в шахматы, рассказать о звездном небе, минералах и о многом другом. Мать не упускала случая, чтобы ему почитать, поиграть во всевозможные игры, поразгадывать головоломки. Бабушка Ефимия Петровна в 53 года овладела грамотой специально для того, чтобы полноценно влиять на жизнь маленького внука, читала ему сказки, интересные рассказы, детские стихи, пела много хороших песен, рисовала буквы, писала слова. Уже в четыре с половиной года он сказал: «Я сам», взял в свои руки книжечку и начал читать. С тех пор книги стали интересовать его всё больше и больше [17].

В доме Ляпуновых была огромная библиотека книг на русском, немецком и французском языках по математике, астрономии, естественным наукам, философии, истории, этнографии и политической экономии. Отец, обладая способностью к быстрому счету, обучал этому детей. Долгие зимние вечера они просиживали за черчением географических карт, устраивали игры, состоящие в путешествиях по странам света.

Совместный труд и совместный досуг значительно сплачивают семьи, объединяют детей и родителей. Такие моменты учёные вспоминают как самые радостные эпизоды своего детства. Так, в семье А. Пуанкаре это был домашний театр. Тетушки А.Н. Колмогорова, у которых он воспитывался после смерти матери, организовали выпуск семейного детского журнала «Весенние ласточки», где маленький Андрей заведовал математическим отделом. В этом журнале будущий учёный публиковал придуманные им задачи и свои научные мысли.

1. Скромность

Отличался этим качеством математик Блез Паскаль, ведя близкий к аскетичному образ жизни. Он установил для себя ряд правил, которым неукоснительно следовал. Сам стелил себе постель, обедал в кухне, старался обходиться без слуг. Ел то количество пищи, которое определил необходимым для желудка, но не для аппетита. Из комнаты убрал все занавеси, покрывала и обивку.

Для борьбы с тщеславием, которое он мог испытать во время бесед с обращающимися к нему посетителями, Б. Паскаль завел железный пояс, весь утыканный шипами, и надевал его прямо на голое тело. Всякий раз, когда он испытывал какое-то удовольствие от беседы, то прижимал его к себе локтем, чтобы усилить боль от уколов и так напомнить себе о своём долге [22, с. 47]. Об этом родные узнали только после его смерти от близкого друга математика.

Знаменитый на весь мир физик и математик Исаак Ньютон был необыкновенным скромником. Он никогда не спешил сообщать публике о своих открытиях. Держал их «в столе» по 20 и более лет. Многие из них так и не были опубликованы при его жизни. Исследователи натыкались на такие открытия в его бумагах даже спустя 300 лет после смерти Ньютона. Сам учёный объяснял нежелание публиковаться тем, что рост его популярности неизбежно приведет к росту числа разных

обременительных знакомств, а человеком Ньютон был достаточно нелюдимым.

Образцом умеренной жизни можно считать П. Чебышева, который, несмотря на дворянское происхождение, жил действительно предельно скромно – держал одну кухарку и собственного дома не имел. Математик никогда не праздновал своих юбилеев, но при этом слыл гостеприимным хозяином – всегда угощал проходящих нему, но на свои личные потребности тратил мало. Не жалел денег П. Чебышев только на механизмы, конструированием которых был увлечен.

А.А. Ляпунов обладал редкой способностью искренне радоваться чужому научному успеху. «Когда даже мало знакомый ему человек получал интересный научный результат, и сообщал ему об этом, А. Ляпунов приходил в восторг. Он буквально светился от счастья и стремился рассказать о новом результате решительно всем, поднимая его автора до высот необыкновенных» [1, с. 447]. Он легко отдавал свои идеи и мысли. К собственным результатам относился более чем скромно.

Ректор МГУ математик И. Петровский никогда не показывал превосходства над другими, коллеги говорят о нем как о необычайно доброжелательном, мягком и деликатном человеке.

Один из известнейших математиков современности Григорий Перельман, которому удалось доказать гипотезу Пуанкаре, несколько лет провел в США, где он ходил в одном и том же вельветовом пиджаке, питался в основном хлебом, сыром и молоком и непрерывно работал. Он не получал миллионных грантов на свои исследования, как другие его коллеги-математики, занимавшиеся этой проблемой. В 1996 году Г. Перельману присудили премию Европейского математического общества для молодых математиков, но он, не любивший никакой шумихи, отказался её принять.

В 2006 году Григорию Перельману присудили высшую награду в области математики – Филдсовскую премию размером в миллион долларов, но математик, ведущий уединённый, даже затворнический образ жизни, отказался её получать. Президент Международного математического союза даже прилетал в Петербург и десять часов уговаривал Перельмана принять заслуженную награду, вручение которой планировалось на конгрессе математиков 22 августа 2006 года в Мадриде в присутствии испанского короля Хуана Карлоса I и 3000 участников. Этот конгресс должен был стать историческим событием, однако Г. Перельман вежливо, но непреклонно сказал: «Я отказываюсь». Филдсовская медаль, по словам Григория, его совершенно не интересовала: «Это не имеет никакого значения. Всем понятно, что если доказательство верное, то никакого другого признания заслуг не требуется» [25].

Образец того, как выполнять евангельскую истину «не судите – и не судимы будете», даёт нам математик Сергей Львович Соболев, который обладал замечательными душевными качествами: исключительной скромностью, высокой принципиальностью, гражданским мужеством, доброжелательным отношением к людям, любовью к молодежи. Он никогда не говорил плохо о людях и был очень доверчив. С.Л. Соболев всегда радовался успехам своих коллег и учеников, охотно делился с ними своими идеями.

2. Честность – качество, присущее многим математикам. Интересен в этом плане случай из биографии А. Пуанкаре. Когда учёный обнаружил ошибку в уже опубликованной его статье, за которую он получил королевскую премию, он потратил почти всю премию на то, чтобы выкупить все экземпляры журнала с этой статьей и позже разослать подписчикам исправленную версию.

3. Терпение и смирение

Принимать все жизненные невзгоды со смирением – это ли не та черта, которой учит православных христиан Господь в Нагорной проповеди: «Блаженны кротции, ибо тии наследят землю...».

Окончив в 1886 году гимназию с золотой медалью, Сергей Чаплыгин поступает на физико-математический факультет Московского университета. Он прилежно занимается, не пропускает ни одной лекции, несмотря на то, что ему приходится давать частные уроки, чтобы заработать себе на жизнь. Большую часть денег он посылает матери в Воронеж, а сам живёт впроголодь, часто у него нет даже трёх копеек на конку, и на уроки из конца в конец Москвы он добирается пешком, но не жалуется, а настойчиво овладевает науками.

Не ропща на судьбу, вырос и Лев Семенович Понтрягин. Будучи учеником 6-го класса, Л. Понтрягин от взрыва примуса потерял зрение на оба глаза. Но и слепым он продолжал учиться. Нечеловеческим напряжением воли он преодолел эту трагедию, просто отказавшись её признать. Понтрягин никогда не пользовался никакой техникой, предназначенной для слепых. Всегда пытался ходить сам, без сопровождения других. В результате у него обычно на лице всегда были ссадины и царапины. Он научился кататься на коньках, на лыжах, плавал на байдарке. Представьте себе, каково было учиться студенту, который не мог записывать лекций! Самое трудное, что математик сделал – преодолел чувство ущербности, недостаточности, которое могло бы возникнуть в результате его несчастья. Он никогда не производил впечатления несчастного, страдальца. Наоборот, жизнь его была предельно напряжённой, полной борьбы и побед [23].

4. Любовь к людям (гуманизм)

По воспоминаниям коллег и учеников, Андрей Николаевич Колмогоров был светлым человеком и о людях всегда думал и говорил

возвышенно. Будучи внуком уральского благочинного, он с детства усвоил заповедь «Возлюби ближнего своего как самого себя». Математик никому не прощал недостаточность гуманизма, даже великому А.С. Пушкину. Математик укорял поэта за то, что он стрелялся с Дантесом. «Он же желал его смерти», – взволновано говорил Андрей Николаевич. Однако Пушкиным-поэтом учёный восхищался. Критиковал Солженицына за то, что тот считал, что коммунисты, попавши в лагеря, сами виноваты в такой своей доле.

Свидетельствует о подлинно гуманистических взглядах математика А. Ляпунова такой эпизод. Когда наши войска вошли в Германию, было очень много озлобления против фашистов. Андрей Алексеевич заставил видеть разницу между фашистами и немцами. Сам математик отмечал это в своём выступлении на дискуссии о физиках и лириках. «Когда мы были уже в восточной Пруссии, на передовых линиях фронта появились листовки с призывами к советскому солдату: “Убей немца и немчонка”. Надо было видеть, какие усилия должны были предпринимать офицеры, политруки, чтобы вернуть нашим солдатам то, что в них воспитывали годами: гуманность, любовь к человеку. И что “немчонок” не виноват в том, что делают преступники – правители» [1].

5. Миротворчество

Ранее нами был описан потенциал математики в воспитании студентов на принципах культуры мира. Понятие “культура мира” в соответствии с общепринятой точкой зрения – это «культура разрешения конфликтов, направленная на переход от логики силы и страха к этике ненасилия, к логике разума и взаимного уважения» [20].

Одно из направлений такого воспитания предполагает поиск того, что объединяет людей в противовес разъединяющим началам. Нами разработана серия упражнений по отдельным математическим дисциплинам, способствующих воспитанию в духе мира.

Практически все студенты, получающие математическую подготовку, знакомятся с элементами теории множеств. Изучая действия над множествами, мы предлагаем им придумать, как инсценировать то или иное действие. Например, им необходимо пообщаться друг с другом, выяснить увлечения и предпочтения однокурсников. Потом назвать пересечение интересов и придумать, как их можно показать наглядно (например, став в круг и соединив все руки участников внутри круга).

Более сложное задание, требующее общекультурной подготовки, связано с тем, чтобы найти, к примеру, пересечение:

- сюжетов сказок разных народов;
- интересов учёных-математиков;
- увлечений известных людей;
- видов спорта, которыми увлекались математики;
- областей математики, в которых математики проявили себя, сделали открытия и т.д.

Например, даётся перечень фамилий математиков – Гаусс, Лобачевский, Бойя, Римман – и ставится задание найти такой математический факт, который является пересечением их научных интересов. Ответом будет неевклидова геометрия. Или же предлагается отыскать пересечение множеств видов спорта, которыми занимались известные личности – физики Н. Бор и А Прохоров, математики А. Колмогоров и Н. Моисеев, космонавт В. Кубасов и металлург Б. Патон (ответ – лыжи). Такие задания можно предлагать в виде микро-исследований в качестве домашнего задания.

Аналогичное упражнение, объединяющие студентов группы, может быть использовано при изучении отношений, их свойств и способов представления. Некоторой группе студентов даётся в руки длинная лента, предлагается стать в круг лицом и посмотреть друг другу в глаза. Затем необходимо изобразить граф отношения «иметь одинаковый цвет глаз».

Роль ребер этого графа будет играть лента, протягиваемая от одного студента к другому.

Приведем в качестве примера ещё одно задание, которое может быть использовано на практических занятиях по любой теме, где решение задачи представляет собой несколько непростых шагов. Студентам даётся математическая задача, решение которой они должны записать на листочке в течение определённого ограниченного времени (например, за две минуты). По команде преподавателя студенты заканчивают записывать решение и передают свой листок соседу по аудитории. Преподаватель показывает правильное решение и предлагает студентам оценить решение товарища, используя слова «зато ты...». Например, «Влад, ты не успел записать промежутки возрастания функции, зато ты правильно вычислил производную», «Алина неверно нашла точки экстремума, зато аккуратно записала решение», «Саша написал небрежно, зато все вычисления проведены верно» и т.д.

В. Сухомлинский одним из факторов нравственного воспитания считал нравственные отношения в коллективе [27, с. 174]. На формирование таких отношений и направлены, прежде всего, представленные выше упражнения.

6. Немногословность

Язык математики – язык формул – сам по себе лаконичен. Рассуждения любого математика значительно менее многословны, чем гуманитария. Существуют способы доказательств, в которых вообще не нужны слова. Например, геометрический способ доказательства теоремы Пифагора. Рисунок его сопровождается лишь одним словом: «Смотри!».

Лаконизм мысли – одна из черт мышления, которую, по мнению А. Хинчина, воспитывает математика. «Корифеи науки, как правило, мыслят и выражаются лаконично во всех областях знания, даже тогда, когда мысль их создает и излагает принципиально новые идеи. Для

математики лаконизм мысли является непререкаемым, канонизированным веками законом. Всякая попытка обременить изложение необязательно нужными (пусть даже приятными и увлекательными для слушателей) картинками, отвлечениями, разглагольствованиями заранее ставится под законное подозрение и автоматически вызывает критическую настороженность» [31].

Все математическое наследие Эвариста Галуа, погибшего на дуэли в 20-летнем возрасте, поместилось на 60 страницах. Насколько лаконично молодой математик сформулировал свои идеи, можем судить по следующему факту: изучая его рукописи 40 лет, математик К. Жордан написал книгу в 667 страниц, отмечая, что вся книга – это лишь толкование рукописей Галуа.

Немногословным с детства был Григорий Перельман. Этим он заметно отличался от других студентов. Его научный руководитель профессор Юрий Дмитриевич Бурого рассказывал: «Существует масса одарённых студентов, которые говорят раньше, чем думают. Гриша был не таким. Он всегда очень тщательно и глубоко обдумывал, что намеревался сказать».

Знакомить обучающихся можно не только с примерами, в которых математики проявляли себя с истинно положительной стороны, но и с теми, в которых поведение других людей по отношению к математикам достойно подражания. Так, мы никогда не услышали бы о математике Ж. Даламбере, если бы люди не подобрали оставленного на пороге церкви новорожденного малыша, и семья стекольщика Руссо не дала ему образование.

Другим примером может стать поведение одноклассников Льва Понтрягина в тот момент, когда он лишился зрения.

Талантливо описал эту историю православный детский писатель Б. Ганаго: «В одной московской школе перестал ходить на занятия мальчик. Неделю не ходит, две... Одноклассники, по совету учительницы,

решили сходить к нему домой. Дверь открыла Левина мама. Лицо у неё было очень грустное. Ребята поздоровались и робко спросили:

– Почему Лёва не ходит в школу?

Мама печально ответила:

– Он больше не будет учиться с вами. Ему сделали операцию. Неудачно. Лёва ослеп и сам ходить не может...

Ребята помолчали, переглянулись, и тут кто-то из них предложил:

– А мы его по очереди в школу водить будем.

– И домой провожать.

– И уроки поможем делать, – перебивая друг друга, зашебетали одноклассники.

У мамы на глаза навернулись слёзы. Она провела друзей в комнату. Немного погодя, ощупывая путь рукой, к ним вышел Лёва с повязкой на глазах. Ребята замерли. Только теперь они по-настоящему поняли, какое несчастье произошло с их другом. Лёва с трудом сказал:

– Здравствуйте.

И тут со всех сторон посыпалось:

– Я завтра зайду за тобой и провожу в школу.

– А я расскажу, что мы проходили по алгебре.

– А я по истории.

Лёва не знал, кого слушать, и только растерянно кивал головой. После ухода ребята составили план – кто когда заходит, кто какие предметы объясняет, кто будет гулять с Лёвой и водить его в школу. В школе мальчик, который сидел с Лёвой за одной партой, тихонько рассказывал ему во время урока то, что учитель пишет на доске. А как замирал класс, когда Лёва отвечал! Как все радовались его пятёркам, даже больше, чем своим!

Учился Лёва прекрасно. Лучше учиться стал и весь класс. Для того, чтобы объяснить урок другу, попавшему в беду, нужно самому его знать.

И ребята старались. Мало того, зимой они стали водить Лёву на каток. Мальчик очень любил классическую музыку, и одноклассники ходили с ним на симфонические концерты...

Школу Лёва окончил с золотой медалью, затем поступил в институт. И там нашлись друзья, которые стали его глазами. После института Лёва продолжал учиться и, в конце концов, стал всемирно известным математиком, академиком Понтрягиным. Не счесть людей, прозревших для добра» [7].

Кроме положительных примеров из истории математики и жизнеописания учёных считаем возможным приводить и контрпримеры, акцентируя внимание на то, что не всегда увлеченность наукой и талант математика влекут за собой истинно нравственное поведение. Эти антипримеры показывают, каким не должен быть учёный, подводят к мысли, что заслуги в области науки не могут служить оправданием негативных личностных качеств ученого. Ярким примером такого рода может быть история из жизни семьи Бернулли. За три поколения восемь представителей этой семьи заслужили звание выдающихся математиков. Якоб, первый математик в семье, был «своевольным, упрямым, агрессивным, мстительным, одержимым чувством неполноценности, но твердо убежденный в своей уникальности». Из-за этого у него часто возникали конфликты с Иоганном, который был на 13 лет младше, но имел такой же скверный характер. Со своими сыновьями Иоганн соперничал не меньше, чем с братом. Когда Французская академия наук присудила Иоганну премию вместе с его средним сыном Даниилом, он так болезненно воспринял это, что запретил сыну появляться в фамильном доме [6, с. 176].

Другое направление этих антипримеров может касаться такого негативного явления в науке, как плагиат, попросту говоря, воровство

идей или готовых фактов. И как положительный пример – борьба с плагиатом. История математика знает немало таких случаев.

Одним из первых борцов с мошенниками от науки можно считать Архимеда. Известно, что он одаривал своих друзей из Александрии формулировками теорем и результатами открытий, не приводя доказательств к ним, чтобы они могли оттачивать свой ум, находя эти доказательства самостоятельно. Однажды друзья опубликовали факты, присланные Архимедом, под своим именем, не удосужившись даже доказать их. Вероятно, они думали, что если так говорит Архимед, значит, это не может быть неверным. Архимед пришел в ярость и начал бороться с мошенниками весьма остроумным способом: он стал присылать им теоремы, перемежая их ошибочными утверждениями. В результате друзья вынуждены были искать доказательства для всех присланных им утверждений Архимеда.

Кроме того, Архимед, чтобы воспрепятствовать плагиату, писал свои тексты не на греческом языке койне, а на дорическом диалекте, языке его родных Сиракуз. Делал он это для того, чтобы вывести на чистую воду людей, которые вознамерятся приписать себе его открытия.

В истории математики нередки случаи, когда многие формулы носят имя совсем не тех, кто их открыл. Это могло случиться в результате преднамеренного присваивания себе чужих результатов или по незнанию, что этот факт уже был открыт ранее другим ученым. Вот только несколько из них.

Формулы для решения кубического уравнения были открыты Даль Ферро (1515 год) и школьным учителем Николо Тарталья, но ими не опубликованы. Это сделал Джероламо Кардано, хитростью выведавший формулу у Тарталья. Д.Кардано издал в 1545 году книгу под названием «Великое искусство», где впервые и были опубликованы эти формулы. По

традиции их называют формулами Кардано, хотя этот итальянец не имел никакого отношения к их выводу.

Вполне возможно, что впервые сформулировал *теорему Безу* Исаак Ньютон в 1665 году. Суть доказательства была представлена Колином Маклореном и Леонардом Эйлером, а также Этьеном Безу. Тем не менее, «доказательство» Безу было неверным. Первое правильное доказательство принадлежит Жоржу-Анри Альфану.

В своей книге «Анализ бесконечно малых» Г. Лопиталь без всякого стеснения пользовался открытиями Г. Лейбница и братьев Бернулли. Правило для вычисления пределов, именуемое ныне *правилом Лопиталья* впервые появилось в этой книге. На самом деле оно принадлежит Иоганну Бернулли, которому дворянин Г. Лопиталь платил 300 франков в год, чтобы тот держал его в курсе новых идей, касающихся анализа, и помогал в решении задач.

Правило Крамера для вычисления определителей названо в честь Г. Крамера, который опубликовал это правило в своей работе «Введение в анализ алгебраических кривых», хотя Колин Маклорен также опубликовал данный метод в своём «Трактате по алгебре» раньше Крамера.

В 90-х годах XX века в зарубежной литературе нередко появлялись статьи, использующие идеи А.М. Ляпунова, но не ссылающиеся на его работы. Математик, чтобы закрепить приоритет за русской наукой, направил в 1896 году сообщение во французский журнал «Чистая и прикладная математика». Тем не менее, и впоследствии в этом же журнале появлялись статьи, фактически использующие метод Ляпунова, но ни словом не упоминавшие его имя. С 1896 года А.М. Ляпунов начал печатать свои труды почти исключительно на французском языке, чтобы сделать их более доступными для европейских ученых.

Непримиримым борцом с плагиатом был Л.С. Понтрягин. Впервые это случилось, когда один из четырех соавторов книги пытался издать

собственный труд, в котором присваивал общие результаты. Борьба увенчалась успехом. После этого Льву Семеновичу пришлось заняться совершенно не свойственным ему делом – чтением чужих книг на предмет плагиата и издательской работой [23].

Другие биографические миниатюры, которые целесообразно применять при изучении математических дисциплин, перечислены нами в пособии [21].

Конкретные способы реализации вышеперечисленных нами сведений из биографий математиков зависят от стилевых и композиционных особенностей проводимых занятий, несут отпечаток личности преподавателя. Поэтому каждый преподаватель может идти своим путём, реализуя данное содержание. Приведём только несколько примеров того, где, когда и как можно знакомить студентов с вышеперечисленными и другими подобными фактами.

В математике многие факты носят имена тех, кто их открыл. Изучение «именных» теорем и формул – самый естественный повод для того, чтобы сказать несколько слов об их авторах.

Пользуясь биографическими данными, можно составлять тексты математических задач, и далее, после решения, приводить небольшие экскурсии в историю с целью ознакомления обучающихся с жизнью выдающихся математиков.

Нетрадиционная форма предъявления заданий – в виде кроссворда, ребуса, зашифрованного сообщения поднимает тонус занятия, на котором приходится сталкиваться с решением однотипных упражнений. Такие задания могут содержать имена математиков, года их рождения или опубликования наиболее известных математических трудов, другие биографические факты.

Так, при изучении линейной алгебры можно предложить для вычисления определителя матрицу $\begin{pmatrix} 1909 & 15 \\ 12 & 8 \end{pmatrix}$. В ней каждый элемент представляет собой число, так или иначе связанное с биографией Н. Боголюбова: 1909 – год его рождения, 15 – возраст, в котором его приняли в аспирантуру (на это понадобилось специальное разрешение РНК УССР), 12 – количество томов, в которых опубликованы его труды, 8 – количество языков, которые знал математик. Преподавателю понадобится не более минуты, чтобы акцентировать внимание студентов на этом и привести несколько лаконичных фактов из биографии математика.

При организации решения устных упражнений по теме «последовательности» логичным видится продемонстрировать картину Н. Богданова-Бельского «Устный счёт». Задание, предлагаемое сельским мальчишкам для устного счета, можно предложить для решения современным студентам. Автор этой картины и её действие непосредственно связаны со школой С. Рачинского, рассказать об организации и деятельности которой можно, пользуясь данным поводом.

Один из вариантов знакомства студентов с мудрыми изречениями математиков может быть таков. Предлагаются задания, например, на вычисление производной. Различные варианты ответов к ним сопровождаются разными словами из текста высказывания. Студенту необходимо выбрать правильный ответ и слово, ему соответствующее. Затем из этих слов можно составить поучительное высказывание.

Таким образом, изучение высшей математики может иметь значительный потенциал в формировании нравственных качеств личности студентов при условии учета принципа историзма в преподавании с широким использованием тщательно подобранных фактов из жизнеописания творцов науки. История науки, в частности биографии её творцов, дают возможность вести разговор на морально-этические темы даже при изучении такой

строгой дисциплины, как математика. Такие «лирические отступления» способствуют формированию системы личных ценностей студента. Очень надеемся, что в этой системе найдется место православным ценностям.

Источники и литература

1. Алексей Андреевич Ляпунов. 100 лет со дня рождения [Электронный ресурс]. Режим доступа https://www.rfbr.ru/rffi/portal/books/o_1783298#603
2. Андреева Н.А. Духовно-нравственное воспитание школьников [Электронный ресурс] / Н.А. Андреева. – Режим доступа: <http://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/516083/3>
3. Асламов Р. Педагоги-математики. Историко-математические очерки / Р.М. Асланов, Н.Г. Кузина, И.В. Столярова. – М.: Прометей, 2015. – 525 с.
4. Бевз Г.П. Виховання учнів математикою. – Х. Основа, 2004. – 96 с.
5. Бевз Г.П. Дорога до школи. – Харків.: «Основа», 2016. – 84 с.
6. Беллос А. Красота в квадрате. Как цифры отражают жизнь и жизнь отражает цифры / Алекс Беллос. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 368 с.
7. Ганаго Б. Прозрение / Борис Ганаго // Детям о вере. – Минск, Белорусский экзархат, 2005. – С. 3–6.
8. Добродетели. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pravmir.ru/dobrodeteli/>
9. Дробышев Ю.А. Историко-математическая подготовка будущего учителя математики: монография / Ю.А. Дробышев. – М.: Дрофа, 2010. – 88 с.
10. Духовно-нравственное воспитание школьников (ФГОС) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/180066/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-shkolnikov-fgos-meropriyatiya>

11. Елканова Т.М. Локальная гуманитарно-развивающая среда в структуре общегуманитарного базиса образования / Т.М. Елканова // Современные проблемы науки и образования. –2015. – № 3. – С. 330.
12. Епископ Зиновий (Корзинкин) Духовно-нравственное воспитание: сущность и предмет [Электронный ресурс] / Епископ Зиновий (Корзинкин), Н.Н. Гатилова, В.М. Меньшиков // учёные записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. – № 1 (29). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-suschnost-i-predmet>
13. Золотые законы и нравственные правила Пифагора / сост. Л. Анаева. – М.: Амрита, 2012. – 160 с.
14. Изречения Фалеса Милетского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cityty.su/izrecheniya-falesa-miletskogo>
15. Калябин Г. Божественное и математическое [Электронный ресурс] / Г. Калябин. – Режим доступа: <https://pravoslavie.ru/28204.html>
16. Коллинз Фрэнсис. Доказательство Бога: Аргументы ученого. – М.: Альпина нон-фикшн, 2008 – 216 с.
17. Математика для школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://math4school.ru/alfavitnyj_ukazatel.html
18. Омар Хайям. [Рубайят] / Омар Хайям; в пер. О. Румера – М.: Эксмо, 2008. – 254 с.
19. Панишева О.В. Роль математики в воспитании нового поколения в духе мира / О.В. Панишева // Нижегородское образование. – № 1. – 2016. – С. 25–31.
20. Панішева О.В. Граймо з математикою: ігри, завдання, сценарії позакласних заходів / О. В. Панішева // Бібліотека журналу «Математика в школах України». – 2013. – №. 8. – С. 8–155.
21. Панішева О.В. Методичні поради з формування готовності майбутніх учителів математики до роботи в класах гуманітарного профілю /

- О.В. Панішева. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 172 с.
22. Паскаль Б. Мысли / Пер. с фр., вступ. статья, коммент. Ю.А. Гинзбург. – М.: Изд.-во имени Сабашниковых, 1995. – 480 с.
23. Платонина Е.А. Духовно-нравственное воспитание школьников в поликультурном пространстве [Электронный ресурс]. / Е.А. Платонина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 4 (46) Часть 7. – С. 123–124. – Режим доступа: https://research_journal.org/psychology/duxovno_nravstvennoe_vospitanie_shkolnikov_v_polikulturnom_prostranstve/ (дата обращения: 08.10.2019).
24. Понтрягин Л.С. Жизнеописание Л.С. Понтрягина, составленное им самим. Рождения 1908 г, Москва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://ega-math.narod.ru/LSP/book.htm>
25. Сказка о математике Григории Перельмане, который решил одну из семи задач тысячелетия [Электронный ресурс] // Наука и жизнь. – Режим доступа <https://www.nkj.ru/archive/articles/34222/>
26. Слепкань З. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посібник. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
27. Сухомлинский В.А. Избранные произведения. Т. 2. – К.: Радянська школа, 1980. – 297 с.
28. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22 т. – М.: Художественная литература, 1979. – Т. 4. «Война и мир».
29. Ушинский К.Д. Наука и искусство воспитания / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогическое наследие, 1994. – 208 с.
30. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
31. Хинчин А.Я. О воспитательном эффекте уроков математики / А.Я. Хинчин // Математика в образовании и воспитании. – 2000. – С. 64–102.

32. Шапошников В. Что божественного в математике? [Электронный ресурс] / В. Шапошников. – Режим доступа: <https://foma.ru/matematika-bozhestvennaya-realnost-dvulikiy-yanus-matematiki.html>
33. Шмигевський М.В. Видатні математики / М.В. Шмигевський. – Харків: Вид.гр. «Основа», 2004. – 176 с.

O. Panisheva

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Luhansk Taras Shevchenko State University*

FORMATION OF THE SPIRITUAL AND MORAL PERSONALITY OF STUDENTS ON EXAMPLES FROM BIOGRAPHIES OF FAMOUS MATHEMATICS

Abstract. The article analyzes various approaches to the definition of spiritual and moral education. Based on the Orthodox approach, those moral qualities that can be formed in the study of mathematics are described. The emphasis is on the personification of mathematics, the acquaintance of students with the facts of biographies of scientists, which are an example of moral behavior.

Keywords: moral education, Orthodoxy, virtues, personification of science, mathematics.

УДК [378.016:51/53]:[378.015.31:17.022.1]

О.А. Саввина,

доктор педагогических наук, профессор,

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

Е.И. Трофимова

доктор педагогических наук, профессор,

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

**ВЛИЯНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ
ДИСЦИПЛИН НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

Аннотация. Преподавание физико-математических дисциплин имеет немало возможностей для реализации задач духовно-нравственного воспитания личности студента. На наш взгляд, можно выделить, два вектора воспитательного потенциала физико-математических дисциплин. Первое направление связано непосредственно с личностью преподавателя и методикой преподавания. Оно обусловлено преимущественно общепедагогическими принципами и субъективными факторами. Второе направление состоит в исследовании влияния содержания физико-математических дисциплин на развитие личности студента. Это направление раскрывается через объективные закономерности, обусловленные спецификой физико-математических наук.

Для реализации задач духовно-нравственного воспитания в процессе обучения физико-математическим дисциплинам необходимо выполнение ряда условий: осмысление профессии преподавателя как высокого призвания, как служения Богу, Отечеству и обществу; доминанта духовно-

нравственных ценностей и установок на всех этапах организации образовательного процесса; формирование у студентов понимания физико-математических знаний, как знаний, открытых человеку Творцом и пр.

Ключевые слова: преподавание физико-математических дисциплин, духовно-нравственное воспитание.

К наукам похвально влечение,

Когда ко спасенью ведёт:

Учение ради ученья

Душе ослепленье несёт.

Иеромонах Роман (Матюшин)

В последние времена путь ко спасению
будут находить люди образованные.

Прп. Ситуан Афонский

Наметившиеся после распада СССР кризисные явления в образовании, вызванные идеологическим вакуумом, в настоящее время обострились в связи с заполнившей этот вакуум чуждой для России, деструктивной рыночной идеологией [9]. Вместе с тем, в теории педагогики стали появляться работы и выполняться диссертационные исследования, посвященные духовно-нравственному воспитанию. Так, следует отметить выход фундаментальной хрестоматии по истории педагогики, в которую вошли тексты Священного Писания и творения Святых Отцов [27].

К сожалению, воспитательный потенциал физико-математического образования при этом изучен недостаточно. Немногочисленные источники, посвященные этой тематике, вышли преимущественно в советское время, они написаны под давлением марксистско-ленинской идеологии, и сегодня непригодны для исследования и описания

образовательного процесса. Более того, духовно-нравственная доминанта в жизни России сегодня признана на государственном уровне, о чем свидетельствуют подписанный 31 декабря 2015 г. Президентом Российской Федерации В.В. Путиным Указ, утвердивший новую «Стратегию национальной безопасности Российской Федерации» [25].

В «Стратегии» обозначено содержание понятия традиционных российских духовно-нравственных ценностей: *приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины* [25].

В этом документе четко сформулировано, что исторически сложившаяся система единых духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей является «основой общероссийской идентичности народов Российской Федерации», а размывание «традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ослабление единства многонационального народа являются угрозами национальной безопасности» [25].

И хотя в «Стратегии» образование не выделено в самостоятельный раздел (рассматривается лишь в рамках культуры), трудно переоценить важность того, что *традиционные российские духовно-нравственные ценности* обозначаются в этом документе как «основа российского общества, а их сохранение и приумножение объявляются стратегическими целями обеспечения национальной безопасности в области культуры. В рамках реализации этого раздела «Стратегии» разработка конкретных рекомендаций духовно-нравственного воспитания в отечественном образовании и должна составить предмет обсуждения широкой педагогической общественности.

В качестве второй стратегической задачи развития Российской Федерации до 2024 года указано «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национальных традиций» и в Указе Президента РФ от 7 мая 2018 года [26].

Казалось бы, в настоящее время созданы благоприятные условия для решения задач духовно-нравственного воспитания молодежи. Однако всё не так просто. Святитель Иоанн Златоуст обращает внимание на то, что «упражнение души в благочестивой жизни во столько раз труднее и тяжелее изучения наук, во сколько дела труднее слов» [18, с. 36].

1. Рассмотрим сначала возможности духовно-нравственного воспитания, *обусловленные общепедагогическими идеями и принципами преподавания любых дисциплин* (независимо от предметной области). Имеется в виду, что, с одной стороны, научный атеизм можно преподавать так, что студенты потянутся к вере, о чем свидетельствуют многочисленные факты советского времени. С другой стороны, Закон Божий можно преподавать так, что в результате вырастут безбожники. И этому тоже есть всем известный пример – это печальный опыт в истории России, когда гимназисты и семинаристы приняли активное участие в трагических революционных событиях 1917 года.

Сегодня же можно часто услышать о том, что традиционные формы обучения и воспитания устарели, что мы «живём в XXI веке, словно бы мы чем-то благочестивее, умнее, достойнее живших в веке XIX, XVI или XIII». Сент Экзюпери писал: «Достаточно послушать народную песню XIV века, чтобы понять, как низко мы пали». Ещё острее ощутим разницу, если обратимся к тексту Евангелия и сравним нашу жизнь с Евангельскими заповедями.

Основоположники теории обучения чешский педагог Я.А. Коменский (1592–1670), отечественный педагог К.Д. Ушинский (1823–1871) и др.

черпали свои идеи из христианства. Я.А. Коменский утверждал, что «все предшествующее не так существенно по сравнению с главным – нравственностью и благочестием». «Стоящим на правильном пути» называет Я.А. Коменского священномученик Фаддей (Успенский, 1872–1937).

Неудивительно, что принципы и идеи Я.А. Коменского получили широкое признание в дореволюционной педагогике и были успешно реализованы в советской школе, носившей массовый характер. При этом, конечно, в советской педагогике умалчивался религиозный источник педагогических взглядов **Я.А. Коменского**, который утверждал: «Раз все созданы по подобию мудрого Бога, надо стараться, чтобы напечатанный в нас образ соответствовал своему прообразу» [11].

Представляется интересным также тот факт, что известный педагог родился в Моравии, где в IX веке проповедовали святые *Кирилл и Мефодий*.

Надо сказать, что современные исследователи А.А. Остапенко и Т.А. Хагуров, признавая несомненные педагогические результаты Я.А. Коменского, обращают внимание на его мировоззренческие (протестантские) различия с православием, поскольку в протестантизме земная практическая деятельность не рассматривается как «суетная».

А далее эта идея (достижение материального счастья уже на земле) развивается в трудах философов в XVIII–XIX вв. Как справедливо отмечают А.А. Остапенко и Т.А. Хагуров, «*Антропологически идеал Просвещения – это человек Разумный, Свободный и Ответственный. Цель образования и культуры – помочь стать человеку Творцом (Человекобогом)*. Иррациональное объявляется результатом “неправильных” внешних условий, исправить которые поможет разум.

Однако Великая французская революция и последовавшие за ней волны террора резко проблематизировали иррациональное и поставили под вопрос антропологический оптимизм Вольтера, Ж.-Ж. Руссо и Д. Дидро. Этот кризис породил две модели решения антропологической проблемы: 1) *либеральную*, реализованную в капитализме, опирающуюся на философию утилитаризма и прагматизма и взявшую в союзники религиозные ценности Реформации; 2) *социалистическую*, реализованную в советском проекте, явно опирающуюся на философию К. Маркса и В.И. Ленина и неявно – на хилиастическое христианство (коммунизм как царство божие на земле) православного толка. Соответственно, возникли две версии Модерна – западная и российская (советская). Первая в качестве ключевой ценности выбрала свободу (неизбежно нарушающую равенство), вторая – равенство (неизбежно ограничивающее свободу)» [15].

С распадом СССР, в Россииполучает распространение либеральная (рыночная) идеология в вопросах воспитания. Успешность, конкурентоспособность, индивидуализм выдвигаются в качестве основных ценностных ориентиров. Как узнаваемы сегодня наставления Святителя Иоанна Златоуста, написанные им ещё в IV веке: «Когда отцы убеждают детей заниматься науками, то в их разговоре с детьми не услышишь ничего другого, кроме таких слов: Такой-то, говорят, человек низкий и из низкого состояния, усовершенствовавшись в красноречии, получил весьма высокую должность, приобрел большое имение, взял богатую жену, построил великолепный дом, стал для всех страшен и знаменит. Другой указывает тоже на какого-нибудь служащего при дворце и занимающего, благодаря образованию, почётное место. Все только и указывают на славных и великих на земле, а о прославившихся на небесах никто не вспомнит ни разу; даже если другой и решится напомнить о них,

его преследуют, над ним смеются, от него отворачиваются, как от человека, который разстраивает их излюбленные планы.

Итак, когда вы внушаете это детям, с юных лет учите их не другому чему, как **ОСНОВАНИЮ ВСЕХ ПОРОКОВ**, вселяя в них две самые неистовые страсти, т.е. **СРЕБРОЛЮБИЯ** и, ещё более порочную страсть, **ТЩЕСЛАВИЕ**» [18, с. 30–31].

Понимание способностей как дара Божиего помогает расставить всё на свои места. Если это так, то этот дар бесценен, долг человека им делиться с другими. Для православного христианина чуждо понятие авторского права, объекта интеллектуальной собственности и пр.

Поэтому важно определить правильные целеполагающие установки физико-математического образования. Если во главу угла поставить духовно-нравственные ценности человека, то задачами физико-математического образования станут воспитание у учащихся таких качеств, как доброта, нераздражительность, непамятозлобие, человеколюбие, милосердие, готовность на благодеяния и прочее [18, с. 21]. Несомненно, при этом следует формировать у учащихся устойчивый внутренний мотив (познавательный интерес) к изучению математики и физики, не исключая, конечно, и демонстрацию их практической значимости (как полезности, так и возможных негативных последствий).

Итак, если в основу положить духовно-нравственные доминанты, то в чем должны заключаться цели изучения физико-математических наук?

Обоснование необходимости изучения наук с духовных позиций предлагал первый русский учитель математики Леонтий Филиппович Магницкий (1669–1739). Написанный им учебник-энциклопедия «Арифметика» начинается с краткого экскурса в «Ветхий Завет», в шестидневную историю сотворения мира, увенчавшуюся творением человека. Автор утверждает, что Бог сотворил всё не просто так, а для

человека. А поскольку всё сотворённое Господом есть только доброе, поэтому человек должен быть «добре паче, нежели ина тварь» [6, с. 11].

Автор акцентирует внимание на том, что «паче всяя твари» Бог почтил человека разумом. Многие же «этой доброты лишаются» из-за всякого рода одержимостей (сребролюбия, гордости, лености и пр.). Леонтий Филиппович пытается убедить читателя в необходимости развития силы ума изучением наук, поскольку это соответствует не только Промыслу Божию, но и способствует «украшению своей человеческой жизни». Автор поясняет, что «науки счисления» «разрешают недоумения купеческим людям, денежных дел начальникам, хранителям царских сокровищ» и будут полезны для «землеописателей», художников, «в строении зданий, измерению житниц и всяких соседей к разрешению тягот, к мореплаванию, и ко всяким воинским делам, и к описанию лет» и так далее [13, с. 15].

Конечной же целью изучения наук, по мнению Л.Ф. Магницкого, должно стать прославление Творца: «Того бо ради и сотворен человек словесен, умен, художества приятен, дабы все власти имел, и управлял, якоже выше речено есть: И Бога Творца и о всех тварях познавал и величал, и внутреннее своё к Нему паче воспарял, и внешнее во славу Его стяжал, все бо в Нем и о Нем состоялся» [13, с. 18].

Ученик Л.Ф. Магницкого – М.В. Ломоносов (1711–1765), развивая мысль своего учителя, писал: «Создатель дал роду человеческому две книги: в одной показал своё величество, в другой свою волю. Первая книга – видимый сей мир. В этой книге сложения видимого мира – физики, математики, астрономы и прочие изъяснители Божественных в натуру влияющих действий суть тоже, что в книге Священного Писания пророки, апостолы и церковные учителя. Не здраво рассудителен математик, ежели он хочет Божественную волю вымерять циркулем. Также не здраво рассудителен и учитель богословия, если он думает, что

по псалтыри можно научиться астрономии или химии. Толкователи священного Писания показывают путь к добродетели, представляют награждение праведным, наказание законопреступным и благополучие жития с волею Божиею согласованного. Астрономы открывают храм Божественной силы и великолепия, изыскивают способы их ко временному нашему блаженству...физические рассуждения о строении мира служат к прославлению Божию» [12, с. 68].

Таким образом, цель изучения наук должна состоять в том, говоря словами М.В. Ломоносова, чтобы «благовествовать неумолчно творческую силу, премудрость и величество Бога», а цель их преподавания – умственное и духовно-нравственное развитие личности.

Следует обратить внимание на различие в секуляризованной (философской) и религиозной (православной) трактовках понятия личность.

С. Буфеев пишет: «Индивидуальность человека, как совокупность его индивидуальных свойств, делающая человека уникальным феноменом, есть принадлежность человеческого естества, то есть природы. Но понятие личности человека в контексте православной традиции превосходит понятие индивидуальности...

Личность, включая в себя природу и индивидуальность, в то же время относится к высшей категории. Она предполагает наличие таких способностей, как свободная воля, определение цели, выбор мотивов, нравственное чувство, словесность (разумность), творческая направленность в их проявлениях, жертвенная любовь. Развитие личности означает для христианина приближение к идеальному образцу человека, который дал нам в своём Лице Иисус Христос. Человек именно потому и личность, что он есть образ личного Бога в безличном мире. Человек существует в качестве личности по причине того, что являет собой образ Бога, и наоборот – он вследствие того только и есть образ Божий, что

существует в качестве личности. Личность человека не определяется его природой, но сама может уподоблять природу Божественному Первообразу» [3].

Таким образом, православная педагогика говорит о развитии личности не в плане её гармоничного развития, а в плане её развития духовного – как процесса раскрытия человеком заложенного в нем образа Божия, поврежденного вследствие греха. Протоиерей Максим Козлов духовное развитие человека образно связывает с процессом отмытия грязного стекла и затем поясняет: «Духовный рост – это не самораскрытие собственных лепестков, не саморасцветание пышным цветом, это сдирание всего того наносного и грязного, что на насросло, и что мы в себя допустили. В результате тот образ и подобие, которые есть в каждом, будут всё яснее и яснее» [10].

Представляется, что для достижения целей умственного воспитания (обучения) допустима секуляризованная трактовка понятия личности. А вот для решения задач духовно-нравственного воспитания, необходимо учесть православный подход к определению личности. Духовный рост предполагает иные, по мнению протоиерея Александра Шаргунова, методы познания духовной реальности – через жизнь по правде и совести [16].

Понятно, что личность развивать может только личность, а не компьютер и не гаджет. Поэтому роль личности преподавателя в образовательном процессе трудно переоценить.

Декларируемая в настоящее время идея детоцентризма (когда ребёнок сам себе определяет содержание обучения и воспитания) в образовательном процессе противоречит евангельским заповедям, одна из которых звучит так: «Нельзя ученик над учителя своего» (Лк. 6, 40).

Несомненно, учитель должен сам обладать высокими нравственными качествами, любить детей и Отечество. Святитель Николай Сербский

(Велимирович) называет учителей «очами для своих учеников» [19]. Так говорит Господь: «Светильник для тела есть око. Итак, если око твоё будет чисто, то всё тело твоё будет светло; если же око твоё будет худо, то все тело твоё будет темно».

Проведённое в сентябре 2019 г. анкетирование студентов педагогических специальностей Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина показало, что главными требованиями к современному учителю студенты выдвигают коммуникабельность и профессионализм. Также студенты указали на такие качества, как ответственность, внимательность, терпение, устойчивую нервную систему и креативность. Несомненно, все эти качества необходимы учителю. Однако важно установить иерархию. Являются ли эти качества учителя определяющими? К сожалению, никто из опрошенных студентов не вспомнил о таких важных качествах учителя, как любовь к детям и к своему предмету, хотя они были признаны основополагающими и в дореволюционное, и в советское время. Это свидетельствует о том, что задачи духовно-нравственного воспитания в настоящее время достигаются не в полной мере. Поэтому возникла необходимость проведения курсов повышения квалификации по программе «Современное физико-математическое образование в контексте духовно-нравственного воспитания и в условиях реализации ФГОС», которая реализуется в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина совместно с МПОО «Объединение православных учёных».

Итак, в процессе подготовки преподавателя необходимо сформировать у него представление *о своей будущей профессии как призвании, как служении Богу и Отечеству*. А уже затем стоит формирование таких качеств преподавателя, как любовь к детям, ответственность, великодушие, долготерпение, профессионализм, самодисциплина, постоянный контроль деятельности учащихся. Если

преподаватель вовремя не проверил контрольную работу, закончил занятия раньше до звонка, отмахнулся от вопроса студента – то он уже нанес ущерб делу преподавания. Потерял преподаватель контакт с аудиторией, не обратил внимания на то, что половина группы смотрит в телефон – это уже неполноценный учебный процесс. И здесь хочется заметить следующее. В современной педагогике нет термина «наставление», а тем более «заставление». А вершиной абсурда являются факты, когда современная ювенальная система европейских стран за принуждение (трактуемое как насилие над личностью ребёнка), отбирает детей у нормальных родителей и отдаёт в другие «семьи», иногда приютские, а иногда однополые (уж там-то всё правильно?). Однако обратимся к самым простым, житейским примерам. Чтобы привить малышу привычку чистить зубы, мама неоднократно заставляет ребенка, иногда в течение не одного года, брать в руки щетку и пасту, причем часто этот процесс происходит со слезами, с капризами, с отговорками и увертками со стороны ребенка. И только благодаря настойчивости родителей ребёнок с течением времени осознает, что чистка зубов – это необходимая для него гигиеническая процедура. То же самое постоянно происходит на учебных занятиях. Преподаватель стимулирует учащегося к учебной деятельности, заставляет его решать задачу, хотя последний предпочел бы уткнуться в гаджет или побеседовать с соседом по парте.

Христианство открыло исследователям в области педагогики важное знание о греховности человеческой сущности, о первородности греха. Епископ Орловский и Севский Макарий ещё в XIX веке отмечал: «Худые семена или плевелы растут сами собою и растут гораздо успешнее, нежели семена добрые. Причина сему та, что человек, по самой поврежденной природе своей расположен более ко злу, нежели к добру, так что научиться злему для каждого гораздо легче, нежели доброму» [14, с. 1491]. Отсюда понятно, почему ребёнку легче проводить

время в праздности, чем учиться. Поэтому опасны детоцентризм и недооценка роли наставника в образовательном процессе. Говоря словами В.И. Слободчикова, «чтобы обеспечить ребёнку условия здоровой и духовно полноценной жизни, необходим взрослый человек. Это аксиома, не требующая доказательства. Можно сказать, что “собственно человеческое в человеке” – это всегда Другой человек» [20, с. 38]. Необходима обратная связь учителя-ученика, в процессе которой учитель делает обучение живым, корректируя для каждого случая темп прохождения материала и логику объяснения, включая вопросы на повторение, уточняющие и проблемные вопросы. Таким образом, система знаний, которую формирует учитель, её воспитательные возможности воспринимаются учащимися в преломлении индивидуальности учителя, как что-то личное, идущее от человека к человеку. Именно это имеет особый смысл и значимость. Именно поэтому подмена живого общения учителя и ребёнка дистанционными технологиями, компьютеризация учебного процесса не приносят никаких значимых результатов, несмотря на все усилия «информатизаторов» как в школе, так и в вузе.

Известно, что огромное воспитательное воздействие на ученика оказывает изучение биографий подвижников. В труде «Моя жизнь во Христе» святой праведный Иоанн Кронштадтский красной линией проводит мысль о том, что, когда мы читаем книгу, мы невольно сравниваем себя с её героями. Когда мы читаем жития святых, мы узнаём, как в аналогичных жизненных ситуациях поступали святые, учимся у них благоугождению Богу [21].

Немало примеров подвижнической жизни можно найти и в истории науки. Важно при этом исходить из правильных методологических позиций к отбору личностей и биографических фактов из их жизни. В силу господствующей в советское время материалистической идеологии, в то время широко популяризировались жизнь и деятельность учёных-

революционеров, ученых-материалистов. При этом нередко умалчивались имена верующих учёных или скрывались их мировоззренческие взгляды. Пришло время открыть эти факты и познакомить с ними школьников и студентов.

Так, святитель Лука (Войно-Ясенецкий) приводит интересные свидетельства о христианской вере ученых-естествоиспытателей. Он пишет: «Если эти гении и таланты, двигавшие науку, были людьми веры, то почему не можем мы быть последними, являющиеся в научном отношении только их слабыми учениками?»

Люди науки слагают смиренно венцы свои у подножия Божьего Престола. Как-то в Московском университетском храме был такой случай с известным гинекологом профессором Сеницыным на Страстной неделе: положив земной поклон, старый профессор так и застыл в этой позе... Оказалось, что он умер в эту минуту. Так склонялась до конца душа ученого перед Богом, отдавая ему последний вздох» [1, с. 45].

В истории отечественного физико-математического образования можно найти немало фактов, когда занятие наукой приводило к религии. Христианское мировоззрение отразилось на творчестве учёных-математиков, составивших так называемую Московскую философско-математическую школу (Н.В. Бугаев, П.А. Некрасов, В.Я. Цингер, П.А. Флоренский, Н.Н. Лузин и др.).

Публицист и математик, барон М.Ф. Таубе (1855–1924) обратил внимание на удивительный факт, что философские взгляды Н.В. Бугаева и его учеников близки к славянофильству. Как известно, славянофильство как направление русской общественной мысли, зародилось в 1830х гг. в результате философских дискуссий с западничеством в среде русского дворянства, а обоснование получило в 1840–1850х гг. в трудах И.В. Киреевского (1806–1856), А.С. Хомякова (1804–1860), К.С. Аксакова (1817–1860), Н.Я. Данилевского (1822–1885) и др. М.Ф. Таубе считает, что

оба учения опираются «на свободную волю личности в жизненных явлениях человека, общества и человечества» [22, с. 13].

М.Ф. Таубе называет Московскую философско-математическую школу «меромудрой» или «мудромерной», поскольку эта школа показала, что помимо явлений непрерывных, подчиненных механическим, химическим и др. законам, существуют ещё и прерывные явления «свободотворческого почина».

Важным совпадением в учениях Московской школы и славянофильства, считает М.Ф. Таубе, является отношение к любви и воле: «В срединном сосредоточии психического в человеке Хомяков ставит волю. Связь всего Хомяков видит в чувстве любви, – опять самое типичное, образцовое проявление всемирной жизни с волевой стороны, ибо любовь и есть наиболее произвольное проявление силы хотения. Хомяков любомудр и человеколюб, и жизнелюб (славянолюб) по преимуществу. У него вся жизнь всего мироздания (космоса) движется и держится самоотверженностью, самодержавностью и любовью. Любовь не аналитическая безразличная сила; она сила синтетическая и личная, а потому аритмологического свойства. Воля и любовь – понятия сосредоточенные, срединные также по учению Московской школы. Так что по внутреннему значению обе школы одного содержания, одного направления» [22].

Свое жизненное кредо математик Н.В. Бугаев сформулировал в известной поговорке: «Жить – Богу служить». В его биографии можно найти немало примеров того, как он следовал этой установке.

Глубоко верующими людьми были авторы широко известных учебников математики Л.Ф. Магницкий, А.Ф. Малинин и др. Их христианское мировоззрение, несомненно, отразилось на содержании учебников, на стремлении авторов сделать учебники доступными и полезными широкому кругу читателей.

Уникальной личностью был математик Дмитрий Федорович Егоров (1869–1931), пострадавший за веру в советское время. Своим ученикам он оставил наставление: «А что касается руководства в жизни, то ведь человеку дан не один разум; и чуткая совесть всегда подскажет, что задача жизни в том, чтобы по мере сил делать добро. В конце концов, мир любовью держится!» [5].

Физик Н.Н. Бухгольц (1881–1943) руководил кафедрой теоретической механики Московского энергетического института совмещал с тайным служением алтарником в храме.

Представляется, что студентам будет интересно узнать о судьбах математиков и физиков, в какой-то переломный момент своей жизни оставивших успешные научные занятия и посвятивших себя Богу.

Духовный путь избрал для себя учитель математики и автор первого русского задачника по арифметике Алексей Вишневский. В 1806 г. вышел его учебник «Собрание шести сот пятидесяти одного избраннейшаго примера», предназначенный для Пермской духовной семинарии, а в 1808 г. Алексей Вишневский был пострижен в монахи с наречением имени Иустин.

Известный философ и естествоиспытатель Павел Александрович Флоренский (1882–1937), астроном Нина Михайловна Штауде (1888–1980) отказались от блестящей научной карьеры. Первый после окончания университета выбрал служение священником, вторая – отказалась от защиты докторской диссертации и стала монахиней.

Использование историко-биографических фактов можно осуществить по-разному. Их можно вплести в канву лекций, а можно самим студентам предложить подготовить реферат, статью, курсовую или выпускную квалификационную работу. В нашей практике используется также такая форма организации воспитательной работы со студентами, как создание мультимедийных ресурсов и фильмов по истории математического

образования. В настоящее время созданы два ресурса «Московский математик Н.В. Бугаев» и «Арифметика» Л.Ф. Магницкого. Конечно, эта работа требует больших усилий от преподавателя и студентов, но её результат имеет практическое значение.

2. Второе направление возможностей духовно-нравственного воспитания, на наш взгляд, задается *содержанием физико-математического образования.*

Святитель Игнатий Брянчанинов (1807–1867) писал: «Мудрец греческий Платон воспрещалупражнение в философии без предварительного изучения математики. Верный взгляд на дело! Без предварительного изучения математики с зиждущимися на ней другими науками и без деятельных и благодатных познаний в христианстве невозможно в наше время изложение правильной философской системы. Многие, признающие себя сведущими в философии, но не знакомые с математикою и естественными науками, встречая в сочинениях материалистов произвольные мечты и гипотезы, никак не могут отличить их от знаний, составляющих собственность науки, никак не могут дать удовлетворительного отзыва и опровержения насамый нелепый бред какого-либо мечтателя, очень часто сами увлекаются этим бредом в заблуждение, признав его доказанною истиною. Одна логика может обойтись без математики; но и логика в сущности неразрывно связана с математикой, и от последней может заимствовать особенную точность и положительность. Что такое – силлогизм? Это – алгебраическое уравнение. Что такое пропорции и прогрессии? Это – логичная последовательность понятий» [2].

Помимо логики, математика учит любить правду, искать истину. В ней нет разных точек зрения на один и тот же объект, а значит, легче исключить ложь. Выстраивание порядка является главное задачей аксиоматического метода. Строгие, не допускающие многозначности

определения математических понятий и доказательства математических фактов, позволяют быстрее обнаружить ошибку. Такой четкости нет в гуманитарных науках. В философии, юриспруденции, литературе множество определений у одного и того же понятия.

Поэтому математика оказывается востребованной там, где есть стремление к истине. Аксиоматический подход к построению геометрии вносит стройность и порядок, иллюстрирует то, как премудро и упорядоченно устроен мир.

Без математических понятий числа и величины невозможно определить меру, порядок. Эту задачу в школьном курсе решала раньше арифметика, в вузовском курсе решает теория чисел.

Высшая алгебра и математический анализ формируют у студентов умение связывать суждения, устанавливая причинно-следственные связи. В процессе изучения этих дисциплин уместно задавать студентам вопросы: «Почему?», «Зачем?».

Однако, как показал С.Г. Кара-Мурза, наличие логического мышления не является показателем того, что человек будет мыслить логически. В качестве «арматуры, которая предотвращает расщепление сознания» и предупреждает разрушение логического мышления, по справедливому мнению С.Г. Кара-Мурзы, выступают *традиции*. Они выполняют «охранительную функцию, поскольку заключают в себе неявное знание множества поколений, проверенное опытом и здравым смыслом» [6, с. 135].

Традиции предопределяют гармоничность образовательного процесса и придают ему устойчивость. Возобновление в советской школе в 1930х гг. дореволюционных традиций, возвращение к старым учебникам, содержанию, формам и методам обучения позволило к началу 1950х гг. качественно поднять уровень физико-математического образования в нашей стране. Поэтому и сегодня в условиях размытости содержания

стандартов так важно сохранить в высшем математическом образовании присутствие проверенных временем «трёх китов»: высшей алгебры, высшей геометрии и математического анализа.

Нововведениями последнего десятилетия стало сокращение в школьном курсе математики тригонометрии (исключение из 9-го класса) и включение в него элементов теории вероятностей, информатики и финансовой грамотности. О том, что последние два раздела являются чуждыми математике, понятно уже из их названий и предмета их изучения. Что же касается теории вероятностей, то здесь стоит остановиться подробнее. Преподавание этого раздела вполне допустимо, если в его основу положены христианские мировоззренческие установки. К сожалению, в силу исторических условий возникновения и специфики этой науки, часто содержание практических вероятностных задач и поясняющих примеров берется из азартных игр. Поэтому преподавателю этой дисциплины необходимо тщательно подходить к отбору содержания.

Если же говорить про изучение физики, то её общенаучные и мировоззренческие аспекты тесно связаны со всем естествознанием, а основной задачей изучения физики является формирование у учащихся физической картины мира как части современной естественнонаучной картины мира. Картина мира – одно из фундаментальных понятий философии, выражающая наиболее общие представления об окружающем нас мире как единой системе. Как отмечают авторы современных учебных пособий, система знаний в научной картине мира строится неравномерно, в результате более интенсивного развития отдельных отраслей знания одна из них всегда выдвигается в качестве ведущей, стимулирующей развитие других [7]. В классической научной картине мира такой ведущей дисциплиной являлась физика с её совершенным теоретическим аппаратом, математической насыщенностью, четкостью принципов и научной строгостью представлений. Также именно успехам физики можно, большей

частью, приписать современное устройство нашего мира, характеризуемое как техногенную цивилизацию. Однако эта техногенность несет нам как сладкие, так и горькие плоды. Поэтому именно в процессе преподавания физики должно уделяться особое внимание воспитанию ответственности человека за последствия своих действий.

Протоиерей Александр Шаргунов справедливо замечает: «Невозможно отрицать невероятные блага, которые наука, медицина и техника дали людям. Но также невозможно отрицать, что существуют побочные воздействия и непредвиденные последствия научных открытий, способные перечеркнуть все эти блага. Невзирая ни на какие давления, противостоя любым популярным, и не только популярным, мнениям, учёные самоотверженно продолжают свои исследования с единственной целью познания “научной истины”. Однако обратная сторона её темна, и она рядом. Открытия и изобретения, даже явно безопасные, могут попасть в руки плохих людей и стать опасными для человечества. Их начинают использовать с максимальной эффективностью как средства распространения смерти. Точно так же власть монополий и манипуляция рынком может служить выгоде небольшого числа людей и приводить к обнищанию народов. В том, что касается биотехнологий, риск особенно очевиден. Но на самом деле не существует ни одной области науки, которая была бы безопасной» [16, с. 308–309].

При этом, на наш взгляд, нельзя забывать, что естественнонаучная картина мира – это интегрированный образ существующей природы, созданный путем синтеза естественнонаучных знаний на основе известных в данный момент системы фундаментальных закономерностей природы. Кроме того, физика (особенно её современные разделы) должна излагаться как развивающаяся система знаний, и выводы о современной картине мира, которыми рекомендовано завершать курс физики, не могут исключить того факта, что ни одна из картин мира не может утвердить свою истинность и

обосновать ложность конкурентов. Кроме того, основные положения картины мира определяются как объективными, так и субъективными факторами. К последним можно отнести то, что на каждом этапе развития науки существует точка зрения, официально признаваемая большинством ученых и приводящая к подмене элементов методологического аппарата. Например, теория – это совокупность понятий и закономерностей, проверенная практикой и имеющая возможность предсказания поведения объектов и протекания процессов применительно к описываемому кругу явлений. В формировании современной естественнонаучной картины мира значительная роль отводится астрономии. Одно из главенствующих мест в астрономии сегодня занимает версия большого взрыва, весьма смело именуемая теорией. Если оценить время астрономических наблюдений как время жизни человечества (пусть это будет интервал от 6 до 10 тысяч лет), то весьма смело экстраполировать имеющиеся данные в прошлое на 14 миллиардов лет, не имея под рукой экспериментальных данных, а только данные наблюдений. Отметим, что в астрономии существовали и существуют и другие теории (модель мира без материи В. Де Ситтера, замкнутые и открытые модели А. Фридмана, модель расширяющейся вселенной Леметра (согласно ей вселенная существует всего два миллиарда лет), осциллирующая вселенная Р. Толмана и другие). Поэтому более верным бы было выражение «гипотеза большого взрыва», что противоречит официальной версии астрономов. Без философского осмысления курса физики, проведенного на хорошем уровне, мы получаем догматичную доктрину (а именно догматичность чаще всего являлась причиной нападков советской школы на дореволюционную гимназию).

Ограниченности научных знаний следует противопоставить безграничность Творца Вселенной. В книге «Византийские отцы IV–VIII веков» протоиерей Георгий Флоровский, комментируя святителя Кирилла,

архиепископа Александрийского (†444), замечал: «Святой Кирилл, настойчиво подчёркивал пределы логического познания: не только Божественная сущность, но и тайны Божьей Воли непостижимы и неведомы для человека и не следует слишком пытливо доискиваться причин и оснований. В своём самобытии Божественная природа недоступна, сокровенна и неумопредставима – не для одних только человеческих взоров, но и для всей твари. Только через рассматривание дел Божьих возможно в некоторой мере восходить к познанию Бога. Но при этом нужно помнить о бесконечном расстоянии между тварью и Богом, о несоизмеримости беспредельной природы Творца с ограниченностью твари. Оттиск никогда не бывает равен печати, и отражение истины в нашем умопредставлении не тождественно с самою истиною» [Флоровский].

Наука есть составляющая нашей жизни, но она не является доминирующей, потому что главное в нашей жизни – жизнь по законам Божиим, не меняющимся в течение тысячелетий. Наука приносит нам свои плоды в виде развития медицинских технологий, скорости передвижения по миру, мгновенного распространения новостей – но становимся ли мы от этого лучше, добрее, начинаем ли больше любить своих ближних, задумываемся об ответственности за свои поступки? Привело ли распространение и получение знаний к изменению человечества в лучшую сторону? Именно эти вопросы мы и должны ставить перед своими студентами в процессе преподавания физико-математических дисциплин, именно в этом и заключается основная задача воспитания, без которого образование теряет смысл.

Прекрасное руководство духовного восхождения для занимающихся науками предложил Н.В. Гоголь: «Ум не есть высшая в нас способность. Его должность не больше, как полицейская: он может только привести в порядок и расставить по местам всё то, что у нас уже есть. Он сам не

двигнется вперед, покуда не двинутся у нас все другие способности, от которых он умнеет. Отвлеченными чтеньями, размышленьями и беспрестанными слушаньями всех курсов наук его заставишь только слишком немного уйти вперед; иногда это даже подавляет его, мешая его самобытному развитию. Он несравненно в большей зависимости находится от душевных состояний: как только забушует страсть, он уже вдруг поступает слепо и глупо; если же покойна душа и не кипит никакая страсть, он и сам проясняется и поступает умно.

Разум есть несравненно высшая способность, но она приобретается не иначе, как победой над страстями. Его имели в себе только те люди, которые не пренебрегли своим внутренним воспитанием. Но и разум не даёт полной возможности человеку стремиться вперед.

Есть высшая ещё способность, имя ей – мудрость, и её может дать нам один Христос. Она не наделяется никому из нас при рождении, никому из нас не есть природная, но есть дело высшей благодати небесной. Тот, кто уже имеет и ум и разум, может не иначе получить мудрость, как молясь о ней и день и ночь, прося и день и ночь её у Бога, возводя душу свою до голубиного незлобия и убирая всё внутри себя до возможнейшей чистоты, чтобы принять эту небесную гостью, которая пугается жилищ, где не пришло в порядок душевное хозяйство и нет полного согласия во всем.

Если же она вступит в дом, тогда начинается для человека небесная жизнь, и он постигает всю чудную сладость быть учеником. Всё становится для него учителем; весь мир для него учитель: ничтожнейший из людей может быть для него учитель. Из совета самого простого извлечет он мудрость совета; глупейший предмет станет к нему своей мудрой стороной, и вся вселенная перед ним станет, как одна открытая книга ученья: больше всех будет он черпать из неё сокровищ, потому что больше всех будет слышать, что он ученик» [4].

Результаты и выводы.

Для реализации задач духовно-нравственного воспитания в процессе обучения физико-математическим дисциплинам необходимо выполнение ряда педагогических и культурно-исторических условий:

– осмысление профессии преподавателя как высокого призвания, как служения Богу, Отечеству и обществу;

– доминанта нравственных ценностей и установок на всех этапах организации образовательного процесса;

– тщательный отбор персоналий учёных (благочестие как главный признак) и фактов из их жизни для исторических экскурсов в науку;

– формирование у студентов понимания физико-математических знаний, как знаний, с одной стороны, открытых человеку Творцом, но, с другой стороны, в силу дарованной человеку свободы воли, могущих быть использованными им как во благо, так и во вред и даже привести к гибели человечества;

– сохранение традиционного ядра в содержании школьного физико-математического образования (арифметика, систематические курсы алгебры и геометрии, классические разделы физики: классическая механика, термодинамика и молекулярная физика, электричество и магнетизм, оптика, механические и электрические колебания).

Источники и литература

1. Архиепископ Лука (Войно-Ясенецкий). – Наука и религия. М.: Образ, 2008. – 192 с.
2. Брянчанинов И. Полное собрание творений / И. Брянчанинов. – М.: Паломник, 2006. – Т. 3. – 607 с.
3. Буфеев С.В. Православное понимание личности [электронный ресурс] <https://azbyka.ru/pravoslavnoe-ponimanie-lichnosti>.

4. Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями. – М.: Советская Россия, 1990. – С. 86–112.
5. Егоров Д.Ф. Письма к Н.Н. Лузину // Историко-математические исследования. – 1980. – Вып. 25. – с. 335–361.
6. Кара-Мурза С.Г. / С.Г. Кара-Мурза. – Власть манипуляции. – М.: Академический проект, 2015. – 358 с.
7. Карпенков С.Х. Концепции современного естествознания: Учеб. для вузов / С.Х. Карпенков. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 2003.
8. Каюмов О.Р. О целях и идеалах образования при «компетентностном подходе» / О.Р. Каюмов // Идеи и идеалы. – 2017. – Т. 1, № 4. – С. 95–104.
9. Каюмов О.Р. О деструктивной природе «рыночной педагогики» / О.Р. Каюмов // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). – 2016. – № 4. – С. 5–8.
10. Козлов Максим, протоиерей. 400 вопросов и ответов о вере, церкви и христианской жизни. – М.: Издание Сретенского монастыря, 2002. – С. 333.
11. Коменский Я.А. Всеобщего совета об исправлении дел человеческих. Часть IV. Пампедия. Гл. II. п. 7. [Электронный ресурс]. <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000054/st016.shtml>
12. Ломоносов М.В. / Архиепископ Иоанн Сан-Францисский (Шаховской) / Беседы с русским народом. – М.: «ЛОДЬЯ», 1998 / Библиотека Веб-Центра [Электронный ресурс] // <https://eparhia-aratov.ru/Content/Books/152/contents.html>
13. Магницкий Л.Ф. Арифметика. Точное воспроизведение подлинника. – М.: Издание П. Баранова, 1914. – 72 с.
14. Макарий, епископ Орловский и Севский. Слово и две речи, произнесенные в городе Ельце 20 сентября 1871 года // Орловские епархиальные ведомости. – 1871. – № 29. – С. 1488–1499.

15. Остапенко А.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар: Изд.-во Кубанского государственного университета, 2012. – 196 с.
16. Протоиерей Александр Шаргунов. Миражи любви и мир. – М.: Издательство «Русский Дом», 2010. – 415 с.
17. Саввина О.А. Духовно-нравственный потенциал первого русского учебника математики // Международный научный вестник. – 2016. – № 4 (12). – С. 50–53
18. Святитель Иоанн Златоуст. Уроки о воспитании. – Калуга: Изд.-во Паремия, 2016. – 48 с.
19. Святитель Николай Сербский (Велимирович) Творения : В 3 кн. – Кн 1 : Беседы / Предисл. иером. Игнатия (Шестакова); пер. А. Евстратовой. – М.: Изд.-во Сретенского монастыря, 2010. – 496 с.
20. Слободчиков В.И. Духовные проблемы человека в современном мире // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 33–39.
21. Св. прав. Иоанн Кронштадтский. Моя жизнь во Христе – [Репр. изд.]. – М.: Фонд «Благовест» : Подворье Троице-Сергиевой лавры, 1998. – 400 с.
22. Таубе М.Ф. Московская философско-математическая школа, основанная проф. Бугаевым, и славянофильство Хомякова. – Харьков: Мирный труд, 1908. – 91 с.
23. Флоровский Г.В. Византийские отцы IV-VIII веков / Протоиерей Георгий Флоровский. – Репр. изд. Париж, 1931, 1933 гг. – [Сергиев Посад] : Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1999. – С. 239; 260; 41.
24. Хагуров Т.А. Что мы теряем, превращая образование в подготовку и услугу? // Образовательные технологии. – 2011. – № 4. – С. 27.
25. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. Указ Президента Российской Федерации. № 683. 31 декабря 2015 г.

[электронный ресурс] / <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201512310038?index=0&rangeSize=1>(Дата обращения 11.12.2016 г.).

26. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. 7 мая 2018 [электронный ресурс] <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (Дата обращения 3.10.2019 г.).

27. Хрестоматия по истории педагогики / Составители: Овчинников А.В., Бкленчук Л.Н., Никулина Е.Н. Т. 1–Т. 2. – М.: Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016.

O. Savvina

Doctor of Pedagogics,

Bunin Yelets State University

E. Trofimova

Doctor of Pedagogics,

Bunin Yelets State University

**THE INFLUENCE OF TEACHING PHYSICAL AND MATHEMATICAL
DISCIPLINES ON THE PROCESS OF FORMING
SPIRITUAL AND MORAL CULTURE
OF A STUDENT'S PERSONALITY**

Abstract. Teaching physical and mathematical disciplines has a lot of possibilities for realizing tasks of spiritual and moral upbringing of a student's personality. In our point of view, two directions of upbringing potential of physical and mathematical disciplines can be distinguished. The first direction is connected with the personality of a teacher and with methods of teaching. It is conditioned mostly by general pedagogical principles and by subjective factors. The second direction means the investigation of the influence of physical and mathematical disciplines content on the development of a student's

personality. This direction is revealed through objective regularities conditioned by specific features of physical and mathematical sciences.

In order to realize the tasks of spiritual and moral upbringing in the process of teaching physical and mathematical disciplines the fulfillment of a series of conditions is necessary: comprehension of a teacher's profession as an elevated vocation, as serving God, one's Native country and Society; the dominance of spiritual and moral values and aims at all the stages of educational process organization; forming the students' comprehension of physical and mathematical knowledge as the knowledge opened to man by the Creator, etc.

Keywords: teaching physical and mathematical disciplines, spiritual and moral upbringing.

Раздел III

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

УДК 271.2–1:316.32«201...»

*Д.С. Крысенко,
доктор исторических наук,
заведующий кафедрой философии и социологии
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко*

*Е.А. Серокуров,
магистр истории*

ФЕНОМЕН ГЛОБАЛИЗАЦИИ В КОНЦЕПЦИЯХ ПРАВОСЛАВНОЙ БОГОСЛОВСКОЙ МЫСЛИ НАЧАЛА XXI ВЕКА

Аннотация. В статье освещены основные позиции, анализ и отношение православной богословско-культурологической мысли к процессу глобализации, и её проявлениям в современном мире.

Ключевые слова: глобализация, Православная Церковь, культура, богословская мысль.

Среди многочисленных социальных вызовов, стоящих перед Православной Церковью на современном этапе, особое место занимает проблема глобализации, а вместе с ней – секуляризация мира, за последние несколько десятилетий XX века ставшая неотъемлемым атрибутом бытия человеческой цивилизации. Современный мир, полный соблазнов, с каждым новым проявлением захватывает человека. Одним из

барьеров на пути расширения социально-политического явления секуляризации остаётся Церковь. Явление секуляризации давно вышло за пределы праздного интереса, философских поисков или политических интересов – это необратимая трагедия мира. Любая война ведётся не огнём и мечом, а словом. Церковь противостоит секулярным тенденциям глобализации, поскольку во многом обесцененные христианские ценности лежат в основе традиционной культуры. В таких условиях общество требует от Церкви адекватного ответа.

Учитывая масштабность экономического, политического и духовно-культурного влияния глобализации на человечество, необходимо проанализировать этот общественный феномен сегодняшнего мира через призму современной православно-богословской мысли. Тем более для народных республик Донбасса и Российской Федерации, большинство жителей которых внутренне ориентировано на историко-культурные традиции и духовные ценности Православия. Итак, целью данной статьи является анализ современной позиции Православной Церкви по отношению к процессу глобализации мира, а также её собственного проекта влияния на мировое сообщество.

В современной православной церковной литературе значительное место занимает специфический жанр, который можно определить как богословско-культурологическая мысль. Она выполняет миссию критики современной секулярной культуры для убеждения современных людей, имеющих определённое образование, в её глубоко кризисном состоянии и в необходимости возвращения к христианским ценностям. Эта литература, как правило, достаточно содержательна, написана на высоком интеллектуальном и литературном уровне. Это определяется тем фактом, что большинство её авторов имеют хорошее образование, а некоторые – даже учёные степени из разных светских наук. Итак, анализируя поставленную нами проблему, следует обратиться к работам и

концепциям тех церковных авторов, которые специально рассматривали проблему глобализации и её проявлений в современном мире. В частности, для анализа мы берём публикации таких известных авторов, как А. Кураев, А.Л. Дворкин, А.И. Осипов, а также произведения ряда священников.

Термин «глобализация» приобрел особое распространение в конце XX века как характеристика радикального ускорения изменений планетарного масштаба, произошедшие во всех сферах бытия человека. Под глобализацией обычно понимают объективный процесс стирания национальных, культурных, государственных и других границ, трансформацию цивилизаций в определённый условно единый мир с системой универсальных ценностей. Для глобализации характерно сосуществование двух противоречивых тенденций: с одной стороны – нивелирование многообразия мира, его универсализация и унификация, что приводит к усилению гомогенности мира, с другой – гомогенизирующее влияние глобализации, стимулирующее процессы дифференциации и фрагментации как стремление сообщества защитить свою идентичность.

Но вполне понятно, что всё решает цель и характер: зачем и как проходит объединение. Иногда различают, с одной стороны, глобализацию как естественный процесс сближения и интеграции народов и, с другой стороны, глобализм как идеологизированный проект, направленный на то, чтобы обуздать эти процессы для продвижения определённого мировоззрения, определённой политико-правовой системы, определённой культуры, определённых экономических и политических интересов. Современный процесс унификации и десоверенизации непосредственно затрагивает не только государства, но и личную жизнь человека, его дух.

В частности, характерной приметой глобализации является наличие непреодолимого конфликта между нравственным выбором и материальными стимулами, между солидарностью и конкуренцией. По мнению большинства исследователей социальных процессов, именно глобализация является главным фактором кризиса современной цивилизации, подрывающим территориальные границы государства, открывая границы или по крайней мере делая их прозрачными и стимулируя распространение тенденции к образованию всемирного телекоммуникационного, инвестиционного, социокультурного пространства и интеграции национальных рынков капитала.

В духовной сфере последствиями глобализации является распространение и усвоение культурных норм, ценностей, идей, знаний, в которых всё больше массовая культура доминирует над элитарной, что порождает тенденции к унификации в культуре, а затем это приводит к тому, что даже сама глобализация всё больше ассоциируется с феноменом массовой культуры. Наднациональная сущность христианства даёт Церкви возможность с особой силой защищать право человека и общества на духовную свободу, на свой образ жизни, на реализацию веры в общественном деянии. В настоящее время встаёт проблема нравственности современного человека, который начинает строить своё поведение исходя из приоритетов своих интересов над интересами общества, что, в свою очередь, стимулирует эгоизм и индивидуализм.

Современный процесс вестернизации и американизации (ошибочно называемый социологами глобализацией), как тяготение человеческой цивилизации к единому централизованному управлению и потере собственной традиции, во многом имеет антихристианский характер. Как отмечает православный публицист протоиерей Максим Козлов, «процесс глобализации давно описан в Откровении Иоанна Богослова. Он должен быть одной из составляющих завершающего периода человеческой

истории – времени правления антихриста. Собственно, по определению, антихрист, который будет обладателем мира сего, то есть всего мира, а не только его части, может прийти к власти только тогда, когда процесс глобализации завершится, когда будет единая государственность, единая информационная сеть, единое обеспечение продовольствием и т.п.» [10, с. 167–168].

Глобализация как цель с соответствующими методами и формами построения мира в XXI веке является главным эпохальным явлением. Это пик, кульминация всего того, что осуществлялось в мировой истории в предыдущие тысячелетия. Она является неестественной в исторической жизни нации, поскольку моделируема и управляема, по мнению Церкви, её главным дирижёром – духом антихриста. Поэтому глобализация, как тенденция, неизбежно приводит к созданию «нового мирового порядка», имеет свои приоритетные принципы и направления как в сфере политики, экономики, так и в сфере культуры и религии. Поскольку глобализация – это явление комплексное, затрагивающее и религию, и мировоззрение, то о ней необходимо говорить также как об идеологии, которая несёт в себе определённые цели и методы и которая маскируется под массовую культуру. «По сути это необъявленная война против всего человечества, – утверждает автор “бестселлера” среди верующих “Но избави нас от лукавого” В.П. Филимонов, – и, прежде всего, это война духовная, направленная на уничтожение национального самосознания, национального достоинства, на разрушение традиционных устоев общества. Таким образом, манипулирование сознанием является одним из важнейших инструментов осуществления глобальной власти. При таком способе управления массовым сознанием большинство людей теряет ориентацию, их воля оказывается парализованной. Они теряют способность правильно анализировать события, происходящие в мире, а значит, и свободу принятия решений или свободу выбора» [13, с. 28–29].

Православная богословско-культурологическая мысль даёт свою развёрнутую оценку современности, тем процессам, которые происходят в современном обществе и непосредственно влияют на человека и его духовный мир. Явление глобализации находит отражение в положениях Социальной концепции Русской Православной Церкви, принятой на юбилейном архиерейском Соборе РПЦ в 2000 году. Здесь, в частности, отмечается: «В целом вызов глобализации требует от современного общества достойного ответа, который основан на заботе о сохранении мирной и достойной жизни людей в сочетании со стремлением к их духовному совершенству. Кроме того, необходимо достичь такого мироздания, которое строилось бы на принципах справедливости и равенства людей перед Богом, исключая подавление их воли национальными или глобальными центрами политического, экономического и информационного влияния» [7, с. 78–79]. Особенно остро Православная Церковь реагирует на проблему нравственности и духовности человека в современном обществе. «Основная трагедия XX века заключается в том, что современная цивилизация настаивает на отмене самого понятия греха и взамен предлагает торжество мерзости и порока» (прот. Максим Козлов) [10, с. 290]. «Сегодня, в эпоху плюрализма, свободы вероисповедания и свободы слова не считается грехом мимоходом обругать Православную Церковь за консерватизм, а иерархов за поведение, посмеяться над “застывшей догмой” и “православной отсталостью”. В моде религиозное творчество и “поиски духовного пути”, увлечение восточными философиями, Блаватской, астрологией, гаданием и магизмом. И это всё у нас не только за грех не считается, но и является признаком “свободного сознания” и широты взглядов» (Г. Калинина) [4, с. 45]. Следовательно, встаёт качественно новая человеческая цивилизация, где эгоизм и индивидуализм становятся

основополагающими моральными нормами существования общества, а духовность переходит в плоскость коммерции и потребления.

Социально-философские вопросы современности, к которым апеллирует Православная Церковь, во многом идут вразрез с идеологией и практикой современного либерализма. Характерны суждения авторитетного богослова, профессора Московской духовной академии А.И. Осипова: «Но разве современные небывалые по своим масштабам и остроте кризисы: моральный, социальный, экологический, экономический и т.д., не свидетельствуют о самоубийственном характере прогресса, который отверг Христа? Разве пропаганда (узаконенная!) всякого аморального и открытого издевательства над телом и душой человека, свобода любых извращений, господство золотого тельца, диктат преступных кланов – не свидетельство одичания дехристианизированного мира? Разве современная демократия не является фактически деспотизмом финансово-промышленной олигархии, которая имеет только свои цели, и завуалированным рабством народа (демоса)? Наконец, разве полная вседозволенность оккультизма, магии, колдовства, вплоть до сатанизма, открытое издевательство над всякой святыней (религиозная свобода), пропаганда культа жестокости и насилия – это не снятие с себя современным цивилизованным обществом образа Божия и человеческого...?» [6, с. 202–203].

Итак, Православная Церковь создаёт барьер на пути распространения современного гедонистического мировоззрения. Священник Олег Стеняев пишет по этому поводу: «Современное общество, провозглашая разнообразные “свободы”, не ставит перед собой главный вопрос: свободы от чего ищет человек? Понятно, что секуляризованное общество ищет свободы от власти Бога. Действительно современный человек использует институты демократии для ублажения плоти. В этом смысле в основе современной политики лежит именно

плотское желание, которое стимулирует всю общественную жизнь. Но Церковь до сих политических желаний непричастна. Ей самой одинаково чужды идеалы и демократии, и фашизма, и коммунизма – этих трёх “ипостасей” грядущего антихриста» [12]. «Современное секуляризованное общество, в котором мы с вами живём, желает, чтобы Церковь была такой, какой оно» [12, с. 68]. Итак, провозглашая приоритетными идеалы свободы, общество пытается лишить этой самой свободы Церковь, подводя её к своим стандартам и требованиям, которые на Западе привели к католическому «аджорнаменто» и современной политике протестантских групп.

Православные авторы часто подчёркивают, что само слово «глобализация» является беспредметным ничто, если не указан предмет глобализации, а самый важный, принципиальный её аспект – глобализация власти [13, с. 183]. «Тенденции глобализации, или “глобального сознания”, находят отклик среди большого количества людей. Глобализация пробуждает интерес даже у тех, чьи цели нельзя назвать духовными» [5, с. 332]. Очевидно, имеются в виду транснациональные компании, о чём говорят такие процессы, как движение в сторону «безналичного» и экономически единого общества, включение всё большего количества стран в сферу западных финансовых интересов.

В современных условиях меняется всегда традиционное отношение Церкви к государству, как к основе общества. Церковь, которая всегда поддерживала любые формы усиления государственной власти, сейчас начинает протестовать против наращивания «электронно-поисковых мышц» государства. И связано это с тем, что государство теряет национальные черты, национальный статус [2, с. 96]. Уже традиционным среди православных публицистов стал тезис о том, что транснациональные корпорации уже захватили власть над планетой, и

рычаги их господства в современном мире – это разные ипостаси всемирной известной глобализации, такие как «международный суд», «международный банк» и «международное правительство», которые ожидают прибытия своего «Машиаха» (мессии) [13, с. 84]. Идеологии глобализации современные философы не предлагают альтернативы в виде духовной системы координат. Все, кто не согласен идти в фарватере глобализации, получает статус «изгоя», а кто сопротивляется – статус «террориста». Человек не получает права выбора и часто, вопреки своей совести, принимает навязанные правила игры в современном мире, теряя самого себя среди множества таких же.

Сам проект глобализации является глобальным проектом Западной Цивилизации, которая активно распространяет его по всему миру. Его привлекательность очень легко объяснить с экономической точки зрения, но его духовные перспективы призрачны, к тому же, он имеет тотальный характер. Позиция Церкви по этому поводу является недвусмысленной. «Предполагаю, – пишет протоиерей Всеволод Чаплин, – что наши думающие пастыри и миряне давно отошли от увлекательного отношения к Западу, которое было присуще периоду “перестройки”, а также от западного “глобального проекта”. Сейчас, если нас призывают “вскочить в последний вагон отходящего поезда”, мы, скорее всего, спросим: “А вы знаете, куда он едет? Не в пропасть ли?” Похоже, что на этот вопрос сейчас не могут ответить ни машинисты, ни диспетчеры процессов экономической и политической глобализации. И, думаю, наступит время для всех нас – людей Востока и Запада, Севера и Юга, православных, католиков, мусульман, иудеев, агностиков, людей других верований и убеждений – вместе попытаться сделать так, чтобы люди могли следовать разными путями и по разным расписанию, сохраняя при этом дисциплину движения и взаимное уважение к его участникам. Только так мы отойдём от нового “либерального” тоталитаризма, который грозит всеобщим

сопротивлением и ядерной войной цивилизаций. Только так мы сохраним мирный и гармоничный мир, свободу личности, народов, религиозных общин, а также общественных укладов, сформированных ими в согласии со своей волей и своей миссией» [9, с. 136].

Церковь имеет особое отношение к средствам массовой информации как инструменту воздействия на массовое сознание, как средству глобализации мира. «Если мы задумаемся, – пишет один из церковных авторов, – как формируется у современного человека образ мира, то одним из важнейших выводов будет такой: доля знаний, полученных при личном общении, постоянно снижается, а доля информации, полученной в общении опосредованном, медийном, постоянно увеличивается. Мир, воспринятый через призму СМИ, становится фрагментированным, клиповым, в котором при оценке тех или иных событий исчезает нравственная составляющая, появляются невиданные ранее возможности манипуляции человеческим сознанием, забываются христианские ценности» [14, с. 215]. Следовательно, в данном случае можно отметить, что взгляд Церкви на процессы информационной манипуляции сознанием в целом совпадает как с научными данными о деструктивности названных процессов, так и с их оценкой на основе общепризнанных гуманистических ценностей.

Под глобализацией на популярном уровне понимают всё более укрепляемое стремление человечества к «единству в многообразии». Наряду с этим формируется общественное мнение, что все религии едины между собой, и все они говорят об одном и том же, только по-разному. На первый взгляд, эта идея выглядит привлекательной, поскольку вроде бы помогает людям сблизиться. «Но при более внимательном рассмотрении можно увидеть, что сегодняшнее стремление к “единству в многообразии” на самом деле разрушает это многообразие. Ведь если последователь той или иной религии начинает верить, что все остальные религии

равнозначны его собственной, он перестает быть действительно преданным ей и уже не может быть тем, кто он есть... Подобная эклектика, лишенная корней, является очень привлекательной для тех, кто сам не имеет никаких религиозных устоев. Западное общество, пристрастившееся к удовольствиям, ищет духовного оправдания гедонизму ... аморфными и туманными становятся религиозные умонастроения современного человека... В большинстве случаев он причисляет себя к последователям «Нью эйдж», а не к той или иной религиозной конфессии», – пишет один из американских православных авторов, последователь известного Серафима Роуза, Иеромонах Дамаскин (Христенсен) [5, с. 333–335].

Среди характерных явлений нивелирования и релятивизации специфики религиозного опыта православные авторы часто рассматривают и оценивают феномен т.наз. нетрадиционных религиозных движений. В частности, движение «Нью эйдж» и его цели часто рассматриваются ими как, так сказать, эзотерическая сторона процесса глобализации. Именно такая его характеристика осуществлена в работах А. Дворкина, который указывает следующее: «Нью эйдж» (НЭ) – явление широкое, аморфное, в которое вовлечены многие секты и организации. Кроме того, человек может придерживаться общего круга идей НЭ, но при этом не входить ни в какие организации. Можно говорить о НЭ в широком смысле как о социокультурном феномене – идеологической основе современной постхристианской цивилизации. Итак, первая и основная характеристика движения «Новой Эры» – это вера в то, что современное человечество живёт в переходный период вступления земли в новую эру. В социальных фантазиях ньюэйджеров можно обнаружить целый ряд аналогий с коммунистической утопией. Ньюэйджеры, как и марксисты, связывают утверждение рая на планете с революцией, только в сфере духа, которая рассматривается ими как своего рода прорыв и скачок

из царства необходимости в царство свободы. Для построения «новой эры» ньюэйджеры, как и марксисты, готовы разрушить остатки «старого мира». Идеи и парадигмы НЭ сегодня приняты «на ура» населением нашей страны; это те образы, в которых оно мыслит, и язык, на котором оно говорит. Сознание «Нью эйдж» можно уподобить ядру в оккультной субкультуре, вокруг которого в зависимости от количества идей, которые они разделяют, концентрируются сами оккультные группы. Это своего рода экуменическое движение в оккультной среде. Увлечённость духом глобальности позволяет им отнести к «своим», например, пророков ноосферы Тейяра де Шардена и В.И. Вернадского ... Ньюэйджеры считают, что их мировоззрение синтезирует весь религиозный опыт мира [1, с. 701–706]. Следовательно, с точки зрения традиционной церковности, «Нью эйдж» не столько оформляется в организованное движение, сколько становится своего рода основой, имеет широкую сферу влияния в обществе, распространяясь в мире благодаря стиранию границ, унификации сознания и религиозной неосведомлённости людей. С православной точки зрения, всё это на самом деле оказывается чисто антирелигиозным процессом. Православно-богословская мысль даёт чёткие предостерегающие установки от различных деструктивных проявлений современного мира. Так, например, наиболее известный из современных православных миссионеров и публицистов диакон Андрей Кураев в книге «Почему православные такие?» отмечает: «Да, я не могу не жить в своём XXI веке. Но жить я могу не тем, что этот век создал или разрушил, а тем, что было открыто прошлыми веками. Солидарность с традицией даёт освобождение от тоталитарных посягательств современности, которая пытается заменить твои глаза своими линзами» [2, с. 142–143].

XX век качественно изменил строение мира, поставив Церковь перед новыми проблемами. Одна из них – экуменическое движение –

приобрела с процессом глобализации мира широкое распространение своей идеологии и требует освещения, ведь она является одной из духовных характеристик глобализации. Среди православных авторов доминирует негативное отношение к экуменизму как таковому, поскольку, по распространённому среди них мнению, «экуменисты, отрицая существование в наше время Единой Истинной Церкви, считают Истину разделённой, расколотой в самих “христианских” и даже нехристианских религиях. Потеряв живое единство с Церковью – живым телом Христовым, экуменисты ищут механического единства различных мертвых, отпавших от церковного дерева лживых учений» [8, с. 8]. В свою очередь, в работе «Экуменический вызов и православный ответ» диакон Андрей Кураев утверждает: «Главный догмат современного экуменизма – это признание того, что в неправославных церквях не просто благодать, но по сравнению с Православием эта благодать ни в чём сотериологическом не убыточна... Для этого надо признать, что все разделённые христианские общины есть только части единой невидимой Церкви (рупором которой всё больше чувствует себя Всемирный Совет Церквей)» [3, с. 243]. А значит, «не Евангелие, а “идеология прав человека” должна теперь творить суд над действиями и убеждениями христиан. Экуменическое движение создавалось для проведения согласованной проповеди Евангелия... Сегодня же целью диалога объявляется не утверждение Евангелия, а адаптация христиан к чуждому им религиозного сознания. Диалог религий трансформируется в религию диалога» [3, с. 249–250]. Такое явление, по мнению Андрея Кураева, имеет под собой объективную культурную почву, поскольку «современное сознание вообще мало интересуется религиозными проблемами. И в религии оно видит предмет потребления, а не образ пожертвования» [3, с. 261]. Итак, с православной точки зрения, само экуменическое движение получает благоприятную почву именно в глобализированном обществе, подменяя понятие свободы

религий на понятие их равенства, как в отдельно взятой стране, так и в мире вообще, что, в свою очередь, приводит к парадоксальным последствиям – дехристианизационным процессам.

Из выше приведенного материала можно сделать следующие выводы. Глобализация как всеобщий проект Западной цивилизации является главным фактором кризиса современной цивилизации в плане призрачности её духовных перспектив и тотального характера. В результате человечество постепенно теряет способность противостоять деструктивным воздействиям, а также выработать «иммунитет» к негативным для человека и общества явлениям, к коллективному осмыслению данных процессов и сформулировать чёткую общественную позицию. Православная богословская мысль рассматривает глобализацию и её проявления как глубоко антихристианский процесс, который привёл человечество ко всем тем кризисным явлениям, которые имеются в современном мире.

Источники и литература

1. Дворкин А.Л. Сектоведение. Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования. – Нижний Новгород: Христианская библиотека, 2006. – 712 с.
2. Диакон Андрей Кураев. Почему православные такие?.. – М.: Подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2006. – 523 с.
3. Диакон Андрей Кураев. Экуменический вызов и православный ответ // Преподобный Иустин (Попович). Православная Церковь и экуменизм. – Москва: Паломник, 2006. – С. 3–21.
4. Калинина Г. Что играет мной? Страсти и борьба с ними в современном мире. – Москва: Лепта Книга, 2007. – 134 с.

5. О. Дамаскин (Христенсен). Эпилог четвертого издания // Иеромонах Серафим Роуз. Православие и религия будущего. – Москва: Паломник, 2005. – С. 231–244.
6. Осипов А.И. Путь разума в поисках истины. – М.: Издание Сретенского монастыря, 2004. – 356 с.
7. Основы Социальной концепции Русской Православной Церкви. – М.: Начало, 2000. – 112 с.
8. Пагубное единомыслие. Унии: история и современность. – Житомир: НК-КА, 2003. – 221 с.
9. Протоиерей Всеволод Чаплин. Русская Церковь: общественная миссия в непростом контексте // Церковь и время. – 2006. – № 2 (35). – С. 46–59.
10. Протоиерей Максим Козлов. 400 вопросов и ответов о вере, церкви и христианской жизни. – Издание Сретенского монастыря, 2006 – 312 с.
11. Священник Владимир Зелинский. Вызов и зов. Православие и глобализация. Взгляд с Запада // Православное учение о человеке. Избранные статьи. – М.; Клин: Синодальная Богословская комиссия. Христианская жизнь, 2004. – С. 415–430.
12. Священник Олег Стеняев. Мудрость небесная и земная. Беседы на Соборное послание святого апостола Иакова. – М.: Моск. Подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2002. – 188 с.
13. Филимонов В.П. Но избави нас от лукавого. – СПб: Домострой, 2003. – 423 с.
14. Чапнин с.В. Благая весть и «плохие новости»: христианские ценности в масс-медиа // Церковь и время. – 2006. – № 2 (35). – С. 120–129.

D. Krysenko
Doctor of Historical Sciences,
Head of the Department of Philosophy and Sociology
Lugansk National University named after Taras Shevchenko

E. Serokurov,
master of history
Lugansk National University named after Taras Shevchenko

**THE PHENOMENON OF GLOBALIZATION IN THE CONCEPTS OF
THE ORTHODOX THEOLOGIAN THOUGHT OF THE BEGINNING OF
THE XXI CENTURY**

Abstract. The article highlights the main positions, analysis and attitude of Orthodox theological and cultural thought to the process of globalization, and its manifestations in the modern world.

Keywords: globalization, Orthodox Church, culture, theological thought.

*М.А. Токмачёва,
преподаватель кафедры романо-германской филологии,
ведущий специалист Духовно-просветительского центра имени
святого преподобного Нестора Летописца
Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко*

ПРАВОСЛАВНОЕ СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПОНЯТИЕ, ОСНОВЫ, МОДЕЛЬ

Аннотация. В статье актуализируется важность подготовки современной молодёжи к будущей семейной жизни как одной из основных сфер социализации личности. Рассматривается сущность, содержание и структура православного семейного воспитания, предлагается его графическая модель, отображающая мотивационно-целевую, содержательную, технологическую и контрольно-результативную составляющую данного педагогического процесса. Вводится в научно-педагогический оборот новое понятие – «православные основы семейного воспитания» и предлагается его определение.

Ключевые слова: православные основы семейного воспитания

Одной из важнейших миссий современного образования является социализация, которая заключается в подготовке студенческой молодёжи к трем фундаментальным сферам её самореализации: профессиональной деятельности, активной гражданской позиции и семейной жизни. Подготовка молодёжи к семейной жизни, как правило, остается за рамками «околопрофессиональных» интересов высшей школы, и молодые люди, под воздействием агрессивной и всепроникающей западной

идеологии, вытеснившей родительский авторитет, остаются неподготовленными к построению здоровых супружеских отношений и воспитанию собственного потомства. Потребительские, эгоцентричные ценностные приоритеты, закрепившиеся в массовом сознании современной молодёжи, её смысложизненная дезориентация, массовая наркотизация, растущая динамика суицидов и другие негативные тенденции свидетельствуют о том, что принятие в XX веке в качестве приоритетной гуманистической парадигмы образования, базовой методологической основой которой выступает «система антропоцентрических ценностей», не является однозначно успешным.

Необходимость общества противостоять всевозможным вызовам современного мира предопределяет своеобразный «социальный заказ» системе образования: предложить комплекс принципов, методов, средств, форм и условий воспитания с целью обеспечения эффективного решения проблем духовного и нравственного порядка, в том числе, и через семейную педагогику, которая, как наука, не пытается создать жесткие регламентирующие правила воздействия на детей их родителями, но анализирует условия и обстоятельства семейного воспитания, благоприятно сказывающиеся на подрастающем поколении.

Для эффективного поиска идей и концепций восстановления авторитета семьи необходимо обратиться к изучению образовательных парадигм тех эпох, когда семья занимала важнейшее место в системе безусловных ценностей и представляла собой устойчивый социальный институт, сохраняющий духовно-нравственные императивы в обществе.

Традиционная для русского народа православная культура имеет богатейший опыт семейного воспитания, проверенный вековой практикой. А его теоретическое осмысление, раскрывающее сущность, содержание и структуру данного педагогического процесса, мы предлагаем в нашей статье.

Процесс определения основной категории нашего исследования включает в себя анализ ключевых понятий исследования и их главных смысловых признаков, а именно: а) определение понятия «воспитание»; б) определение того, что мы подразумеваем под словом «православный»; в) выявление смысла, целей и задач «православного воспитания»; г) указание атрибутов православной семьи; д) раскрытие принципов и содержания православных основ семейного воспитания как теоретической основы дальнейшего анализа основной проблемы исследования.

Термин «воспитание» впервые, как указывает А.В. Мудрик [23**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 12], фигурирует в Остромировом Евангелии XI в. и с той эпохи широко употребляется в значении «вскармливать», «наставлять». Несмотря на многообразие современных трактовок этого понятия, предлагаемых разными научными школами, все они сходны в том, что в широком смысле воспитанием является целенаправленный процесс формирования личности [16, с. 937–940]. Воздействие на личность ребёнка со стороны родителей и других членов семьи с целью достижения результатов принято называть «семейным воспитанием», которое по своему социальному назначению делится на такие типы, как национальное, религиозное, интегральное, классовое, партийное и пр. Православное семейное воспитание относится к религиозному типу и осуществляется родителями в соответствии со сложившимися в православии канонами учения и опыта.

Слово «православный» образовано в старославянском языке по методу кальки с греческого *orthodox*, где *ortos* – «правильный» и *dox* – «славный» [18]. В современном толковом словаре Т.Ф. Ефремовой «православный» определяется как: 1) связанный с православием; 2) свойственный православию, характерный для него; 3) исповедующий

православие; 4) относящийся к русскому народу, его образу жизни и обычаям [9].

Согласно толкованию святителя Игнатия Брянчанинова, «Православие есть истинное Богопознание и Богочитание»; «Православие есть поклонение Богу Духом и Истиною»; «Православие – учение Святого Духа, данное Богом человекам во спасение»; «где нет Духа, там нет Православия» [38, с. 103]. Поскольку православие неразрывно связано с понятием Духа, возникает необходимость в раскрытии смысла термина «духовный», поскольку воспитательный успех в современной семье и школе во многом зависит от того, какие смыслы вкладываются в столь широко используемое сегодня бинарное понятие «духовно-нравственное воспитание». С наступлением эпохи гуманизма оно претерпело смысловую деформацию и утратило своё исходное сотериологическое значение, а вместо степени приближения человека к Абсолюту стало рассматриваться как некий «кодекс чести», набор высоких общечеловеческих морально-нравственных качеств, одинаковых для всех времен и народов. Упрощение столь важной философско-теологической универсалии привело к оперированию понятием «духовность» без признания реальности духовного мира, что, по сути, сделало духовное воспитание лишенным духовного основания.

Обращаясь к русской философской прозе (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, В.С. Соловьев, Е.Н. Трубецкой), обнаруживаем восприятие ею духовности как вертикали, прорыва к абсолютным нравственным потенциям.

Кроме духовности, православное воспитание неразрывно связано с нравственностью (производное от ст.-слав. «нравъ»), причем в конкретном вероисповедном смысле, поскольку этот смысл различен у разных народов и имеет определённую культурную привязанность.

Е.Н. Трубецкой в своём главном труде, посвященном смыслу жизни, представлял «вертикаль» и «горизонталь» человеческих ценностей в виде *креста*, горизонтальная линия которого, символизирующая ценности «здешней», земной жизни, «оправдывает себя» лишь «в сочетании с линией вертикальной», устремленной к Абсолюту [42, с. 124]. Таким образом, «планка» нравственных ценностей человека или социума (Любовь, Свобода, Добро, Справедливость, Истина, Родина и т.д.), «нанизанная» на вертикаль духовности, задающей направление движения к Абсолюту или от Него, представляет собой динамическую духовно-нравственную систему координат с подвижной горизонтальной осью.

В своё время К.П. Победоносцев отмечал, что нравственные начала без укоренения в вере шатки и непрочны и рано или поздно «испарятся и исчезнут, или поблекнут до безразличия, уступив место материальным побуждениям» [35, с. 489]. Для исповедующего православие человека нравственность обозначает целеполагание, его свободное волеизъявление жить в соответствии с духовными законами, выраженными в виде заповедей Божиих. И если десять синайских заповедей, утвержденные Богом через Моисея в «эпоху Закона», удерживают человека от падения вниз, то девять заповедей блаженства, данные Христом в Нагорной проповеди, открывают путь вверх, к достижению совершенства по благодати. Потому православное воспитание можно отождествить с духовно-нравственным воспитанием при рассмотрении его в контексте русской культуры, т.е. с формированием нрава посредством религиозной духовности русского народа, идеал которой запечатлен в Священном Писании: «Будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (Мф. 5, 48).

Сходную трактовку духовно-нравственного воспитания находим и в «Республиканской программе духовно-нравственного воспитания учащихся и студентов Луганской Народной Республики на 2016–2020

годы»: «Под духовно-нравственным воспитанием понимается передача детям тех знаний, которые формируют их нравственность на основе традиционной для Отечества духовности. Отечество – духовное понятие, отражающее отношения к отчужденному краю, как земле предков с историческим прошлым и настоящим, с которым не разделима судьба человека» [28]. Данное утверждение совпадает и с мнением других современных исследователей: А.П. Белякова, В.М. Коткова, А.М. Кузнецова, А.А. Плеханова и др., фактически ставящих знак равенства между духовно-нравственным (в рамках русской культуры) и православным воспитанием.

Необходимо отметить, что гуманистическая педагогика вкладывает иные смыслы в понятие «духовно-нравственное воспитание». Так, согласно официальной терминологии, духовно-нравственное воспитание – это формирование у детей, подростков и молодёжи «системы базовых гуманитарных ценностей, ориентированных на приоритет прав и обязанностей человека, межкультурный диалог, активное участие в общественной жизни; готовности к свободному выбору пути своего развития и ответственности за него» [27]. Как видно из определения, этот тип воспитания построен на релятивных, телесно-человеческих ценностях, принадлежащих к сфере профанного, материального мира и не имеющего отношения к духовному развитию личности в его онтологическом смысле. Такое воспитание носит скорее морально-этическую, свойственную западному менталитету, нежели духовно-нравственную, характерную для русского архетипа, целенаправленность, поскольку мораль, по замечанию известного педагога и психолога В.В. Давыдова, диктуется не внутренним произволением следовать духовным законам, а внешней целесообразностью, необходимостью исполнения требований, предъявленных обществом извне [46, с. 78].

Примечательно, что в языках романо-германской и западнославянской групп термин «нравственность» отсутствует и звучит как «мораль»: англ.: *moral*, фр.: *moralité*, нем.: *Moral*, исп.: *moralidad*, итал.: *morale*, польск. – *moralność*, чешск. – *morálka* и т.д., соответственно, и понятие «духовно-нравственное воспитание», как таковое, для западной педагогики не свойственно.

Исходя из этого, можно заключить, что *православное воспитание* – это традиционная для русского народа организация жизнедеятельности подрастающих поколений на основе духовно-нравственных ценностей православной веры и культуры, направляющая личность воспитанника на процесс духовного возрастания на пути приближения к Абсолюту.

Современная теоретическая педагогика оперирует различными системами и структурами воспитательного процесса в зависимости от применяемых критериев: по определению главных этапов, по межкомпонентным связям, по последовательности действий и т.д., однако наиболее распространенной моделью признает структуру по *целевому критерию* [37, с. 17], т.е. структуру воспитательного процесса, которая посредством межличностного сотрудничества воспитателя и воспитанника и взаимосвязи таких компонентов педагогической деятельности, как содержание, методы, формы, средства, условия, способствует максимально эффективному и быстрому достижению поставленной цели и задач воспитания.

Рассматривая различные модели формирования духовно-нравственной сферы ребёнка при опоре на аксиологический подход, предложенные современными педагогами И.В. Баглай, Е.В. Малютиной, Ю.Ю. Незнаевой и др., обнаруживаем в них присутствие следующих обязательных структурных компонентов:

– мотивационно-целевой блок, в который входит главная цель педагогического воздействия и задачи, из неё вытекающие;

- содержательный блок, состоящий из когнитивного, ценностного и поведенческого компонентов;
- технологический блок, включающий в себя необходимые для организации воспитательного процесса элементы: методы, формы, средства, условия;
- контрольно-результативный блок, отражающий уровни развития духовно-нравственных качеств воспитанников.

Рассмотрим каждый отдельный блок с точки зрения формирования духовно-нравственных качеств воспитанников в семье на основе идеалов и ценностей православной веры и культуры с целью дальнейшего их объединения в модель «Православное семейное воспитание».

I. Мотивационно-целевой блок. Современные подходы в семейном духовно-нравственном воспитании строятся на определённой системе ценностей, которая должна быть усвоена ребёнком в процессе воспитания. Любая педагогическая деятельность осуществляется в определённой культурной среде, являющейся важнейшим проводником духовно-нравственных ценностей, определяющих основную цель воспитания. *Ценностями* принято считать лично либо социально значимые идеалы и смыслы, детерминирующие нормы существования в социуме, которые сближают, духовно роднят представителей того или иного народа, религии, нации. Начиная с античности и вплоть до эпохи Просвещения, ценности были связаны с представлением о божественном и потому носили трансцендентный характер, т.е. были всеобщими, вечными, вневременными, абсолютными и не зависели от человека.

В своё время, размышляя над ценностными установками в воспитании, К.Д. Ушинский заявил, что аксиология в образовании не может определяться политическим строем или общественным укладом, поскольку они подвержены изменениям, в то время как воспитательные ценности должны быть вечными, постоянными, независимыми от внешних

условий и соответствовать глубинной человеческой природе. При этом педагог решительно возражал против «абстрактных», «космополитических», «отвлеченных идеалов» [45, с. 21–22], столь характерных для западноевропейской педагогики, и называл единственный личностный эталон воспитания – *личность Богочеловека Иисуса Христа*: «Есть только один идеал совершенства... это идеал, представляемый нам христианством... за ним должно стремиться... всякое истинное воспитание» [там же, с. 134]. О «вечно влияющем на души» [32, с. 279] Идеале возвещал Н.И. Пирогов. Об этом же «Высшем нравственном идеале, заданном христианством» [24, с. 595–612] как важнейшей образовательной силе писал В.И. Несмелов в статье, посвященной истинным целям просвещения. Тему идеала в воспитании развивали русские философы и педагоги Х.Д. Алчевская, С.С. Гогоцкий, В.В. Зеньковский, М.М. Манасеина, С.А. Рачинский, В.В. Розанов, В.Я. Стоюнин, П.Д. Юркевич и др. Несмотря на некоторые различия в подходах к постижению смысла воспитания, их объединяли общие христианско-антропологические основания, укорененные в Библии и святоотеческом наследии, что породило во второй половине XIX века философско-педагогическое научное направление, рассматривающее человека как сверхсложную систему, структурно представленную в своей органической целостности взаимосвязанных элементов: тело – душа – дух.

Занимающийся проблемами современного глобального образования в ЮНЕСКО М.И. Макаров подчеркивает, что христианско-антропологическая педагогика не мыслится без идеи о спасении души [21], ссылаясь при этом на единомыслие многих современных исследователей в области православного воспитания (В.Г. Александрову, А.В. Бородину, М.С. Жирова, Н.Д. Никандрова, Н.В. Маслова, В.М. Меньшикова, Т.И. Петракову, Е.Н. Шестуна, М.Ю. Ширманову и др.). Т.И. Петракова отмечает, что учение о спасении души является

«онтологическим фундаментом» для всех категорий и понятий педагогики [31, с. 57]. Н.В. Маслов и Е.Н. Шестун раскрывают объективную сторону учения о спасении души, определяют его значение для теории и практики воспитания и предлагают рассматривать его в качестве научного метода, наполняющего педагогическую науку смыслами, восходящими к преображению человека и «прояснению в нем образа Божия» [20].

Ценности, сложившиеся в определённой культуре, по утверждению академика Н.Д. Никандрова, «первичны по отношению к целям воспитания» [25, с. 22]. То есть, именно ценностно-мировоззренческая установка на конкретный личностно-нравственный идеал и определяет целеполагание в педагогике, включающее в себя систему принципов, целей и задач; обуславливает соответствующую структуру воспитания; определяет оптимальные методы, формы, средства и условия для их реализации, наконец, выполняет контрольно-диагностическую функцию, позволяющую оценить результаты воспитания.

Поскольку православное богословие в качестве основных духовно-нравственных максим определяет те смыслы и качества личности, которые позволяют ей стать причастной высшей духовной Реальности, т.е. достичь состояния, описанного в евангельских заповедях блаженства, главными ценностями православной культуры признаются Бог, Церковь, Любовь, Вера, Добро, Истина, Свобода, Жертвенность, Верность, Целомудрие и т.д.

Целью православной педагогики В.М. Маслов называет помощь воспитаннику в достижении «доступного ему совершенства», т.е. перехода от «неестественного» состояния, вызванного первородным грехопадением, к состоянию «естественному» (гармоничному, свойственному людям до грехопадения) или даже «сверхъестественному», ставшим возможным с пришествием Христа, и которого достигали

святыне [21]. При этом педагог называет труд педагога, прежде всего, работой над *сердцем* ребенка, указывая, что именно этот важнейший орган святыне отцы считали вместилищем всего доброго и злого, что есть в человеке. Знание христианской антропологии позволяет осознать, какую роль в очищении сердца играет собственно воспитание, а какая отводится исключительно действию божественной благодати.

Итак, основную *цель* воспитания православная педагогика видит в возрастании личности, возвращении ей утраченного совершенства и спасении души, что одновременно является педагогической мотивацией и ожидаемым результатом. В.В. Зеньковский недвусмысленно определяет её как помощь в «раскрытии образа Божия» [11 **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 152]. В семье эта цель достигается посредством создания оптимальных условий для духовно-нравственного совершенствования каждого её члена.

В комплексе *задач* православного воспитания, способствующих достижению основной цели, В.В. Зеньковским выделяются два основных направления: первый, основополагающий, – приготовление души ребёнка к вечной жизни, «чтобы земные дни не пропали даром и чтобы смерть не была духовной катастрофой»; второй – тщательная подготовка к земной жизни, поскольку «как будет пройдена эта жизнь – так она и отзовется в Вечной жизни» [там же, с. 239–241].

Упорядочить сложную систему воспитательного процесса призваны *принципы* воспитания, четкие ориентиры, выдвигающие определенные требования к целям и задачам, а также содержательным компонентам воспитания, и придающие им целостно-интегральный характер. Так, базовые принципы природосообразности и культуросообразности воспитания (Ф.В.А. Дистерверг), трактующиеся как учет индивидуальных особенностей воспитанника и социокультурных условий, в которых он растет, в конфессиональной педагогике являются комплементарными к

первопринципу «Богосοοобразности» (Е.П. Белозерцев) [5, с. 348], который в авраамических религиях означает ориентацию в воспитании на заповеди Божии.

В христианской антропологии В.В. Зеньковского идеи Богосοοобразности, культуросοοобразности и природосοοобразности воспитания приобретают православную наполненность и определяются как *базовые принципы православной педагогики*, выражающие отношение воспитателя к Богу, Церкви и ребенку: *Христоцентричность, экклезиоцентричность и антропосοοобразность*. Принцип *Христоцентричности* указывает на признание Христа главной целью воспитательного процесса. Принцип *экклезиоцентричности* апеллирует к необходимости руководствоваться в воспитании учением и опытом Православной церкви, главным носителем социальной культуры со времен принятия христианства на Руси; он также неразрывно связан с принципом *соборности*, то есть духовного единения со всей православной ойкуменой. *Антропосοοобразность*, являющаяся в контексте православного мировоззрения ни чем иным, как «развитием человека сообразно его природе» [37]), ставит в центр педагогического процесса уникальную и неповторимую личность ребенка, созданную по образу Божьему, но поврежденную в результате первородного греха, и потому нуждающуюся в применении по отношению к нему педагогической «стратегии восстановления» утраченного совершенства [29].

Указанные принципы православного воспитания лежат в основе педагогических трудов современных исследователей С.Ю. Дивногорцевой, А. Зелененко, В.И. Ильченко, А.А. Остапенко, Е.Д. Прокошевой и др.

Эти принципы, ложась на модель православной семьи, «малой церкви» как проекции Вселенской Церкви, превращаются в свод важных

правил, необходимых для благополучного функционирования семейного организма и достижения главной цели воспитания.

Исторически основы русской семейной педагогики строились на вере в Божественную Истину, постепенно вплетая в суровую архаику ветхозаветных принципов, взятых из Псалтири и притчей Соломона, евангельские начала любви, кротости, смирения. Согласно православному учению о семье, семья это не просто союз мужчины и женщины, и в ней нет отдельных сфер: физической, социальной, духовной близости. Здесь все сферы взаимосвязаны и отражены друг в друге, подобно сообщающимся сосудам. Н.Е. Пестов в союзе отца, матери и детей видит антонимичность образа Святой Троицы с её «неслиянностью и нераздельностью» [30, с. 485]: какая-либо проблема в одной из сторон семейной жизни немедленно сказывается в других. Это единство не устраняет, тем не менее, отличия членов семьи в их поле, возрасте, темпераменте, здоровье, трудоспособности: каждый трудится в меру своих сил и возможностей на благо общего «организма» и является примером такого сочетания личного и общего, что в нем воистину «все за одного и один за всех» [11, с.94] – именно в этом бескорыстном служении ближнему проявляется главный христианский принцип – *любви*. Тем самым признается право на свободный выбор, сохраняется важный принцип личной *свободы* как одного из наиболее явных признаков богоподобия человека, его отличия от прочего тварного мира и принадлежности к миру горнему. Как отметил В.В. Зеньковский, вне свободы воспитательный процесс утрачивает всякий смысл, поскольку он превращается в дрессировку, однако свобода, не связанная с добром, неизбежно приводит к разрушению [там же, с. 35].

Свобода непременно должна быть связана с чувством *ответственности*. Не случайно К.Д. Ушинский подчеркивает, что вне свободы невозможно и нравственное воспитание: «Нравственность и

свобода... одно без другого существовать не могут, потому что нравственно только то действие, которое проистекает из... свободного решения...» [43, с. 132].

Христианство предложило принципиально новую оценку роли человека в семье, сделав акцент не на половой принадлежности, а на ценности личности, на равенстве всех перед Богом. И мужчины, и женщины, наделенные равным достоинством, обязаны в одинаковой степени сверять свою жизнь с духовно-нравственными указателями, данными в библейских заповедях (новозаветные заповеди о любви к Богу и ближнему, заповеди блаженства, декалог Моисея). При этом за каждым членом семьи сохраняются свои обязанности и послушания в браке: муж как глава «малой церкви» является прообразом священника, жена – диакона (*diákonos* в переводе с греческого – помощница), а дети – народа, который необходимо, воспитывая, вести к спасению, над всеми же, по словам апостола Павла, – Христос как Абсолютный Идеал.

Новый Завет не отменил ветхозаветную важность соблюдения *иерархичности* в семье как основу восприятия авторитета, подтверждение чему находим в поучениях святых апостолов, творениях святых отцов и трудах русских педагогов. Все они единодушно отводят мужчине главную роль в принятии серьезных решений, касающихся жизни семьи, однако прерогативу воспитания потомства оставляют за матерью, поскольку она, как отметил П.Ф. Каптерев, в силу семейных обязанностей и психологических особенностей «ближе к детям, чем отец, и больше вникает в детские нужды, лучше понимает детские интересы и потребности» [17, с. 100].

Особую роль матери в формировании личности ребёнка отмечал К.Д. Ушинский, заявляя, что её влияние укореняется в детях глубже, «чем всякое влияние учителя или воспитателя» [4, с. 576]. Утверждая, что «женщине врождено стремление учить и развивать своё дитя и вместе с

тем даны и необходимые для этого способности» [43, с. 271], он сходится во мнении с Н.И. Пироговым, назвавшим женщин «главными зодчими общества» [33, с. 51], и И.А. Ильиным, который особое внимание родителей обращал на первые часы жизни младенца и подчеркивал ответственную задачу матери пробудить в нем «инстинктивную духовность» [12, с. 414].

Немаловажным правилом православного воспитания в семье является формирование у детей четкой *половой дифференциации* с учетом половых особенностей психологии мальчиков и девочек и с целью выработки соответствующей модели поведения. Так, на Руси примерно с 6-летнего возраста начинался этап полодифференцированного воспитания: девочек привлекали к помощи по ведению домашнего хозяйства, рукоделию и этикету, готовили к их главному жизненному предназначению – материнству. Воспитание мальчиков вверялось мужчинам (отцам, дедам, дядькам), которые вовлекали их в активную занятость общественной деятельностью, способствовали военному, трудовому и физическому развитию. Бессознательно подражая мужчинам, мальчики учились принимать ответственные мужские решения в различных жизненных ситуациях. Девочки же, копируя модель поведения матери, с первых лет жизни примеряли на себя роль хранительницы семейного очага.

Зачастую главными воспитателями в семье становились бабушки и дедушки, о которых К.Д. Ушинский писал: они «понимали инстинктивно и знали по опыту, ... что мораль заключается не в словах, а в самой жизни семьи» [43, с. 177].

В ряде древнерусских творений в той или иной степени затронута проблема отношения поколений: «Русская Правда», «Изборник 1076 года», «Поучение детям» Владимира Мономаха, «Притчи» и «Слова» Кирилла Туровского, «Моление» Даниила Заточника, «Наставление о детях» Константина Всеволодовича (Владимирского) и др. Идеи

семейного воспитания отразились и в народном творчестве в виде сказок, песен, потешек, пословиц и поговорок: «Молодой работает, старый ум дает», «Не ладны те детки, коих не журят ни батьки, ни дедки», «Какова матка, таковы и детки» и т.д.

Кроме родительской опеки, на душу новорожденного оказывалось влияние со стороны старших братьев и сестер, которым по мере взросления делегировались управленческие функции: присмотр и уход за младшими, посильный домашний труд, обучение чтению и счету. В типичной русской семье, как правило, многодетной, родительская забота равномерно распределялась между всеми её членами, каждый ребёнок приобретал начальный опыт управления, умения держать «обратную связь», вырабатывал в себе любовь к ближнему, заботу о престарелых и немощных членах семьи, готовность помогать, делиться, сопереживать, жертвовать, осознавать себя не бесконтрольным эгоцентриком с вытекающими отсюда искривлениями в будущем брачном поведении, но ответственным членом уникальной совокупности под названием «7-Я», скрепленного чувством взаимной духовной сопринадлежности.

Итак, русское народное сознание выработало педагогическую систему от рождения человека до смерти, сформировало содержание образования, соответствующее полу, статусу и возрасту воспитанника, задолго до эпохи Возрождения и определило основной закон семейного воспитания – *Христоцентричность*, – на фундамент которого опираются все прочие *принципы православной семейной педагогики*, сформулированные исследователями [7; 10; 14; 21; 31; 40] в области православного воспитания и обобщенные нами:

– экклезиоцентричность как введение педагогического процесса в русло церковности;

– соборность как приобщение к собору всего православного мира независимо от социального статуса, происхождения, национальности, пола, возраста его представителей;

– антропосообразность, или организация воспитательного процесса в соответствии с природой ребенка;

– отношение к супружеству как к священному и нерасторжимому союзу между мужчиной и женщиной;

– выстраивание взаимоотношений между всеми членами семьи на основе любви и бескорыстного служения ближнему;

– признание свободы личности каждого члена семьи при обеспечении её связи с ответственностью за свои поступки;

– соблюдение иерархичности взаимоотношений с учетом пола, роли и интересов всех членов семьи;

– непрерывность, бесконечность и преемственность процесса воспитания и самовоспитания.

II. Содержательный блок. Содержание воспитания представляет собой систему знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть воспитанники в соответствии с поставленными целями и задачами. Т.В. Складорова, изучая содержание семейного духовно-нравственного воспитания в дореволюционной России, выделяет два его структурных уровня: рациональный и духовный [40, с. 36].

Первый, *рациональный*, состоящий из информационной (знания), нравственно-поучительной (навыки) и деятельностной (умения) составляющих, сформировался на основе системы методов семейного воспитания, которые вырабатывались народной педагогикой на протяжении тысячелетней истории христианской Руси и во многом заимствованы современной школой.

В содержание информационного компонента входит объем знаний, полученный воспитанниками в процессе изучения Священной истории,

истории Церкви, богословия, церковного искусства и т.д., который способствует формированию их духовно-нравственных качеств в соответствии с целями и задачами православного воспитания.

Особое значение в формировании духовности ребёнка имеет чтение евангельских событий, изложенных на понятном для ребёнка того или иного возраста языке. Богослов и историк Православной церкви Н.Е. Пестов рекомендует при ознакомлении детей со Священной Историей следовать методике К.Д. Ушинского, давшего следующие указания по этому вопросу: стараться проводить ознакомление ребёнка с евангельскими событиями накануне предстоящих праздников, чтобы церковная служба и рассказ матери соединились с праздничными эмоциями ребёнка и ярче запечатлелись в памяти; читая впервые евангельскую историю, акцентировать внимание ребёнка на важнейших событиях с целью извлечения из повествования наиболее важных нравственных уроков; по окончании чтения предложить ребёнку пересказать содержание услышанного и задать вопросы; использовать наглядность (иллюстрации, картинки, иконы и т.д.) для скорейшего закрепления образов в памяти [30, с. 326–331].

По мере взросления наряду со Священным Писанием детям предлагается святоотеческая литература, важность которой не столько в раскрытии сути догматов, сколько в описании духовных путей к святости, проделанных другими людьми. Изучение святых отцов приучает к вдумчивому, неторопливому чтению, кроме того, оно способствует неискаженному толкованию священных текстов.

Параллельно с чтением чисто духовной литературы Н.Е. Пестов рекомендует жития святых и детскую нравоучительную художественную литературу – рассказы и повести, описывающие жизнь святых или благочестивых людей: «Святая юность» Е. Поселянина; повести Е. Тур; «Камо грядеши» Г. Сенкевича, «Хижина дяди Тома» Г. Биччер-Стоу и т.д.

Важным правилом духовного чтения он называет систематичность и совместность с другими членами семьи [там же, с. 62].

Дополнительным источником знаний, способствующим формированию духовно-нравственного облика воспитанника, в православной культуре является изучение церковных видов искусства, таких, как иконопись, духовная живопись, архитектура, пение, шитье и вышивка, колокольный звон и т.д. Именно о таком искусстве, «не только символическом, но и преображающем», по мнению Питирима Нечаева, сказал Ф.М. Достоевский свою знаменитую фразу «Красота спасет мир» [34, с. 86].

Нравственно-поучительная составляющая содержательного блока православного воспитания заключается в формировании доброго нрава воспитанника на основе евангельских заповедей, таких, как любовь к Богу и ближнему, скромность, отзывчивость, целомудрие, почитание родителей, трудолюбие и т.д.

На этом уровне в ребенке формируются добрые навыки, полезные привычки, ребёнок учится бороться с собственными слабостями, страстями и пороками. Пример благочестивой жизни родителей играет в выработке нравственных качеств детей первостепенную роль. Будучи в раннем возрасте свидетелем безупречной с нравственной точки зрения жизни родителей, ребёнок по мере взросления естественным и непринужденным образом становится её участником.

Значимым для образования нравственных навыков и привычек является *самовоспитание*. Примечательно, что до вплоть до середины XX века педагоги занимались изучением развития человека в контексте воспитательного процесса и социализации лишь от младенческого до юношеского возраста [40, с. 9]. Необходимость образования, социальной адаптации и реабилитации взрослых и пожилых людей была признана светской педагогикой совсем недавно. Что касается православной

культуры, то она всегда признавала процесс самовоспитания непрерывным и бесконечным, длящимся от рождения до смерти, аналогичным такому иницирующему изменению внутреннего состояния действию, как самопознание, которое, как процесс, требующий большой концентрации духовных сил, невозможен без помощи Божией. Потому православное семейное воспитание на Руси включало в себя не только пренатальную и перинатальную педагогику, но и андрагогику, геронтоагогику и даже танатагогику (подготовку к физической смерти), что выводило семейную педагогику (*παῖς* – ребёнок (греч.)) на более высокий уровень – *человековедения ко Христу* [13, с. 60–69].

Третий, *деятельностный* компонент, включает в себя совокупность «дел любви», таких, как участие в акциях милосердия, благотворительности, помощи в церковных богослужениях. Важным фактором приобщения детей к бескорыстному труду является подражание старшим членам семьи.

Н.Е. Пестов подчеркивает важность формирования трудовых навыков и умений подрастающего поколения с раннего детства, что сделает их «более полезными членами общества», способным как к самообслуживанию, так и к уходу за больными, немощными и престарелыми членами семьи и общества. При воспитании девочек богослов призывает матерей учить их шитью, вязанию, ремонту платья, готовки пищи, стирке белья, уметь разбираться в сортах и качестве продуктов питания. Мальчикам полезно овладеть начатками различных ремесел. Детей обоих полов необходимо приучать к физическому труду на огороде, а также давать элементарные медицинские знания и навыки, как-то оказание первой помощи, умение делать перевязки, обрабатывать раны [30, с. 193].

В отличие от светского подхода к духовно-нравственному воспитанию, православная педагогика не ограничивается выработкой

умений, знаний и навыков подрастающего поколения. Т.В. Складорова выделяет, кроме рационального, *духовный уровень* православного воспитания, который заключается в причастности к мистической жизни Церкви: участии в церковных Таинствах; искренней вере и молитве как разговоре с Богом; покаянии как признании своих грехов и страстей и твердом намерении их искоренить; почитании христианских святынь, вызывающих чувство благоговения, «священного трепета» к сфере сакрального [40, с. 36].

Н.Е. Пестов, называя семь факторов успешного духовного возрастания ребёнка (Таинства, молитва, пост, пример благочестия родителей, духовная среда, духовное чтение, освящение обстановки) неслучайно именно Таинствам отводит первое место в этом списке: в Таинстве крещения, совершаемом по православному обычаю на восьмой день после рождения, Господь омывает младенца от первородного греха, довлеющего над человеческим родом; в Таинстве миропомазания, следующим непосредственно за крещением, Господь усыновляет себе крещаемого, низпосылая ему благодать; Таинство причащения, к которому ребёнок будет прибегать всю свою жизнь, укрепляет его духовные и физические силы и очищает от «греховных пятен», которые появляются на душе, начиная с семилетнего возраста; Таинство исповеди, которое по обычаю совершается перед причащением, приучает отрока к духовной чистоплотности, умению распознавать голос совести, анализировать собственные поступки, слова и мысли и иметь мужество признаться в своих грехах [30, с. 4].

III. Технологический блок. Успешное развитие духовности и нравственности ребёнка обеспечивает правильная организация воспитательного процесса, важным компонентом которого являются *методы воспитания*. В классификации Н.В. Маслоу выделяются девять основных методов воспитания [20], характерных для православной

традиции: наставление, предостережение, ограждение от соблазнов, личный пример, сообразность, воздержание, поощрение, наказание с любовью, словесное воздействие, которые и сегодня с успехом применяются, как в образовательной, так и семейной педагогике.

Необходимо отдельно остановиться на таком методе воспитания, как *физическое наказание*, которое, с точки зрения православной педагогики, допустимо применять в виде легкого шлепка и лишь в исключительных случаях, например, в качестве рефлекторной меры, если ребёнок вошел в аффективный раж либо может нанести вред своему и чужому здоровью. По мнению священника и педагога Алексея Мороза, телесные наказания недопустимы, если родитель находится в состоянии эмоционального возбуждения (гнева, раздражения); если за наказанием не следует разъяснение причины наказания; если ребёнок младше 2 или старше 11 лет и пр. [22**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Принципы и методы духовно-нравственного воспитания реализовываются при помощи традиционного христианского семейного уклада, породившего такие *формы воспитания*, как совместные досуг и молитвенная практика; выстраивание жизни семьи соответственно годовому кругу православных праздников; приобщение детей к посильной трудовой деятельности, соответствующей полу, силам и разумению; благотворительности; физическое воспитание; особая забота о самых младших и престарелых членах семьи, домашних питомцах; семейное чтение назидательной литературы; функционирование семейного совета с решающим голосом главы семейства и т.д.

Православное воспитание не представляется без участия в обрядах, которые являются символическая формой, отражающей духовное содержание религии, пробуждающей религиозные чувства в ребенке и настраивающей его на благочестивую жизнь. Размышляя о балансе внешней стороне православия и его содержанию, Ф.М. Достоевский

приводит притчу о сосуде, наполненном драгоценной жидкостью, где сосуд олицетворяет обрядовость Церкви, а содержимое – её внутреннюю сущность. Разобьется сосуд – растеряется драгоценная влага, – пишет великий русский мыслитель [8, с. 468].

Главными *средствами* семейного воспитания являются церковные Таинства, храмы и святыни, священные тексты (Евангелие, Псалтирь, жития святых и др.), духовная музыка, праздники и посты, семейные трапезы, смысловые игры.

Воспитанию правильных привычек на Руси всегда служило такое средство, как здоровое питание детей, которое регулировалось постами и состояло из простой, но качественной пищи. По учению древних отцов, здоровые младенцы должны освобождаться от поста лишь на время грудного вскармливания. Англичанин Самуэль Коллинз, проживший несколько лет в России в царствование Алексея Михайловича Романова, с удивлением отмечал раннее приобщение детей к церковным уставам: «Достигнув двухлетнего возраста, они уже соблюдают посты очень строгие» [3, с. 30]. Постные говенья, как пишет Н.Е. Пестов, являются не только «духовным оружием» [30, с. 149], но и приучают ребёнка к добровольному воздержанию и ограничению, выработке терпения и выносливости.

Одним из важных инструментов раннего воспитания в русской семье всегда были детские народные игрушки, которые, как отмечает психолог В.В. Абраменкова, представляют собой «образ Божьего мира» и несут сакральный смысл: пирамидка – символ упорядоченности, иерархичности мира; матрешка – преемственности, многодетности; Ванька-Встанька – упорства, терпения, жизнеутверждающего оптимизма; погремушки и бубенцы – средство осмысления окружающего мира и взаимодействия с ним [1, с. 70–80].

Важную роль в успешности семейного воспитания играет благоприятная среда, условия, способствующие духовно-нравственному развитию всех членов семьи. Это, прежде всего, единомыслие и благочестивый образ жизни родителей; атмосфера любви, взаимопонимания, доверия; духовное руководство в лице семейных духовных наставников, если таковые имеются; аскетическая обстановка, способствующая собранности, скромности, внутренней сосредоточенности; сакральные символы, такие, как кресты, иконы, благотворно влияющие на вызревание чувства почтения и благоговения перед святынею.

О важности освящения обстановки, в которой находятся дети младенческого возраста, писал святитель Феофан Затворник: «Пусть чувства получают первые впечатления от предметов освященных: икона и свет лампы – для глаз, священные песни – для слуха и проч.» [39, с. 48]. Н.Е. Пестов в качестве примера способствующей пробуждению высших духовных чувств обстановки приводит быт древнерусской семьи: наличие в доме особой молельной комнаты либо красного угла с многочисленными иконами, перед которыми теплятся неугасимые лампы [30, с. 166]. Он также ссылается на исторический труд графа М.В. Толстого, описавшего образ жизни русского царя Федора Иоанновича: «Феодор вставал обыкновенно в 4 часа утра и ждал духовника в спальне, наполненной иконами, освещенной днем и ночью лампадами. Духовник приходил к нему с крестом, благословением, святою водой и с иконою угодника Божия, празднуемого в тот день Церковью... Государь кланялся до земли, молился вслух минут десять или более, шел к царице и вместе с нею к утрени... в 9 часов ходил к литургии... вечером – ходил опять в церковь к вечерне... ночью, готовясь ко сну, опять долго молился с духовником и ложился с его благословением» [41, с. 434].

Не менее важным условием, обещающим положительный педагогический результат, является максимально *раннее воспитание*. К.Д. Ушинский и его соавтор хрестоматии «Родное слово» Л.Н. Модзалевский подчеркивали важность как можно раньше начинать воспитывать ребенка, сравнивая его с подготовкой почвы, на которую впоследствии упадут «семена» убеждений человека [4, с. 577]. О важности воспитания «младенцев в колыбели» писал Феофан Затворник (Вышенский): с момента рождения ребёнка можно влиять на его жизнь посредством веры и благочестивого примера родителей, а также приобщением к церковным Таинствам. Несмотря на невозможность передачи ребёнку каких бы то ни было знаний в первые месяцы жизни, можно действовать на него опосредованно: «Есть некоторый особенный путь общения душ через сердце, – пишет святитель, – И если их [родителей] дух проникнут благочестием, то не может быть, чтобы оно по своему роду не действовало на душу дитяти» [39, с. 27]. Иоанн Златоуст сравнивал душу младенца с воском: «жизнь ребёнка уже с первого момента начинает наклоняться или к добру, или ко злу. Если же на самом пороге жизни станем охранять дитя от дурного и направлять на лучший путь, – добро сделается его внутренним качеством и станет как бы его природой, так что он сам добровольно не перейдет ко злу» [15, с. 781].

Следующим важным условием православного воспитания является аскеза, которая приучает ребёнка к «тесноте христианского пути». Для детей она заключается, прежде всего, в обучении искусству самообладания, послушания, терпения, тренировки воли, борьбы с ленью, то есть, всего того, что готовит душу и тело воспитанника к разнообразным жизненным трудностям. Феофан Затворник рекомендовал родителям постепенно приучать детей претерпевать всякого рода внешние раздражения: прохладу, жару, сырость, голод, боль, усталость и т.д.,

способствующие как физической, так и психологической закалке: «Душа в таком случае, – пишет святитель, – будет владычицей тела» [39, с. 12].

На протяжении многих веков в попечении о подрастающем поколении объединялись семья, школа и Церковь, образуя триединую совокупность, в которой каждая сторона играла отведенную ей роль, при этом дополняя и усиливая функции двух других. Таким образом, единство педагогических влияний на подрастающее поколение создавало синергичные, слаженные, непротиворечивые, гармоничные условия для развития духовно-нравственных качеств личности.

Как видим, группа форм православного воспитания пересекается с группой методов, а также средствами и условиями воспитания, образуя единый конгломерат и обеспечивая комплексный характер воспитательного процесса.

Перечисленные формы воспитания, системно применяемые русскими семьями православной Руси, способствовали скорому развитию эмоционально-волевой сферы детей, психической устойчивости, что позволяло им создавать свои семьи в юном возрасте. При этом муж как глава «малой церкви» наделялся не просто властными правами над своими домочадцами, но являлся и ответчиком перед Богом за свою семью, свой род. Как сказал протоиерей Борис Ничипоров, «отец – это тот, кто осознает, что молитвой, скорбями, терпением ... призван к искуплению грехов рода. Отец своей жизнью выпрямляет путь рода к Богу» [26, с. 111]. Раннее формирование чувства *служения*, переход от детского мироощущения к взрослому, позволяло юноше не только брать на поруки жену и детей, но и выполнять организационно-управленческие функции более высокого порядка: возглавлять военные кампании и княжить, то есть нести всю полноту ответственности за свой народ и державу.

Евангельские воспитательные подходы дали русской истории множество великих князей и царей, проявивших наивысшие лидерские качества, такие, как героизм, готовность к подвигу, любовь к Богу и ближнему вплоть до самопожертвования «за други своя» (Ин. 15: 13): блгв. кн. Борис и Глеб (1015), блгв. вл. кн. Андрей Боголюбский (1174), блгв. вел. кн. Александр Невский (1263), блгв. вел. кн. Дмитрий Донской (1389), св. муч. Николай II (1918) и многие другие «лидеры духа».

Не меньше в русской истории примеров женской самоотверженности и царственной святости: Анна Новгородская, Анна Кашинская, Феврония Муромская, Васса Нижегородская, Евдокия Московская, Александра Федоровна и Елизавета Федоровна Романовы и другие мученицы и исповедницы, подавшие образец всепобеждающей силы любви и верности своим мужьям. Объяснить этот церковно-исторический феномен святых правителей и их жен возможно лишь христианским подходом к воздействию на душу воспитанника, который ставит в центр педагогического процесса не самого ребенка, а вечный идеал воспитания – личность Христа [6, с. 540; 32, с. 142; 44, с. 592].

Технологический блок модели православного воспитания, таким образом, включает в себя методы, формы, средства, условия воспитания, как составные части организации педагогического процесса.

IV. Контрольно-результативный блок. Кроме целенаправленности воспитания, единства целей воспитателя и воспитанника, их синергизма, важным компонентом православной педагогики является диагностика, позволяющая оценить результаты достижения поставленных целей и задач. Сложность диагностики в воспитании заключается в достаточно неопределенных результатах этого процесса, зависящего от множества внешних условий и факторов, качеств личности воспитателя и воспитанника, их внутренних скрытых мотивов, сложно поддающихся линейному измерению и тестовым методам. Несмотря на вариативность и

неоднозначность диагностики воспитания, в православной педагогике существуют определенные критерии его успешности. Учителя Церкви (свт. Феофан Затворник, свт. Тихон Задонский), размышляя о духовном совершенствовании, обращали внимание на сформированность трех сфер личности: ума, чувства и воли.

С развитостью ума святители связывают наличие представлений о нравственных ценностях: доброте, любви, щедрости, дружбе, родине, семье, человеку; умение различать добро и зло; видеть возможные варианты решения проблем; предвидеть результаты своего выбора и его связь с последствиями для себя и других людей; осознавать важность труда, созидания, приумножения всего доброго и прекрасного в жизни. Аналогично, в современной педагогике когнитивный критерий определяется уровнем сформированности нравственного сознания, полнотой и объемом знаний о нравственных ценностях, а также степенью интереса к ним [2];

Развитость чувства в православной культуре определяется любовью к Богу и людям: семье, Родине, всему человечеству; желанием совершенствоваться, преображаться, следовать евангельским заповедям; совестью, ответственностью, порядочностью, самоотверженностью; умением прощать, сопереживать, жертвовать. В современном воспитании показателем развитости чувств является эмоционально-ценностный критерий, выражающий степень сформированности эмоционального отношения к нравственно значимым ценностям, их личностное принятие, а также ценностная самоактуализация [там же].

Развитость воли, по мнению учителей Церкви, выражается способностью к управлению своим поведением – послушанием, уважением старших, почитанием родителей, смирением, терпением; стойкостью против зависти, уныния и соблазнов; мужеством;

жертвенностью; формированием способности подчинять свои действия в достижении позитивной цели, преодолевая возникающие трудности; добротворчеством. Развитость воли соответствует выделяемому современными педагогами поведенческому критерию, показателем которого является сформированность деятельностного компонента воспитанника: его готовности следовать принятым нравственным ценностям в поведении, степени способности оценить свои и чужие поступки с позиций следования нравственным ценностям [там же].

Максимальное гармоничное развитие всех трех сфер личности (ума, чувства, воли) соответствует высокому уровню духовно-нравственного развития личности и одновременно является показателем правильности выбранной стратегии воспитания.

О среднем уровне духовно-нравственного развития воспитанника свидетельствуют посредственная сформированность нравственного сознания, рядовой объем знаний о христианских идеалах и ценностях и невыраженный интерес к ним; инертность в эмоциональном принятии нравственно значимых ценностей; недостаточная ценностная самоактуализация; выборочная либо непостоянная готовность следовать евангельским заповедям в собственном поведении.

На низкий уровень духовно-нравственного развития личности указывают незрелость нравственного сознания; игнорирование христианских ценностей; эмоциональный примитивизм, слабая ценностная самоактуализация; отсутствие готовности следовать евангельским заповедям; неспособность оценить поступки с позиций нравственности.

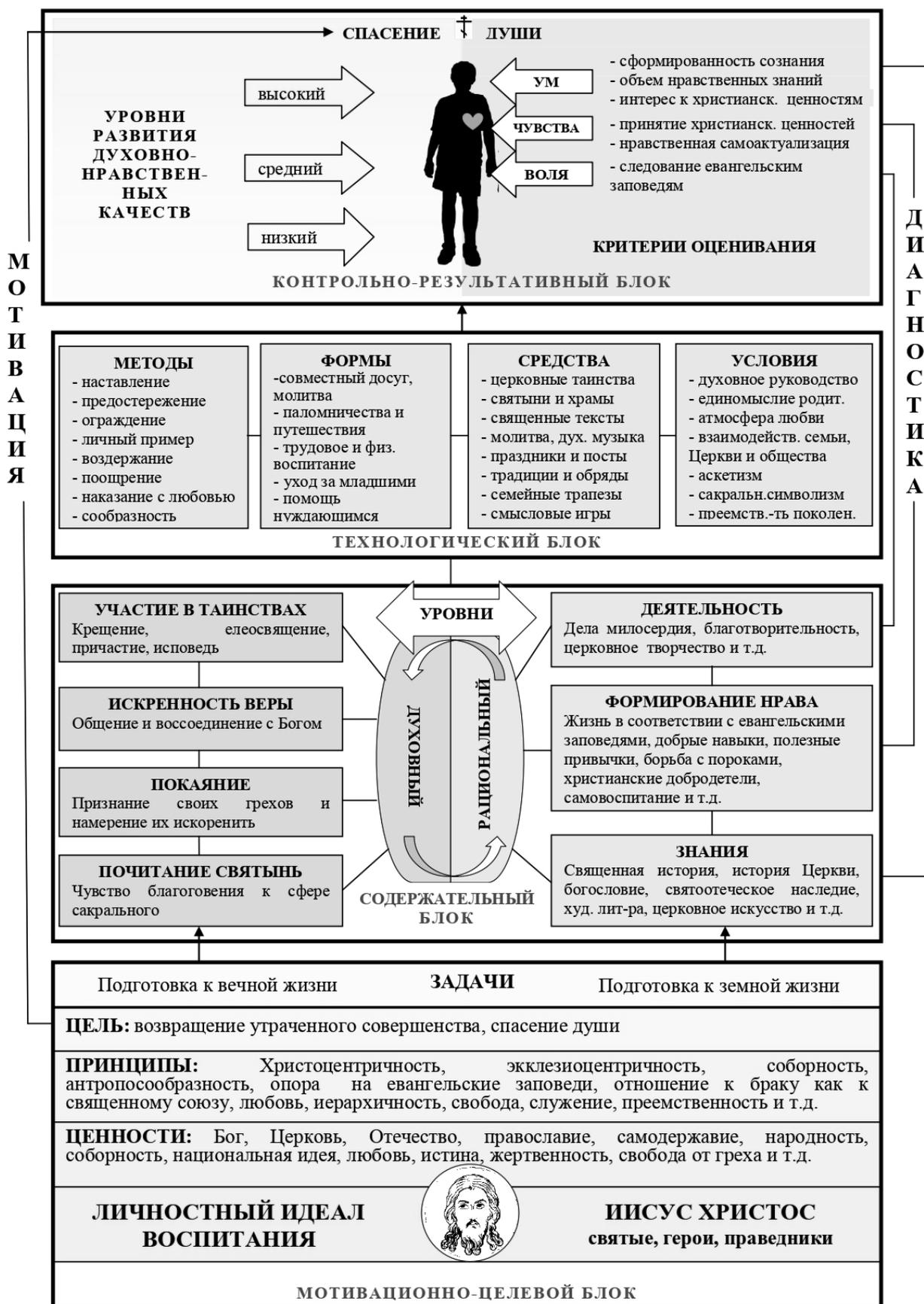
Необходимо отметить, что ввиду затруднительности количественного оценивания нравственных категорий (их глубины, полноты, интенсивности, протяженности по времени, влияния побочных факторов и

т.д.), границы между уровнями духовно-нравственного развития личности весьма условны.

Соединив все блоки (мотивационно-целевой, содержательный, технологический, контрольно-результативный), получаем модель «Православное семейное воспитание» (рисунок), отражающую сущность, содержание и структуру православного воспитания и позволяющую ввести в социальное и научно-педагогическое пространство такое новое понятие как «православные основы семейного воспитания», дав ему следующее определение: *православными основами семейного воспитания называется система педагогических принципов, методов, форм, средств и условий воспитания, применяемых в семейных отношениях и нацеленных на развитие высших духовно-нравственных качеств воспитанника в процессе земной жизнедеятельности при опоре на личностный идеал воспитания – Иисуса Христа – и руководстве Священным Писанием, учением Церкви и антропологической мыслью отечественной педагогики.*

Ориентируя воспитанника на познание себя, на распознавание своих страстей и их искоренение, на приобретение добродетелей через развитие всех духовных и нравственных сил, родители ведут ребёнка по пути раскрытия в нем образа Божия к вечному спасению, чем соединяют воедино цель воспитания с целью и смыслом человеческой жизни.

Модель «Православное семейное воспитание»



Источники и литература

1. Абраменкова В.В. Царские игрушки как инструмент семейного воспитания династии Романовых (к 400-летию дома Романовых) / В.В. Абраменкова // Вестник ПСТГУ. – 2014. – № 1 (32). – С. 70–80
2. Адамова А.Г. Духовно-нравственное воспитание младших школьников во внеучебной деятельности на основе системного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Г. Адамова. – М., 2008. – 174 с.
3. Андреев И.Л. Алексей Михайлович / И.Л. Андреев. – М.: Молодая гвардия, 2006. – 637 с.
4. Архив К.Д. Ушинского: в 4 т. Т. 4 / сост. и подгот. к печати В.Я. Струминский. – М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1962. – 721 с.
5. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен : курс лекций / Е.П. Белозерцев. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 704 с.
6. Гогоцкий С.С.: издание в 3 т. Т. 2: Педагогика / Предисл. и послесл. Ильченко В.И., Исаев В.Д. – Луганск: Элтон-2, 2010. – 644 с.
7. Дивногорцева С.Ю. Смысл, сущность и цель воспитания в контексте православной педагогической культуры / С.Ю. Дивногорцева // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2006. – № 3. – С. 78.
8. Достоевский Ф.М. Дневник, статьи, записные книжки: в 3 т. Т. 1. 1845–1875 / Ф.М. Достоевский. – М.: Захаров, 2005. – 480 с.
9. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный.: в 2 т. / Т.Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз., 2000. – 1209 с.
10. Зелененко А. Основополагающие принципы православной педагогики и утрата их современной школой [Электронный ресурс] / А. Зелененко // Образовательный портал «Слово». Философия педагогики. – Режим доступа: <https://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37866.php>
11. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М.: «Школа-пресс», 1996. – 272 с.

12. Ильин И.А. Собрание сочинений : в 10 т. Т. 3 / Сост., вступит. ст. и коммент. Ю.Т. Лисица. – М.: Русская Книга, 1993–1999. – 592 с.
13. Ильченко В.И. Философия современного образования: Абсолютная педагогика освященного Христоцентризма (Человековедение ко Христу) *Nomochristagogia* / В.И. Ильченко // *Interior: научный журнал*. – Луганск. – 2017. – № 1 (1). – С. 60–69.
14. Ильченко В.И., Шелюто В.М. Феномен сакрального в историко-культурном пространстве / В.И. Ильченко, В.М. Шелюто. – Киев: АО «ИТН», 2002. – 325 с.
15. Иоанн Златоуст. Сочинения. Т. 1. Кн. 1 / Иоанн Златоуст. – М.: Изд. отдел Моск. Патриархии. 1994. – С. 781.
16. Исмаилова З.К., Байбаева М.Х., Сапаров А.Б. Основные категории педагогики – развитие, воспитание, обучение, образование / З.К. Исмаилова, М.Х. Бабаева, А.Б. Сапаров // *Молодой ученый*. – 2015. – № 8. – С. 937–940.
17. Каптерев П.Ф. О семейном воспитании / П.Ф. Каптерев; сост. и авт. коммент. И.Н. Андреева. – М.: Академия, 2000. – 168 с.
18. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка / Г.А. Крылов. – СПб.: ООО «Виктория плюс», 2004. – 432 с.
19. Макаров М.И. Концепция провиденциально ориентированного воспитания в современной отечественной педагогике / М.И. Макаров // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. – 2012. – № 2. – С. 140–143.
20. Маслов Н.В. Методы православного воспитания [Электронный ресурс] / Н.В. Маслов // *Глинские чтения*. – 2007. – июль–август. – Режим доступа: <http://old.glinskie.ru/common/mpublic.php?num=103>
21. Маслов Н.В. Основы русской педагогики [Электронный ресурс] / Н.В. Маслов // *Статьи Н.В. Маслова о православной педагогике*. – Режим

доступа: <http://sviatoduxov.ru/2017/06/23/статьи-н-в-маслова-о-православной-педа/>

22. Мороз А. Физические наказания детей уместны в определённых случаях [Электронный ресурс] / Мороз А. // Русская народная линия: информационно-аналитическая служба. – 01.10.2013. – Режим доступа: http://ruskline.ru/news_rl/2013/10/01/fizicheskie_nakazaniya_detej_umestny_v_opredelennyh_sluchayah/
23. Мудрик А.В. Категория воспитания в теории и практике современного образования / А.В. Мудрик // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход: В 2 ч. Ч. 1. – Волгоград, 2005. – С. 12.
24. Несмелов В.И. О цели просвещения / В.И. Несмелов // Православный собеседник. – Казань, 1898. – № 12. – С. 596–612.
25. Никандров Н.Д. Православные ценности и воспитание в России / Н.Д. Никандров // Высшее образование сегодня. – М.: Российский новый университет, 2008. – № 2. – С. 3–9.
26. Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию: размышления священника-психолога / Б.В. Ничипоров. – М.: Школа-пресс, 1994. – 188 с.
27. Об окружной целевой программе «Духовно-нравственное воспитание и развитие детей и молодёжи в Юго-Восточном административном округе города Москвы: распоряжение префекта ЮВАО г. Москвы от 27.12.2007 № 2764 (ред. от 17.03.2008) на 2008–2010 гг.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=MLAW&n=106482#09737917593156924>
28. Об утверждении Программы духовно-нравственного воспитания учащихся и студентов Луганской Народной Республики на 2016–2020 годы: постановление Совета Министров ЛНР. – 2016. – 12 октября [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sovminlnr.ru/akty_soveta_ministrov/postanovleniya/5367_ob_utverzhd

nii_programmy_duhovno_nravstvennogo_vospitaniya_uchaschihsya_i_student
ov_luganskoj_narodnoj_respubliki_na_2016_2020_gody.html

29. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Модульная графическая наглядность в преподавании вузовской педагогики. Часть II: Логико-смысловая модель «Антропологическая аксиоматика, цели и стратегии образования» как мировоззренческая «роза ветров» / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров // Образовательные технологии. – 2013. – № 3. – С. 56–75.
30. Пестов Н.Е. Современная практика православного благочестия: в 2 т. Т. 2 / Н.Е. Пестов. – М.: Сатис, 1996. – 774 с.
31. Петракова Т.И. Духовные основы нравственного воспитания / Т.И. Петракова. – М.: Импэто, 1997. – 94 с.
32. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача / Н.И. Пирогов; сост. А.Д. Тюриков. – Иваново, 2008. – 427 с.
33. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов; сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. – М.: «Педагогика», 1985. – 493 с.
34. Питирим, митрополит Волоколамский и Юрьевский. Свет памяти: слова, беседы и статьи / Предисл. Е.М. Яковлевой. – М.: Изд.-во Сретенского монастыря, 2009. – 536 с.
35. Победоносцев К.П. Сочинения / К.П. Победоносцев; вступ. ст. и примеч. А.И. Пешкова. – М.: Наука, 1996. – 509 с.
36. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: Владос-пресс, 2004. – 365 с.
37. Прокошева Е.Д. Концептуальное содержание принципа антропосообразного развития в православной педагогике / Е.Д. Прокошева // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 6. – С. 82–84.
38. Святитель Игнатий (Брянчанинов). Аскетическая проповедь. Полное собрание творений / Игнатий Брянчанинов, святитель; сост. А.Н. Стрижев. – М.: Паломник, 2002. – т. 4. – 542 с.

- 39.Святитель Феофан Затворник. Путь ко спасению / Феофан Затворник, святитель. – М.: Litres, 2017. – 516 с.
- 40.Склярова Т.В. Православное воспитание в контексте социализации / Т.В. Склярова. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2006. – 152 с.
- 41.Толстой М.В. История Русской Церкви / Ред. С. Мансуров. – Изд.-во Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1991. – 735 с.
- 42.Трубецкой Е.Н. Смысл жизни / Е.Н. Трубецкой; ред. П.П. Апрышко. – М.: Криговек, 2015. – 544 с.
- 43.Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / под ред. В.Я. Струминского. – М.: ГУПИ, 1954. – 733 с.
- 44.Ушинский К.Д. Материалы по третьему тому педагогической антропологии / К.Д. Ушинский; сост. и подгот. к печати В.Я. Струминский // Собрание сочинений: в 11 т. Т. 10. – М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1950. – 668 с.
- 45.Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1 / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1988. – 416 с.
- 46.Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: «Педагогика», 1981. – 176 с.

**ORTHODOX FAMILY EDUCATION:
CONCEPT, BASICS, MODEL**

Abstract. The article actualizes the importance of training students to future family life as one of the main areas of socialization of the individual. The essence, content and structure of Orthodox family education are considered, its graphic model, which displays the motivational-targeted, informative, technological and control-productive component of this pedagogical process, is proposed. A new concept – «Orthodox basics of family education» – is introduced into scientific and pedagogical circulation, its definition is given.

Keywords: Orthodox basics of family education

*О.В. Шкуран,
кандидат филологических наук, доцент,
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко*

ЯЗЫКОВЫЕ ЕДИНИЦЫ С САКРАЛЬНОЙ СЕМАНТИКОЙ: ЛОЖНЫЕ САКРАЛИЗАТОРЫ В ИНТЕРНЕТ-, МЕДИАДИСКУРСАХ

Аннотация. В статье рассматриваются интернет-, медиадискурсы, в которых функционируют языковые единицы с сакральной семантикой, – лексемы, фраземы, паремии и др. устойчивые комплексы с измененной первоначальной семантикой. Медиасистема создает новый пласт национального русского языка, в котором смешиваются функциональные стили, игнорируются литературные каноны, что способствует вымыванию ценностной составляющей традиционного языка. Проиллюстрированы такие лексемы и паремии, как «благополучие», «богатырь», «милостыня», «Услышал звон, да не знает, где он», содержащие компоненты с сакральной семантикой – ценностно-смысловым наследием духовной сферы русского человека, трансформированные в определённой коммуникативной ситуации. Демократизация современного русского языка привела к созданию новой языковой реальности с ложными сакрализаторами, разрушающими традиционную ценностную картину мира и стимулирующая деструкцию языковой личности.

Ключевые слова: медиасистема, «карнавализация» языка, языковая сакрализация, профанный язык, десакральный язык, языковая единица с сакральной семантикой, сакрализатор.

ВВЕДЕНИЕ

Отличительным признаком языка интернет-, медиадискурса является многообразие средств информирования и воздействия. Такое молниеносное распространение информации увеличивает массовость аудитории и перемещение языковых единиц с периферии в ядро национального языка. Именно интернет-, медиадискурс концентрирует значительный объем информации, отражающий не только языковые изменения, но и культурологические. Медиасистема обладает многочисленными технологическими платформами проводных и беспроводных компьютеров, смартфонов, планшетов и других гаджетов, что ускоряет процесс влияния на пользователей, представленных разными возрастными группами.

В условиях падения интереса к чтению классической литературы, к избирательности в чтении современной литературы подрастающее поколение «цифровых людей» [27] создает новый тип современного национального языка, в котором смешиваются разные пласты, увеличивается количество стилевых ошибок, демократизируется публичная речь. Чаше интернет-, медиадискурсы упрощают, укорачивают, схематизируют сетевой язык. В.Г. Костомаров в монографии «Языковой вкус эпохи» (1999) этот процесс называет карнавализацией – «бурно развивающимся процессом, который затрагивает не только народные пласты общенационального русского языка, но и образованные, пренебрегающие литературными канонами» [3, с. 5]. Нормальные темпы языковой динамики резко повышены, а это создает резкий разрыв в преемственности традиций и в сохранении национальной культуры целого народа. Н.Е. Петрова в пособии «Язык современных СМИ: средства речевой агрессии» (2011) язык интернет-, медиадискурса называет «новой языковой реальностью, расположенной в центре современных языковых процессов» [10, с. 89]. Таким образом, языковые единицы имеют

оценочный характер, кратки и экспрессивны, представлены в единстве нескольких функциональных стилей – публицистического, художественного, разговорного и др. Данные стили не представляют собой замкнутую систему со своими стилевыми чертами, а, наоборот, – на новой основе происходит перераспределение с привлечением нелитературных средств (вульгаризмов, сленга и др.). Мы наблюдаем решительный поворот современного русского языка к многочисленным связям – язык и общество, язык и политика, язык и мышление, язык и религия, язык и культура и др., что способствует созданию новых смежных наук, которые изучают ценностную картину мира. Такой материал прослеживается в этнографических, социологических, литературоведческих, лингвистических исследованиях [2; 16; 18]. При изучении ценностной картины мира в языке мы рассматриваем языковые единицы с сакральной семантикой, к которым мы относим лексемы, фразеологизмы, паремии, афоризмы и др., содержащие во внутренней форме культурно-ценностный потенциал, необходимый для раскрытия сакрального библейского метаязыка.

Мы считаем, что *языковая единица с сакральной семантикой (ЯЕСС)* – это номинативное понятие, выраженное словом, устойчивым словосочетанием или предложением, содержащее в себе ценностно-смысловое наследие духовной атмосферы. По словам П.А. Флоренского, духовной атмосферой или пневмосферой называют ту «атмосферу общества, которая необходима для существования человека и человечества» [21]. Духовность есть устремление, неутоленность духовной жаждой, напряженность, энергия, направленная на созидание, на создание духовного мира и собственного духовного организма. А.А. Ухтомский пишет о том, что «дух будет силен против всякого давления мира и тогда откроется религиозный мир как явная

психологическая действительность, более действительность, чем какой-либо материальный мир» [20].

Целью нашей статьи является представление языковых единиц, утративших в интернет-, медиадискурсах сакральную семантику в результате либо семантической профанизации, либо десакрализации, что способствует выявлению ложных сакрализаторов в сознании русского человека и в современной национальной культуре.

ЛЕКСЕМЫ КАК ЛОЖНЫЕ САКРАЛИЗАТОРЫ

Рассмотрим на конкретных примерах эволюционный процесс языковой профанизации (перехода ЯЕСС в сферу бытовой речи) и языковой десакрализации (приобретение ЯЕСС квазидуховно-инфернального статуса, ведущего к деструкции языковой личности).

Аспекты интерпретации лексемы «благополучия» отображают сложную и противоречивую природу ЯЕ с сакральным происхождением и профанизацией в секуляризованном современном языке. Согласно с теологическим вектором познания «благополучие» рассматривается как состояние христоцентричности – радости от самопожертвования и любви к Богу и людям; с нравственным – умением создавать душевный комфорт для себя и окружающих; с физическим – обладать крепким телесным здоровьем; социальным – высокое социальное положение, может быть, любыми возможными путями; материальным – владение финансовыми потоками и недвижимостью. Две аксиологические и этические категории *благо* (в дохристианское время употреблялась синонимичная лексема *добро*) и *зло* выражаются в противопоставлении нужных и вредоносных для коллектива или человека явлениях: доли – недоли, счастья – несчастья, своего – чужого, правильного – неправильного и др. Благо – это лексема или часть лексемы, содержащаяся в словах на обозначение характеристики предметов, явлений или деяний, существующих ради добра или побуждающих проявиться положительной сущности кого бы

или чего бы то ни было. Благо – это всё то, что стимулирует позитивные последствия и направлено на спасение человеческой души. Благо имеет ценность и смысл лишь в том случае, когда обладающий им содержит в себе честную и законную основу и исключает какой-либо ущерб или нанесения зла для другого человека.

Национальный корпус русского языка (НКРЯ) демонстрирует несколько сегментных слоев ЯЕСС: **материальное благополучие** – *Именно поэтому сегодня, согласно недавно проведённым исследованиям Фонда общественного мнения, своей главной целью порядка 40% молодых людей называют материальное благополучие и обогащение, и только 15% таковой считает получение образования* (Олег Головин. Коллективный Маугли (2003) // «Завтра», 2003.08.13); 2); **благополучный отдых** – *А если рядом море и солнце встаёт каждый день – это уже полное счастье и благополучие* (Александр Дорофеев. Эле-Фантик // «Мурзилка», 2003); 3) **хрупкость нравственного благополучия** – *О, как легко человеческое благополучие распадается на груды хлама...*(Сергей Довлатов. Дорога в новую квартиру (1987); 4); **физическое благополучие** – *Жить, чтобы жить? Жить, чтобы сохранять благополучие тела? Милое благополучие!* (Александр Солженицын. В круге первом, т.1, гл. 1-25 (1968) // «Новый Мир», 1990); 4) **демонстрация семейного благополучия** – *И раз от раза повторяется одна история: на фото – идеальная семья, демонстрируется всяческое благополучие* (Д. Менделеева, Ю. Ратанов. Психотерапевт: Что прячут счастливые аккаунты соцсетей? (2015.11.06)); 5); **продажа нефти как залог национального благополучия** – *Ближневосточным странам – бросить большую часть нефти и газа, на которых строится их национальное благополучие* (Александр Аничкин. Brent просит пощады // «Огонек», 2015) и др. [НКРЯ].

ЯЕСС «благополучие» иллюстрирует переход от личности на концептосферу общества, а потом на культуру целого сообщества. Позже

она представляет фиксацию коллективного опыта, который становится приобретением одной языковой личности. То есть данная ЯЕСС объединяет во внутренней форме слова два противоположных полюса – полюс динамики (в данном случае, десакрализации) и полюс удержания – (сакрализации), между которыми и разворачивается концептосфера лексемы «благополучие» с новым ценностным ориентиром на материальный достаток и удобство [26, с. 1606–1616].

Одной из основных форм сакрального и социального контакта общества с просящим и нуждающимся является ЯЕСС *милостыня*. Русская пословица гласила: *От тюрьмы да от сумы не зарекайся!* Именно сума – это необходимый атрибут просящего человека, а в современном лексиконе называется бродяжничеством. Ей приписывались волшебные свойства: у словаков крошки хлеба – остатки от милостыни – давали ребенку, который долго не мог заговорить; у русских – роженице при трудных родах; у белорусов – кормящей матери при отсутствии молока и т.д. [17]. Как отмечено в этнолингвистическом словаре «Славянские древности», подаяние считалось Богоугодным делом и поддерживалось церковью: *Просит убогий, а подаешь Богу*.

НКРЯ даёт возможность проследить семантическую динамику формирования ложного сакрализатора с негативной коннотацией со времен эпохи Просвещения : *Участие, которое она возбуждает, тяжело, как милостыня* [М.Ю. Лермонтов. Герой нашего времени (1839–1841)] – **‘быть нищим и жить на милостыню тяжело морально’**; *Я милостыни не принимаю, – угрюмо проворчал Пампасов, – Какая же это милостыня? Заработаете – отдадите.* [А.Т. Аверченко. Камень на шее (1910–1914)] – **‘состояние уязвленного самолюбия’**; *Как и молитва, милостыня привлекает благодать и милосердие Божие и на того, о ком творится молитва, и от имени кого это благодеяние совершается.* [Ольга Белякова. «Во Иордане крещающемуся тебе,

Господи!»... (2004) // «Уральский автомобиль» (Миасс), 2004.01.20] – **‘за милостыню воздастся от самого Творца’**; *Вот это есть настоящая милостыня ближнему – а не наши копейки.* [Михаил Шишкин. Венерин волос (2004) // «Знамя», 2005] – **‘милостыня – это гораздо больше, чем малая помощь нуждающимся’**; *Другой может думать и даже понимать, наоборот, что милостыня как раз худший способ увековечения неработающей бедности; или он может стыдиться, как скверно выказывать себя перед другим таким способом, показной щедростью, и запрещать себе такой нарциссизм.* [В.В. Биbihин. Узнай себя (курс лекций, прочитанный на философском факультете МГУ в 1989–1990 гг.) (1998)] – **‘подавание нищим усугубляет безработицу и иждивенчество’** и др. Мы наблюдаем семантическую негативную динамику ЯЕСС «милостыня». В интернет-, медиадискурсах доминирует рациональное над эмоциональным, материальное над духовным, что не является естественным для русского человека: от пожертвования как необходимого действия греховного очищения к просто механической подачке просящему. Исключительной характеристикой, что выяснилось в процессе диахронического среза, обладает лексема «милостыня» только в христианском понимании [23, с. 158–165].

Ярким примером профанизации в современном языке выступает лексема *богатырь*. Существует много гипотез по поводу её этимологии. «Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона» (1890–1907) представляет достаточно полную информацию о заимствовании из татарского языка (семейство тюркских) и представлено в различных формах – *багхатур, багадур, батур, батырь, батор* и др. О.Миллер считает, что данная языковая единица пришла из санскрита и имела первоначальное звучание *baghadhara* (обладающий счастьем, удачный), указывая на праарийское происхождение. Но, на наш взгляд, такому происхождению соответствовало бы коренное русское *богодар*, а не

богатырь. Российские лингвисты В. Щепкин, Ф. Буслаев (1863) придерживались христианского происхождения лексемы: *Бог* < *богатый* < *богатырь* – тот, кому помогает Бог. Можно согласиться с данным утверждением, потому что в русском миропонимании быть богатырем – обладать большой силой и выносливостью для защиты женщин, детей, стариков [25, с. 23].

За последние два века поменялось представление о богатырях и только былины напоминают нам о героическом прошлом воинов русской земли. Помимо большевистского прошлого (*Красный богатырь* – *защитник советской власти*) появляется **легкий сарказм** по отношению к современным представителям мужского пола, например: *И вдруг этот богатырь пожаловался негромко, оглядываясь на жену* (Борис Екимов «Пиночет»); *Илюша каков богатырь: худ, шея как у оципанного петуха, даже лысина стала морщинистой, и откуда берутся силы, энергия* (Людмила Улицкая «Казус Кукоцкого. Путешествие в седьмую сторону света»); **придается невероятная вседозволенность** расправляться судьбами людей: *Как сказочный богатырь, Сталин изнемогал отсекал всё новые и новые вырастающие головы гидры!* (Александр Солженицын «В круге первом»); выносливость и стойкость в решении жизненных вопросов: *Глебов относился к особой породе богатырей: готов был топтаться на распутье до последней возможности, до той конечной секундочки, когда падают замертво от изнеможения* (Юрий Трифонов «Дом на набережной»); **название крупно рожденного мальчика младенческого возраста**: *Увидев малыша, акушеры ахнули: в Бишкеке родился ребенок-богатырь Жительница Бишкека родила мальчика весом более шести килограммов. При этом рост младенца 58 сантиметров...;* **стереотип российского полицейского**: *Обычный российский полицейский – он ведь какой? Богатырь, спортсмен, кровь с молоком. А среди этих одни тщедушные очкарики, которые только и умеют, что*

“снимать пальчики”, взвешивать пули да копаться в чьих-то ДНК (“Русский репортер. Казусы”); духовный победитель: Он, спустившийся в ад ГУЛага и вышедший оттуда без озлобленности, восставший от смертельной болезни, бросивший вызов людоедской системе и, словно могучий **богатырь**, одержавший духовную победу над ней; **персонализация чернобыльской катастрофы: Атомный богатырь** (К. Полушкин “Наука и жизнь”)» [25, с. 3–5].

Таким образом, ЯЕСС «благополучие», «милостыня», «богатырь» прошли эволюцию семантической трансформации, начиная с эпохи Просвещения и продолжая дискурсами XXI столетия, которые завершают становление языковых единиц с профанным или десакральным смыслом. Это влечет за собой трансформацию доминирующей аксиологической шкалы. Срезневский писал: «Народ и язык – единица неразделимая. Народ – язык, язык – народ» [15, с. 106]. Использование лексем с прочно устоявшейся в языковом сознании семантикой и коннотацией может быть манипулятивно удачным: они автоматически вызывают ассоциации. И, с нашей точки зрения, ЯЕСС входят в число ядерных лексем, которые в современных интернет-, медиадискурсах формируют новое национально-культурное сознание. А.А. Потебня писал: «Единственная цель теоретического (художественного и научного) произведения есть видоизменение внутреннего мира человека, и так как эта цель по отношению к самому создателю достигается одновременно с созданием, то можно сказать, что художественное произведение в одно и то же время есть столько цель, сколько и средство [11, с. 288].

Таким образом, интернет-, медиатекст отражает языковое и культурное состояние общества и понимается как медиасобытие, как модель действительности, которая конструируется автором в процессе профессиональной деятельности с учетом культурной специфики. В едином языковом пространстве создается новый язык с новыми

условиями, которые чаще всего выходят за рамки кодифицированного языка. Но здесь тревогу вызывает не столько динамический процесс, а сколько сама семантическая наполняемость, образы и смыслы тех языковых единиц, которые в течение многих столетий во внутренней форме удерживали духовный статус и формировали здоровое русское сознание. «Слово всегда глубинно-перспективно, а не плоско» [6, с. 62], поэтому за ЯЕСС стоит коллективный опыт всего народа, его дух, подлинное величие, которое «манифестируется только через лексику» [19, с. 154]. На этом фоне тоже происходит разрушение традиционного паремиологического фонда.

ПРОФАНИЗАЦИЯ ПАРЕМИЙ С САКРАЛЬНОЙ СЕМАНТИКОЙ

К проблеме места паремии в системе устойчивых и относительно устойчивых словесных комплексов обращается в своей монографии Л.Б. Савенкова в разделе «Паремия как языковой феномен» [13]. Сопоставление пословиц с поговорками, крылатыми словами, афоризмами и фразеологизмами проводится исследователем на основе обязательных или факультивных признаков, которые включают оценочность, дидактичность, соотносимость с понятием или с суждением (побудительной структурой), анонимность, устойчивость, воспроизводимость, наличие переносного значения по сравнению с деривационной базой и т.д. В ряде современных исследований [5; 14] термин *паремия* используется как родовое наименование для обозначения различных классов народных афоризмов, прежде всего, пословиц, поговорок, загадок и примет, а также присловий, прибауток и под. Из всего класса паремий наиболее употребительным в различных типах дискурса, а также наиболее изученным является пословица, поэтому рассмотрим этот жанр паремии с сакральной семантикой [9].

Паремией с сакральной семантикой (ПСС) мы называем сложно структурированное морализующее высказывание с целостными и

обобщенными представлениями о позитивном отношении народной культуры к традиционной конфессии.

Проведем компонентный анализ ПСС *Услышал звон, да не знает, где он*, чтобы убедиться в сакральной составляющей и в семантической профанизации данного устойчивого комплекса.

В православии звоном называют то, что воспроизводит один или несколько колоколов. Бывает четыре вида звона – благовест (благая весть), возвещающий о начале церковной службы; трезвон (звон в три приема), символизирующий христианскую радость, торжество; двузвон (звон во все колокола дважды) – радость о воплощении Второго Лица Пресвятой Троицы; перезвон (поочередный многоразовый звон колоколов) – «истощание» Господа ради нашего спасения; перебор (медленный поочередный звон по несколько раз) – грусть и скорбь об усопшем.

В славянских преданиях и летописных сказаниях существует ещё один вид звона – самозвон: в третьей Новгородской летописи сообщается о том, что в 1470 г. в предвестии завоевания города Корсунские колокола сами о себе зазвонили [17, с. 546]. Кашубы верили, что перед пожаром, градом, эпидемией колокола звонят сами; мотив самозвучания описывается в духовных стихах об Алексее Человеке Божьем, св. Борисе и Глебе, св. Дмитрие Солунском.

Колокола стали использоваться христианами не сразу: в Ветхозаветной церкви в Иерусалимском храме верующие созывались звуками труб. В первые века гонений от язычников христиане открыто не возвещали о Богослужении – о времени и месте сообщал сам епископ. Общим способом созыва верующих к VI веку употребляли била (кандалии) – деревянные доски, и клепала – железные или медные полосы, согнутые в полукруг.

Русь заимствовала колокола из Западной Европы в IX в., поэтому происхождение лексемы учёные связывают и с немецким эквивалентом

Glocke; и с греческим словом «калкун» (от слов «клепало» или «било»); в церковных богослужебных книгах колокол именуется «кампаном» – от названия римской провинции Кампании, где из меди были отлиты первые колокола.

По словам Т. Б. Радбиля, «любой народ вырабатывает особые принципы отношения человека к Миру, к Богу, к Человеку и делает это на своём родном языке и во многом с помощью языка» [12, с. 7]. Для русских людей колокольный звон стал антропоморфичен и поэтому они имеют свои названия: Вседневный, Реут, Успенский, Праздничный, Царь-Колокол, сторожевой, набатный всполо'шный, вечевой (от *народного вече*), вестовой (от слова *весть*), путевой (указывающий путь), метельный (спасающий в метель сбившегося в пути), ссылный (сосланный за какую-то «провинность»), Карнаухий (с отрубленными ушами), лыковый (разбитый и связанный лыком), пленный (взятый во время захвата в плен – Немчин, Татарин, Голландец и др.). Язычный способ изготовления колоколов на Руси развил народное многоголосие. Жители сел и городов внимательно слушали напевы колоколов и научились различать их мелодии: колокол Лебедь издавал резкий, сильный звук, напоминающий крик лебедя; звук колоколов с прозвищами Баран, Козел (и такие были) был дребезжащий и неровный; имена святых Гаврила, Георгия, Крест, Неопалимая Купина подчеркивали торжественность и чистоту звучания. Они стали символом русского народа, русской культуры и часто используются как символ призыва к духовному возрождению. Для наибольшей музыкальности колоколов используются звонкие металлы – медь или бронза. Благодарные Господу христиане заказывали новые колокола, оставляли на них надписи о том, когда и кем он был отлит. Часто благотворители отливали колокола для храмов из серебра (в 1890 г. в Харькове появился серебряный колокол из чистого серебра весом в 20 пудов в знак сохранения жизни царской семьи при крушении поезда) и

позолоты (в Сибири в г. Таре при храме Казанской иконы Божьей Матери), даже из глины (такие колокола использовались в Соловецком монастыре).

Поскольку колокольный звон был и остается сакральным атрибутом христианского богослужения, то он до сих пор является мерилем правды, чистоты, качества в составе фразеологических единиц, напр.: *рожь чище звона* ‘созревшая рожь’; *говорит как колокол* ‘чисто говорит’; *человек-колокол* ‘разносчик новостей’; *как под колоколом* ‘иметь богатырский голос’; *стоять под колоколом* ‘хорошо слышать’; *колокол льют* ‘говорить о несбыточных новостях’; *целешенек как колокольчик* ‘быть здоровым и бодрым’; *полно девке колоколоть-то* ‘цвести’. В составе паремий компонент *колокол* иллюстрирует как положительную, так и отрицательную коннотацию, напр.: *Пришло счастье, хоть в колокола звони! Бездушен колокол, а благовестит во славу Господню. Чужой человек в доме колокол. Ваш колокол, хоть разбей об угол. У царя колокол на всю Русь* (рекрутский набор).

В бинарной системе взаимодействия организованной религии и аморфного открытого язычества, как утверждают Б. Успенский, Ю. Лотман, неотъемлемой сущностью русской культуры всегда оставалась двойственность [7, с. 12–14] – в связи с богословской необразованностью (неустойчивой религиозной ориентацией) (Ю.Ю. Синелина) русский человек принимал христианство, но по-прежнему, использовал прежний подход к обычаям, например, в юридических делах – использование очистительной присяги под колоколом; привязывание украденной вещи к колоколу для определения вора; бытовых – после колокольного звона приступали к домашней работе по уходу за животными, домашней птицей; сельскохозяйственных – пробуждение плодовых деревьев после звона в Страстную субботу; медицинских – при повальной болезни звоном изгоняли нечистую силу,

ставили под колокол кликуш, больных детей при испуге, лихорадке и др. Особенно популярным среди праздничных звонов был пасхальный, которому приписывалась возрождающая и продуцирующая сила (девушки в течение всей пасхальной недели собирались на колокольне, пели, плясали, звонили, дети играли с пасхальными яйцами; на Украине и в вост. Польше считалось, что пасхальный звон положительно влияет на рост гречихи и др.) [24, с. 203–207].

Таким образом, данная паремия содержит в своей внутренней форме сакральный смысл о значимости православных колоколов в жизни русского человека, который из столетия в столетия отзывался на его звон и мог разгадывать музыку церковного колокола. Последние сто лет идет процесс семантической профанизации данной пословицы со смыслом «быть профаном в данном вопросе, сплетничать, врать по незнанию». Рассмотрим несколько примеров:

«Слышал звон, да не знает где он, или краткие заметки об издательской деятельности музея» – статья представляет вышедший в свет каталог петербургских авторов «Протоиерей Аристарх Израилев (1817–1901). Труды. Публикации. Исследования», рассуждающих о церковном творчестве ростовского священника и о его коллекции. Статья изобличает скудость научных материалов о коллекции камертонов отца Аристарха и о происходящих событиях, связанных с историей экспонатов. Данная паремия употребляется в значении «быть не достаточно осведомленным и профессиональным» [22].

На сайте «Котоматрица» пользователи размещают фото с любимыми питомцами. Дискурс представлен из текстовой части «слышал звон, да не знает, где он» и иконической, где представлено изображение миниатюрной лисицы фенек с крупными относительно тела ушами вместо домашнего кота. Семантика сохраняется [4].

На форуме мейл.ру. обсуждают данную паремию так: *Есть люди,*

которые любят порассуждать о том, в чем сами то и не разбираются и про них сложилась вот такая поговорка – «Слышал звон, да не знает, где он». Чаще всего такие люди любят посплетничать, и как говорится покопаться в чужом грязном белье [22].

Одним из примеров употребления данной паремии является дискурс с иконической частью: помимо пословицы на фоне бабушек в платочках идёт комментарий:

– Милок, очередь на лечение?

– По чем печение?

– А печень-то говяжья?

Примером профанизации является дискурс с иконической частью: Болтун – находка для шпиона. Рядом комментарии: *Услышав где-то какой то разговор, вырывают из его контекста одну фразу и начинают толковать на свой счет, приукрашивая подробностями. Но только не о том, что на самом деле имелось в виду там, где было услышано [22].*

И таких примеров наберется не один десяток, напр.: *Губернатор и коррупция: слышал звон, да не знает, кто он... Пискун слышал, где звон, да не знает, где он – новости политики. Слышал звон, да не знает, откуда он. Абсолют меланхолии: Слышал звон, да не знает, где он. О Конституции: путинист слышал звон, да не знает, где он. Гришковец слышал звон, да сделал вид, что не знает, где он. Ходарковский слышал звон. Издание ИНФО. Дед Балагур on Twitter: Слышал вон, да не знает, где он. Слышал звон, да не знает, где он, или улуны Фен Хуан. Школы Политпросвета: слышал звон, да не знает, где он. Слышал звон поминальной службы, да не знает, где он [8].*

Данные семантические трансформации – совокупность приемов, основанных на целенаправленном видоизменении стабильной структуры и традиционной семантики паремий – мотивированы намерениями администраторов форумов, авторов публикаций с политических

подтекстом и обусловлены коммуникативными и прагматическими факторами. «Они становятся знаками третичной окказиональной косвенной номинации, так как их значение детерминировано в узуальном употреблении».

Сакральная паремия *Слышал звон, да не знает, где он* представляет лингвомаркер *звон* как символ русской культуры, который утратил своё значение в жизни русского человека со времен богоборческой войны XX века. Современный человек с трудом может определить разновидности перезвонов, в каком храме слышен колокольный звон и что он означает. Технологизация упростила сложное восприятие многоголосия через использование электронных систем оповещения как в мирской, так и в церковной жизни. Поэтому устойчивое выражение берет своё начало, по всей вероятности, в атеистическое время и употребляется со значением «знать дело отчасти, не совсем, смутно». Отражая черты национального характера, будучи ретрансляторами культурной традиции в языке и обладая кумулятивной функцией, сакральная паремия *Слышал звон, да не знает, где он* включает в себя большое количество компонентов, переосмысленных в соответствии с речевой ситуацией и свидетельствующая о высокой мотивации внутренней формы. Это одновременно и фразеосочетание, и афористическое высказывание, и микротекст. При параллельном расположении предикативных частей пословицы проиллюстрированы слабые семантические мысли, которые выражают когнитивное содержание с нравственной функцией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данный лингвокультурологический анализ лексем «благополучие», «милостыня», «богатырь», паремии «Услышал звон, да не знает, где он» показал, что за последние пару столетий, начиная с эпохи «Просвещения», происходит расширение концептуального поля данных языковых единиц с сакральной семантикой, в результате чего увеличение дефиниций

способствует языковой «карнавализации» – приобретению профанного и десакрального смысла. Мнение учёных по этому поводу расходится: одни считают это положительным процессом семантической трансформации, поскольку ЯЕСС бытуют в речи и находятся в активном словарном запасе. Е.Д. Поливанов утверждает: «Стандартный язык как эстафета, переходит из рук в руки, – от одной господствующей группы к другой, наследуя от каждой из них ряд специфических черт» [1, с. 219–223]. В данной языковой ситуации удручает склонность современных носителей языка к присваиванию пейоративных коннотаций данным языковым единицам и активизации данного процесса в интернет-, медиадискурсах.

Мы считаем, что такой «снежный ком», иллюстрирующий концептосферу языковых единиц с сакральной семантикой, выталкивает первоначальную «духосферную» семантику, стирая культурологическое наследие многих поколений, заложенное в образе и смысле русского языка, и создает ложные сакрализаторы в духовном пространстве общества.

Источники и литература

1. Биккулова А.Ш. Е.Д. Поливанов – один из первых теоретиков советской языковой политики / А.Ш. Биккулова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. Т. 1. – С. 219–223. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL <https://moluch.ru/archive/>
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Курс лекций / Г.Д. Гачев. – М.: Прогресс-Культура, 1995. – 480 с.
3. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В.Г. Костомаров. – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 247 с.

4. Котоматрица. Фотографии животных с прикольными надписями. [Электронный ресурс]: URL: <http://kotomatrix.ru/>(дата обращения: 28.03.2020).
5. Ломакина О.В. Фразеология в тексте: функционирование и идиостиль: Монография / под ред. В.М. Мокиенко. М.: РУДН, 2018. 344 с.: ил.
6. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
7. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII-начало XIX века) / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб., 1994. – 558 с.
8. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]: URL: <http://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 28.03.2020).
9. Паремиология без границ: монография / Е.Н. Антонова, М.А. Бредис, Т.Е. Владимирова, Л.Н. Гишкаева, Е.Е. Иванов, Е.И. Зиновьева, Д.Д. Комова, О.В. Ломакина, А.С. Макарова, В.М. Мокиенко, Н.Ю. Нелюбова, Е.К. Николаева, Е.И. Селиверстова, Н.Н. Семененко, Ф.Г. Фаткуллина, Р.Х. Хайруллина ; под ред. М.А. Бредиса, О.В. Ломакиной. – Москва : РУДН, 2020. – 244 с.
10. Петрова Н.Е. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии: учебное пособие, Н.Е. Петрова. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 160 с.
11. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. – М.: Изд.-во «Искусство», 1976. – 613 с.
12. Радбиль Т.Б. Языковые аномалии в художественном тексте: Андрей Платонов и др. / Т.Б. Радбиль. – М.: Флинта, 2012. – 322 с.
13. Савенкова Л.Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов н/Д: Изд.-во Рост. ун-та, 2002. 240 с.
14. Семененко Н.Н. Русские паремии: функции, семантика, прагматика. Белгород: Изд.-во Белгородского ун-та, 2011. – 355 с.

15. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И.И. Срезневский. – М.: URSS, 2010. – 120 с.
16. Теребихин Н.М. Сакральная география Русского Севера / Н.М. Теребихин. Архангельск, 1993. – 220 с.
17. Толстой Н.И. Славянские древности: этнолингвистический словарь в 5 т. (под ред. Н.И. Толстого) / Н.И. Толстой. – М.: Институт славяноведения РАН, 1995, 1999. – Том 1. – 584 с. – Том 2. – 702 с.
18. Топорова Т.В. Семантическая структура древнегерманской модели мира / Т.В. Топорова. – М.: Радикс, 1994. – 190 с.
19. Трубачев О.Н. Труды по этимологии: Слово. История. Культура / О.Н. Трубачев. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – Т. 1. – 800 с.
20. Ухтомский А.А. Интуиция совести / А.А. Ухтомский. – СПб.: Петербургский писатель, 1996. – 528 с.
21. Флоренский П.А. Строение слова / П.А. Флоренский. – М.: Контекст. – 1972, 1973. – 370 с.
22. Что означает выражение «Услышал звон, да не знает, где он» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://otvet.mail.ru/question/172265911> (дата обращения: 28.03.2020).
23. Шкуран О.В. Концепт «милостыня» в русском языковом пространстве / О.В. Шкуран // Русское культурное пространство: коммуникативные аспекты: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции (Москва, 19 апреля 2018 г.) / Сост. А.П. Забровский; отв. ред. Ковтун. – Москва: МАКС Пресс, 2019. – С. 158–162.
24. Шкуран О.В. Сакральная паремия *Слышал звон, да не знает, где он*: междисциплинарный аспект // Учёные записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова»: сборник научных трудов. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – Т.30. – С. 203–207.
25. Шкуран О.В. Медиаторы десакрализации концепта «богатырь» в современном языковом пространстве / О.В. Шкуран // Фортунатовские

чтения в Карелии: сборник докладов междунауч. научн. конф. (10–12 сентября 2018 года, г. Петрозаводск): в 2 ч. / научн. ред. Н.В. Патроева; предисл. Н.В. Патроевой, О.В. Никитиной. Петрозаводск: Изд.-во ПетрГУ, 2018. 2 ч. – С. 3–5.

26. Шкуран О.В. Сакрализация и десакрализация концепта «благополучие» в восточнославянском языковом пространстве / О.В. Шкуран // Актуальные проблемы перспективы русистики: материалы по итогам Международной конф. русистов. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2018. С. 1606–1616.
27. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1 // On the Horizon. Vol. 9. No. 5. October 2001. – P. 1–6. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky>

O. Shkuran

*PhD in Filology Science, associate professor
Lugansk Taras Shevchenko National University*

LANGUAGE UNITS WITH SACRED SEMANTICS: FALSE SACRALIZERS ON THE INTERNET, MEDIA DISCOURSES

Abstract. The article discusses Internet and media discourses linguistic units with sacred semantics function – lexemes, phrases, paramedic and other stable complexes with altered initial semantics. The media system creates a new layer of the national Russian language that has mixed functional styles, literary canons are ignored, which contributes to the washing out of the value component of the traditional language. Such lexemes and paremias are illustrated, such as «blagopoluchiye», «bogatyр», «milostynya», «Uslyshal zvon, da ne znayet, gde on», containing components with sacred semantics – the value-semantic heritage of the spiritual sphere of the Russian person transformed into a certain communicative situation. The democratization of the

modern Russian language has led to the creation of a new linguistic reality with false sacralizers that destroy the traditional value picture of the world and stimulate the destruction of the linguistic personality.

Keywords: media system, «carnivalization» of a language, language sacralization, profane language, desacral language, language unit with sacred semantics, sacralizer.

Раздел IV

АКТУАЛИЗАЦИЯ НАСЛЕДИЯ КЛАССИКОВ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

УДК 271.2–384:929о.Сергий Булгаков

*В.Н. Даренская,
кандидат философских наук, доцент,
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко*

ЛИЧНОСТНЫЙ ОБРАЗЕЦ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ О. СЕРГИЯ БУЛГАКОВА)

Аннотация. Работа посвящена анализу личности С.Н. Булгакова (о. Сергия), в которой ярко выразился культурный ренессанс Православия в XX веке. Рассмотрение его жизненного пути предваряется кратким анализом главных отличий восточно-христианской цивилизации от западной, поскольку изучение и понимание этих отличий очень важно включать в образовательный и воспитательный процесс в современной России. Духовно-нравственное воспитание современных студентов может быть эффективным только в том случае, если будет опираться на изучение выдающихся личностей, явивших в себе образец духовного подвига в самых разных областях деятельности. Поскольку целостным образом человека является реальная историческая личность, то изучение таких личностей с точки зрения их целостного жизненного пути, в ходе которого происходило их духовное возрастание и преображение, является самым прямым путем к образованности в её исконном смысле.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, личность, С.Н. Булгаков, преображение, восточно-христианской цивилизация.

Духовно-нравственное воспитание современных студентов может быть эффективным только в том случае, если будет опираться на изучение выдающихся личностей, явивших в себе образец духовного подвига в самых разных областях деятельности. Среди таких личностей особенно важны те, которые жили в близкое к нам время – в первую очередь, в столь трагическом XX веке. Кроме того, среди таких личностей особое значение для воспитания личностного образца у современной молодёжи могут иметь те, кто сам прошел через различные соблазны современного мира, разрушающие христианские основы цивилизации – безбожие, идеологию разрушения христианского мира путем «революции», идолопоклонство перед светскими науками и искусствами и т.д. Наконец, третьим важным моментом является отбор таких личностных образцов, которые показали пример прихода в веру свободным путем поиска и испытаний.

В данной работе основное внимание будет уделено личности очень разностороннего ученого, философа и литератора С.Н. Булгакова, который затем стал известным богословом отцом Сергием Булгаковым, ректором Православного Богословского Института в Париже. В личности этого человека очень ярко выразился культурный ренессанс Православия в XX веке. Поэтому рассмотрение его жизненного пути следует предварить кратким анализом главных отличий восточно-христианской цивилизации от западной, поскольку изучение и понимание этих отличий очень важно включать в образовательный и воспитательный процесс в современной России. Это необходимо для понимания ценности русской культуры.

Корни цивилизационного раздела Европы на Западную и Восточную во многом находится в том особом способе, которым новые «варварские» этносы приобщались к христианской и античной традициям. Если на Западе они преимущественно выступали в роли завоевателей, которые переселялись непосредственно на территорию старой цивилизации (которая перед тем несколько веков сама завоевывала и угнетала их), то на востоке Европы, наоборот, народы в основном оставались на своём месте, принимая новую для себя веру и культуру *не как добычу, а как дар*. (Даже расселение славян на Балканах и их войны с Византией не задевали её собственных территорий и территорий вообще старой цивилизации). Видимо, уже в этой разнице способов «европеизации» были заложены будущие различия не только национальных характеров, но и разных направлений эволюции самого Христианства, разного отношения к культурной традиции на Западе и Востоке новой Европы.

Известный историк древнерусской философии В.С. Горский сформулировал главное отличие восточно-христианского мироощущения, которое и определило пути нашей культуры, на примере различия архитектурных стилей следующим образом: «Если готические соборы, своими стрельчатыми башнями невероятно высоко вздымаясь, порывались проткнуть небо, словно желали достигнуть “горнего мира”, то православные церкви своей архитектурой, местом своего расположения не столько стремились подняться как можно выше, сколько подчеркивали бесконечность небесного свода над головой... Если западноевропейской культуре присуще ярко выраженное пространственное влечение к Абсолюту, “возвышение до...”, то древнерусская традиция основывалась на другом прочном мифологеме – “возвращения внутрь”, “восхождение в...”» [19, с. 11]. Позже это отличие в базовом мироощущении привело к развитию различных типов цивилизации.

В частности, на западе Европы восходящее культурный стереотип активно-завоевательного отношения к миру (в том числе к миру собственной культурной традиции) привел к формированию антитрадиционалистических, инновационных тенденций развития, антропоцентризму и индивидуализму. Все три названные проявления этого стереотипа логически тесно связаны между собой: инновационный тип культуротворчества смещает мировоззренческую доминанту на земную жизнь человека как самоценность (даже и при сохранении религиозности), то есть формирует антропоцентрический тип мировосприятия. Это, в свою очередь, вступая во взаимодействие с христианским пониманием человека как образа Божьего, который имеет абсолютную ценность (то есть не сводится лишь к части родового, или даже космического целого), приводит к индивидуализму как специфическому типу самоощущения. Последний сразу же вступает в конфликт со своими христианскими корнями и затем становится главной предпосылкой секуляризации. Ценность не столько личности как таковой, а именно тленной земной индивидуальности каждого человека является главным критерием, что сущностно отличает (по крайней мере, в её нормативном измерении) западноевропейскую цивилизацию от всех остальных. Как писал исследователь культуры эпохи Возрождения Л.М. Баткин, «на переломе к Новому времени... когда, собственно, впервые возникли “Запад” и “Восток” – до тех пор отдельность Я или оценивалась отрицательно, или, по крайней мере, Я никак не воспринималось само по себе, но лишь в контексте некой причастности. Альфой любого индивида и его омегой была социальная и метафизическая общность... Всемирно-историческая переориентация, которая может быть сопоставлена по значимости лишь с “осевым временем” возникновения древних цивилизаций, охватила Западную Европу XV–XVIII ст. и

требовала всех творческих сил и метаморфоз Возрождения, Барокко, Просвещения» [1, с. 5; 11].

В то же время Восточная Европа, особенно её православный ареал, к которому принадлежала и Россия, оставалась в рамках традиционализма, который играл здесь роль мощного фактора исторического выживания в борьбе против внешних врагов – как с Востока, так и с европейского Запада. Последний обычно воспринимал Восточную, православную Европу исключительно как «варварскую», которую надо лишь подчинять и «цивилизовать». Лишь в эпоху Просвещения, как отмечают исследователи, появляются первые попытки более уважаемого и объективного восприятия Восточной Европы [33]. Примером последнего может служить известное высказывание И.Г. Гердера об Украине XVIII века, которую он видел собственными глазами, как о «будущей Элладе». Высокомерие западных европейцев, позволявшее им считать восточных европейцев «варварами», основывалась всего на «активно-завоевательном» отношении к окружающему миру и на том агрессивном-индивидуалистическом мироощущении и поведении, которые из него непосредственно вытекают. Однако у тех восточноевропейцев, которые подвергались принудительной вестернизации, формировался комплекс неполноценности и презрения к родной культурной среде – то деструктивное и позорное явление, которое является широко распространенным и в наше время, и которое является мощным тормозом собственного оригинального культурного развития.

Однако это направление цивилизационных трансформаций, заданное доминантой индивидуализма, оказалось кризисным и глубоко противоречивым по своей сути. Как это ни парадоксально, но принцип индивидуализма, в конечном счете, обернулся дегуманизацией всех сфер жизни. Этот парадокс обусловлен той сущностной диалектикой развития культуры в Новое время, о которой писал Р. Гвардини: «Человек получает

простор для движения, но становится бездомным... Новое время пытается вытащить человека из центра бытия. В эту эпоху человек не ходит больше под взглядом Бога, Который обнимает мир со всех сторон; человек теперь автономен, волен делать, что хочет и идти, куда вздумается, – но и венцом творения он уже не является, став лишь одной из частей мироздания. Новое время, с одной стороны, возвышает человека – за счёт Бога, против Бога; а с другой стороны, с геростратовской радостью, оно делает его частью природы, которая по большому счету не отличается от животного и растения. Обе стороны взаимосвязаны и неотъемлемы от общего изменения картины мира... С неведомой силой просыпаются первобытные аффекты: страх, насилие, восстание против порядка» [17, с. 539; 547–548].

Особенно деструктивные формы кризис европейского индивидуализма приобретает при его интервенции в традиционалистическую Восточную Европу, поскольку здесь отсутствуют «компенсаторные механизмы» культуры, которые успели сформироваться в Западной Европе, где новая цивилизация возникала постепенно, а не путем насильственного вторжения в традиционный уклад жизни. Поэтому здесь индивидуалистическая парадигма гораздо большей степени, чем на Западе, оборачивается своими негативными последствиями – разрушением морали, семьи, религии, правосознания и культурной традиции как таковой. И поэтому же попытки простого подражания западным традициям и институтам также не срабатывают. Это означает, что восточноевропейская (в том числе, и российская) культурная парадигма должна исходить именно из этого реального деструктивного опыта и создавать способы его преодоления. В первую очередь, Россия и все православные страны, в ходе глобализации «вытолкнутые» в число стран «третьего мира», по объективным условиям самой жизни вынуждены ориентироваться не на модель западного «потребительского общества», реализация которой за пределами стран так называемого

«золотого миллиарда» является принципиально невозможной, а на традиционалистскую модель с целью оздоровления и даже просто физического выживания общества. Невысокий уровень материального потребления с общекультурной точки зрения является не недостатком, а наоборот преимуществом, поскольку акцентирует духовно-ценностные измерения жизни, смещает центр интересов человека с гедонистических стремлений к на интерес к самовоспитанию и воспитанию детей, к межличностному общению и религиозной жизни. Это, безусловно, намного качественно более содержательный тип жизни, чем тот, который навязывает всем западное «потребительское общество». Понятно, что и в других странах определённая категория людей может достигать высокого уровня материального потребления и делать это основной целью своей жизни, но важно, чтобы этот «идеал» искусственно и утопично не навязывался всему обществу как якобы единственно возможный и достойный. А это, в свою очередь, означает преодоление монологизма вестернизации, воссоздание подлинной европейской культурной традиции, включающей в себя прагматические смыслы и измерения жизни, обусловленные христианскими устоями этой традиции.

В этом контексте обнаруживает свою большую прогностическую ценность и эвристичность концепция В. Шубарта о приходе нового «иоанновского» типа человека, возникающего в русском культурном пространстве на смену западному «прометевскому» типу, уже более ста лет находящемуся в состоянии саморазрушения. Как пишет этот немецкий автор, «в России зарождается новый человеческий тип, который будет... новым человеком с восточной душой, но с такой, которая была пропущена через горнило западной культуры» [30, с. 304]. «Иоанновский» тип (названный В. Шубартом по ассоциации с апостолом Иоанном), не является просто «восточной» или же «русской» реакцией на вестернизацию, но становится законным наследником европейской

культурной традиции после того, как она приходит к кризису в самой Европе. «Диагноз» этого кризиса удачно сформулирован Г. Померанцем: «Чем больше разрастается вещественная реальность – а сегодня она сложилась в техногенный мир, который заслонил свет солнца, – тем больше твердых и ясных инструкций и тем теснее для духа. Современная западная цивилизация – это цивилизация духовной тесноты» [27, с. 153]. Поэтому, пишет этот автор, «в техногенной реальности нет места для Бога и для человека, созданного по Его образу и подобию. Есть только привычки поведения, инерция христианской этики; и она всё слабеет... Основное духовное противоречие европейской цивилизации, которая стала мировой цивилизацией, – то, что её плюрализм несовместим со всей “буквой”, всей структурой религий Откровения и её развитие разрушает их основы (а следовательно, и основы самой цивилизации)» [27, с. 155].

К XX веку разрушение основ христианской цивилизации стало уже необратимым, и в ней стали господствовать антихристианские устремления. Как афористически выразился Ж. Эллюль в 1960е, «Запада (L'Occident) больше не существует. Победила логика структур, игра механических сил, диктат систем» [31, р. 95]. В результате этого, как писал В. Краус, «разочарование и горькая неприязнь к истории, к прошлым иллюзиям и современной реальности, которые обещают не больше, чем на самом деле могут дать, становится причиной того нигилизма, который овладевает нами всё больше. Нигилизм – это обратная сторона надежд на земной рай, и этой обратной стороны мы уже достигли. Стремление человека сравнивать себя с Богом разрушает в ней ощущение возможного» [22, с. 108]. Именно этот дух правит и в современной культуре, и в глобальной политике. Генри Киссинджер в лекции, прочитанной 12 октября 1999 г. в Тринити колледже (Дублин, Ирландия) откровенно признался: «то, что обычно называют глобализацией, на самом деле просто другое название господствующей

роли Соединенных Штатов» [25, с. 80]. Тем самым, современная глобальная диктатура США является самым открытым выражением западного нигилизма, не признающего никаких иных субъектов истории, кроме самого себя.

Новейшим вариантом внутреннего диалогизма культурной общности является диалог современного индивидуализма и «потребительского общества» как его цивилизационной формы с христианской традицией как главный путь преодоления смысложизненного и культурного кризиса современной цивилизации. Поскольку именно в восточной, православной Европе и России развитие «потребительского общества» является принципиально ограниченным, то именно она уже начала олицетворять другую диалогическую альтернативу деструктивным тенденциям.

Впервые идея о диалоге как онтологическом основании культуры была сформулирована М. Бубером, который в трактате «Я и Ты» писал: «Каждая великая культура, пространство которой охватывает жизнь многих народов, зиждется на некоем изначальном событии-встрече, на ответе, обращенном к Ты, который прозвучал некогда у её истока, на сущностном акте духа. Этот акт, подкрепленный действующей в том же направлении силой последующих поколений, творит своё собственное понимание космоса в духе» [2, с. 46]. *И воспроизведением этого изначального акта встречи с Богом как «абсолютным Ты» (М. Бубер) определяется общая сила жизнеспособность, и самобытность культуры: «лишь до тех пор, пока она, действуя и страдая, в собственной жизни обладает тем существенным актом, пока она сама входит в отношение, до тех пор она свободная и тем самым творческая. Если же культура больше не центрированная в живом, постоянно возобновляемом процессе отношения, то она застывает в мире Оно» [2, с. 46]. В свою очередь, утрата этого первичного опыта духовного диалога делает культуру*

вторичной и обреченной на зависимость от других. Характерным примером этой зависимости является деструктивный феномен так называемой культурной «самоколонизации», который характерен отнюдь не только для России, но является общемировым феноменом. Так, например, современный польский философ и поэт Стефан Крул афористически писал:

Cudze chwalimy.
Swego nie znamy.
Nie szanujemy.
Sami nie wiemy,
Co posiadamy.
Wszystko co obce,
To małpujemy.

«Чужое хвалим, своего не знаем, не уважаем; сами не знаем, что имеем, а всё чужое перенимаем (обезьянничаем)» [32, р. 359]. Феномен культурной «самоколонизации» возникает не только и даже не столько как «капитуляция» перед иностранным, но в первую очередь, как отказ от самостоятельного усилия культуротворчества. В качестве «противовеса» этой разрушительной установке сознания действует императив: диалог должен «рассматриваться не только как форма толерантности, но и как форма столкновения индивидуальностей, в которой и происходит реальная встреча двух культурных традиций, которые определяют пределы своей индивидуальности» [26, с. 185]. В противном случае создает парадокс «нетерпимой гипертолерантности», который имеет важную сущностную закономерность, о которой писал академик В.С. Степин: «предполагается, что наличие общечеловеческого компонента обеспечит Диалог культур. Но всё дело в том, что

общечеловеческое в разных культурах имеет свои особые интерпретации. Оно сплавлено с теми пластами смыслов, которые характеризуют историческую специфику той или иной культурной традиции. И сама попытка отделить общее от особенного в культуре наталкивается на сопротивление, поскольку люди идентифицируют себя как народ, этнос, социальную группу именно в связи с особенностями, отличающими их от людей другой культурной традиции» [28, с. 26].

Конкурентность культур непосредственным образом проявляется как противостояние и несовместимость тех «моделей человека», которые они культивируют, но при этом успех в этой конкуренции определяется именно тем, насколько эффективно каждая из них осуществляет в себе собственные исконные образцы. Например, на фундаментальном «стыке» культур, который состоялся в поздней Античности, когда в результате жестокой конкуренции победила культура христианства, и при этом «христианам пришлось использовать и приспособить к новой культуре многое из того, что “наработали” культуры прошлого... у первых же теоретиков-апологетов теория стала приобретать очертания сложной разветвленной по всем направлениям философии культуры... смысл человеческого бытия состоит, по мнению христианства, в трех актах: познании, почитании и служении. На их реализацию была направлена вся христианская культура, включая художественную, вся теория и философия... вся практическая деятельность» [15, с. 114]. Хотя созданный христианами образ культуры был основан на радикально чужой для языческой античности «модели человека», имеющей библейское происхождение, но эта модель оказалась способной не только усвоить её формы культуры, но резко усилила их содержательные возможности.

Для глубокого понимания данной проблемы имеет ценность концепция киевского философа Е.К. Быстрицкого. «Локальный – писал этот автор, – сегодня, прежде всего, должен означать экзистенциально-

особый. Так, например, универсальная-мировая-религия приобретает для определённого жизненного мира экзистенциального содержание сохранения “своей собственной веры”... Именно поэтому есть смысл понимать локальность конфликта более глубоко, то есть как конфликт культурных миров жизни, всегда особенных, уникальных способов бытия, или, говоря философским языком, как конфликт онтологии различных культур... человек культуры теряет смысл жизни вместе с возможной гибелью собственного жизненного мира» [14, с. 152]. Это парадоксальный феномен определяется тем обстоятельством, что «культура – не только сфера универсального духовного достояния человечества, общих для всех людей ценностей, норм и знаний. Это, прежде всего, – локальный способ бытия людей, их повседневный жизненный мир, который складывается естественно-исторически и максимально определяет экзистенциальное измерение межчеловеческих связей... Вот почему конфликты культур – это насилие, которое преодолевает страх собственной смерти перед – мнимой или настоящей – угрозой полной потери смысла существования: человек культуры теряет смысл жизни вместе с возможной гибелью собственного жизненного мира» [14, с. 151].

В этом контексте важно отметить, что в своё время именно христианская культурная традиция спасла наших предков от исчезновения в историческое небытие. На этот очень важный историософский аспект нашего наследия в своё время обратил внимание П. Кулиш. Речь идет о временах после татарского нашествия. «Начало христианства, – писал П. Кулиш, – *de facto* было положено на Руси не тогда, как торговцы-греки во времена Олега и Игоря склоняли некоторых киевлян в свою веру, – не тогда, когда церкви строились за княжеский счёт, а княжеские священники с вооруженными дружинами разгоняли в рощах по древние славянские культы; нет, оно было положено тогда, когда люди остались на произвол судьбы на опустошенных варяжских городищах и селениях, а

монахи со священниками должны были обернуться к ним по-апостольски с поучением. Киев снова стал рассадником Христовой веры, только уже без принуждения» [24, с. 303]. Очевидно, что современная ситуация во многом аналогична той, и оздоровление и даже само физическое выживание современного российского социума (преодоление острого нравственного и демографического кризиса) ныне возможно только на основе возрождения христианских ценностей и соответствующего им образа жизни.

В свою очередь, возрождение христианского мировоззрения и соответствующего ему образа жизни не может происходить только на основе усвоения теоретических знаний, но в основе его должен лежать определённый личностный образец их яркого воплощения в конкретной человеческой судьбе. Рассмотрим одну из таких судеб, изучение которой может быть очень плодотворным в образовательном процессе.

Сергей Николаевич Булгаков – один из крупнейших мыслителей XX века не только русского, но и мирового масштаба. Не смотря на то, что его наследие активно изучается в России начиная с 1990х годов, оно ещё не оценено по-настоящему. В XX веке он был, наряду с о. Павлом Флоренским и А.Ф. Лосевым, мыслителем энциклопедического типа, синтезировавшим православное мировоззрение в самых разных областях его выражения – от экономической и социологической теории до самых сложных областей богословия. Именно такой энциклопедизм особенно актуален для нашего времени как вечный образец цельности личности и сознания, столь редких и труднодостижимых в эпоху «постмодерна». В этом очерке мы уделим основное внимание его социально-экономическим взглядам, которые делают его одним из основателей русского христианского солидаризма. Для наших современников, хорошо знающих историю, С.Н. Булгаков известен как один из ярких авторов знаменитых сборников «Вехи» (1909) и «Из

глубины» (1918), впервые давших христианскую оценку революционным событиям. Однако стоит узнать его ещё лучше – не только как публициста, но и как образец русского человека, прошедшего путь от соблазнов марксизма – к Православию; и как яркий образец «собственных Платонов» (М. Ломоносов) – тех великих универсальных умов, которые может рождать русская земля.

Личность отца Сергия уже при жизни поражала современников, понимавших её подлинный масштаб как мыслителя, и уже в 1948 году в Париже вышло фундаментальное двухтомное исследование творчества о. Сергия – книга Л. Зандера «Бог и мир», начатое автором ещё при его жизни. В наше время именем С.Н. Булгакова названа площадь в Ливнах, с 1996 года в городе существует Лицей имени С.Н. Булгакова, а памятник ему установлен в Ливнах рядом с бывшим мужским Свято-Сергиевским монастырём. Уже в XXI веке издано собрание работ о нем «Булгаков С.Н. Pro et contra» (2003), исследование на французском языке Антуана Аржаковского «Le père Serge Boulgakov, un philosophe et un théologien chrétien» (Paris, 2007) – и есть его перевод на английский язык и на украинский, однако до сих пор нет её перевода на русский. Вышла биографическая книга Д.А. Крылова «Сергей Булгаков» (2016) [23].

Будущий отец Сергей родом из русской глубинки, из семьи бедного священника. Родился 16 (28) июля 1871 года в г. Ливны, учился в Ливенском Духовном училище и в Орловской Духовной семинарии (до 1888), затем два года в Елецкой классической гимназии. В 1894 году окончил юридический факультет Московского университета. Священник в седьмом поколении, он – вопреки воле родителей – в юности прервал эту семейную традицию, вернувшись к ней в уже зрелые годы, пройдя искушения интеллигентским безбожием. Повторив путь многих «поповских детей» XIX века, он ушёл из семинарии в университет. В 19 лет он уже хотел заниматься философией и литературой, но не

позволил себе такую роскошь и выбрал юридический факультет, приковав себя «как каторжник к тачке» к политической экономии – чтобы «приносить пользу обществу». Там господствовал марксизм как «последнее слово» экономической науки. В издательстве Н. Водовозова, которое первым в России стало выпускать марксистскую литературу, вышла его первая книга «О рынках при капиталистическом производстве» (1897), как и первая книга В. Ульянова «Развитие капитализма в России» (1899), изданная там же. В 1898 году он был направлен в двухлетнюю командировку в Европу для подготовки диссертации. В Германии он лично познакомился с вождями социал-демократии А. Бебелем, К. Каутским, Э. Бернштейном и др.; вступил в интенсивную переписку с Г. Плехановым. Но в своём новом исследовании «Капитализм и земледелие», по его выражению, «против воли и в борьбе с самим собой» С.Н. Булгаков пришёл к заключению, что закон концентрации производства не действует в сельском хозяйстве. Миф о марксизме как «универсальной научной теории» был разрушен. А вывод С.Н. Булгакова полностью подтвердился уже в XX веке – частные фермерские хозяйства до сих пор являются самыми эффективными, а советские колхозы, созданные по марксистской теории, были катастрофически неэффективной формой эксплуатации полурабского труда и одним из факторов краха СССР.

Он вернулся в Россию с фундаментальным исследованием (в 2-х томах, почти 800 страниц), которую хотел защитить как докторскую диссертацию. Однако большинство членов учёного совета Московского университета оказались не согласны с булгаковской критикой марксизма. Диссертация была допущена к защите только как магистерская. И этот факт весьма характерен: как это не парадоксально, но в условиях православной монархии в университетах уже действовала «научная мафия», пропагандировавшая марксизм – идеологическое учение,

направленное на разрушение русского государства. Действовала вполне легально, прикрываясь маской «научной теории» и маскируя свою политическую основу. Все, кто шел против этой «мафии», курируемой из-за рубежа, автоматически исключались из научного сообщества. (К сожалению, похожая ситуация имеет место в России и в наше время). В Российской Империи тогда фактически была абсолютная свобода взглядов, и поэтому именно университеты были главными рассадниками разрушительных идеологий, уничтоживших страну в 1917-м году. Теория Маркса, при своём внешнем наукообразии, изначально выполняла в первую очередь идеологическую задачу – стать основой для разрушения государств и создания тоталитарных режимов с «обобществленным» трудом – всеобщим рабством у государства. Эту теорию предполагалось «экспортировать» в те страны, которые Запад предполагал уничтожить как своих геополитических конкурентов, что и было, к сожалению, успешно осуществлено. Очевидно, что если бы Маркс действительно представлял собой угрозу мировому «капиталистическому строю», он бы наверняка не умер своей смертью. Его бы просто заинтересованные в этом силы ликвидировали ещё до того, как он отдал в печать свой «Манифест». Но вместо этого загадочным образом его террористическая доктрина не только не запрещалась, но наоборот, всегда усиленно пропагандировалась не только в массах, но и среди университетской профессуры.

Если в мировоззренческом плане марксизм очевидным образом представляет собой возвращение к понятиям дикарей, ничего не знающих ни о Боге, ни вообще о чём-то, что превосходит чувственный опыт, то в экономической сфере эта теория не менее абсурдна. Она основана на введении лживой абстракции так наз. «простого труда», которой ничего не соответствует в реальности. Никакого «простого труда» не было даже у первобытных людей, не говоря уже о промышленном производстве – любой труд сложный и разнокачественный, и поэтому его никак нельзя

измерять просто количеством потраченного времени. Но эта лживая теоретическая конструкция была специально придумана для пропаганды установления так наз. «общественной собственности». Но когда большевики попытались установить «общественную собственность», это моментально привело к полному разрушению экономики, тотальному голоду в городах и вооруженным нападениям горожан («продотрядов») на села с целью грабежа продовольствия. Нет сомнений, что даже если сам Маркс не понимал, что всё так и должно будет произойти (но это лишь свидетельствует о степени его наивности, а вовсе не «гениальности»), то его тайные хозяева из «мировой закулисы» (И.А. Ильин), делавшие ему рекламу, очень хорошо всё спрогнозировали и именно для этого тайно всегда поддерживали марксистов с целью приводить их к власти в тех странах, которые требовалось уничтожить с помощью революции.

Но вернемся к С.Н. Булгакову. После получения степени магистра он стал профессором Киевского политехнического института, а с 1906 года он – профессор Московского коммерческого института (по 1918 год). В этом же году был избран депутатом II Государственной Думы (как беспартийный «христианский социалист»). В это время он уже участвует в религиозно-философском возрождении – публикуется в журналах «Новый путь» и «Вопросы жизни», сборнике «Проблемы идеализма» (1902). В 1903 году он издает сборник своих статей «От марксизма к идеализму» – знаковый для всей русской культуры, начало русского религиозного Ренессанса. Сборник составили подлинно великие тексты русской мысли: «О закономерности социальных явлений», «Закон причинности и свобода человеческих действий», «Хозяйство и право», «Иван Карамазов как философский тип», «Основная проблема теории прогресса», «Душевная драма Герцена», «Что даёт современному сознанию философия Владимира Соловьева?», «Об экономическом идеале», «О социальном идеале», «Задачи политической экономии». В 1905 году в дни первой русской революции С.Н. Булгаков

пишет статью «Героизм и подвижничество», в которой говорит о «двух путях» русской интеллигенции. Героизм – это попытка изменить общество внешними средствами, сменив один класс другим, с применением насилия и террора и с полным пренебрежением к духовному и нравственному содержанию собственной личности. Подвижничество – это иной путь, предполагающий, прежде всего, изменение, преобразование собственной личности. С.Н. Булгаков не просто участник знаменитых «Вех», но и один из главных выразителей «веховства» как идейного движения, призвавшего интеллигенцию к отрезвлению, отходу от стадной морали, утопизма, оголтелого революционерства – к работе на духовное развитие общества.

В статье «Об экономическом идеале» – вступительной лекции в курс «Критическое введение в политическую экономию» – он формулирует *христианское понимание экономической жизни*: «Роскошь есть победа чувственности над духом, мамона над Богом в индивидуальной душе или в целом обществе; раз руководящим началом становится культ наслаждения, эстетического или неэстетического, мы имеем дело с роскошью. Роскошь есть обратная сторона и постоянная опасность богатства. Как при нищете свобода духа упраздняется внешним ограничением, так при богатстве – внутренним искушением. Роскошь и нищета одинаково антикультурны, и одинаковая духовная бедность может царить в лачуге нищего и в палатах вельможи. Духовный упадок, связанный с роскошью, рано или поздно приводит и к хозяйственному упадку, так что и экономическая роскошь несет в себе своё осуждение... Нам кажется, что именно такому отношению к богатству учит Евангелие. Оно не гонит человеческой радости и не клеймит всякого чувственного удовольствия. Но оно предостерегает от плена духа в заботах о богатстве и завтрашнем дне, осуждает “надеющихся на богатство” и повелевает сделать решительный выбор между служением Богу или мамоне, считая несовместимым то и другое... но оно не осуждает культуру и

необходимый для неё экономический прогресс» [8, с. 283]. Тем самым, христианское понимание экономики, по С.Н. Булгакову, – это понимание *не прагматическое, а нравственное*: экономическая жизнь оценивается не с точки зрения накопления богатства или типа собственности, а с точки зрения того, *как она формирует человека*. Поэтому при любом экономическом строе человек может как развиваться, так и деградировать – всё зависит от него самого: от того, с какой целью он трудится? Труд может быть с высокой духовной целью совершенствования самого человека, но может быть с низменной целью корысти, жадности и зависти.

Это привело С.Н. Булгакова к нелицеприятной оценке марксизма, Маркса как личности и социализма как движения в целом. В своей яркой статье «Карл Маркс как религиозный тип», опубликованной в журнале «Московский Еженедельник» в 1906 году, он писал: «и без Маркса рабочее движение отлилось бы в теперешнюю политическую форму, создалась бы социал-демократическая рабочая партия приблизительно с такой же программой и тактикой, как и существующая. Но Маркс наложил на неё неизгладимую печать своего духа (а следовательно, и того духа, которого он сам был орудием) в отношении философски-религиозном... Общая концепция социализма, выработанная Марксом, конечно, проникнута этим духом, отвечает потребностям воинствующего атеизма; он придал ему тот топ, который, по поговорке, делает музыку, превратив социализм в средство борьбы с религией... социализм ищет осуществления правды, справедливости и любви в общественных отношениях, но может отличаться преобладанием чувств иного, не столь высокого порядка: классовой ненависти, эгоизма, той же самой буржуазности – только навыворот, – одним словом, теми чувствами, которые под фирмой классовой точки зрения и классовых интересов играют столь доминирующую роль в проповеди марксизма». А позднее, в

лекциях по истории экономических учений он обобщил этот вывод: «Социалистическое отрицание “прибавочной ценности” утверждается ими на зависти неимущих к имущим, эксплуатируемых к “эксплуататорам”, или на утверждении права на продукт труда как исключительную собственность, т.е. представляет собой притязание собственников, утесненных в осуществлении своей собственности» [7, с. 270]. Тем самым, С.Н. Булгаков пришел к выводу, что *социализм, особенно в его безбожном марксистском варианте, не только не является преодолением зла капитализма, но наоборот, он это зло полностью заимствует и даже ещё более усиливает все его пороки.* И этот вывод подтвердила сама история – в СССР было построено своего рода *общество всеобщей зависти*, с такими же корыстными людьми, как при капитализме; но в отличие от капитализма, эта корыстность не была поставлена в цивилизованные рамки, а выступила в своей самой дикой форме, которая ярко проявилась уже после того как этот строй рухнул и исчезли сдерживающие факторы.

21 сентября 1912 г. в Большой богословской аудитории Московского университета состоялась защита докторской диссертации С.Н. Булгакова «Философия хозяйства». Как отмечала связанная с университетом газета «Русские ведомости», «защита привлекла массу интересующихся, и обширная аудитория была совершенно переполнена». Первый том этой работы вышел в 1912 отдельной книгой и в настоящее время относится к признанной классике русской философии. В ней хозяйственная деятельность человека представлена как его соработничество человека с Богом в деле преображения мира и рассматривается не только с экономических, но и с философских и религиозных позиций. Такого исследования мировая наука не знает до сих пор. Разочаровавшись в «христианском социализме», С.Н. Булгаков не оставил идею социального христианства, и наиболее полно он выразил

своё понимание этой идеи в статье «Православие и хозяйственная жизнь», в которой писал: «Православие не может себя связать ни с каким из существующих классов (хотя это и хотят ему навязать справа и слева). Христианство стоит выше классов с их ограниченностью и эгоизмом».

В своей итоговой работе на эту тему «Христианство и социализм», вышедшей в 1917 году отдельной брошюрой в разгар революционных событий, он писал: «Капитализм есть организованный эгоизм, который сознательно и принципиально отрицает подчиненность хозяйства высшим началам нравственности и религии; он есть служение маммоне, маммонизм, по выражению Т. Карлейля. Никогда ещё в истории не проповедывалось в жизни такое безбожное, беспринципное служение золотому тельцу, низкая похоть и корысть, как ныне». Однако что можно противопоставить ныне этой бездне духовного падения? Социализм? Нет, это иллюзия, утверждает С.Н. Булгаков, ибо «в социализме же мещанство приобретает, можно сказать, воинствующий характер. Здесь борьба за свои экономические интересы, личные и классовые, проповедуется как основное, руководящее начало жизни. Удивительно ли, что когда социализм показывает своё подлинное лицо, как теперь в России, где все обезумели в какой-то оргии хищничества, то лицо это выглядит мещанским до отвратительности, в нем обнажаются самые низкие, животные инстинкты человеческой природы. Таков духовный лик и современного русского социализма, этого “социал-буржуйства”. *Своей проповедью мещанства социализм обедняет, опустошает душу народную. Он сам с ног до головы пропитан ядом того самого капитализма, с которым борется духовно, он есть капитализм на выворот.* Если по духовной природе своей капитализм в значительной мере является идолопоклонством, то по своему общественному значению для социальной жизни он покрыт преступлениями, история капитала есть печальная, жуткая повесть о человеческой бессердечности и себялюбии.

Не имея в своём лексиконе более уничижительного слова, чем “буржуазия”, сам социализм духовно пропитан этим самым мещанством; он отравлен духом тех самых “буржуев”, которым он завидует и которых ненавидит» [11, с. 222] [Выделено мной. – Авт.].

Таким образом, противопоставление «капитализма» и «социализма» – это ложная дилемма, которая искусственно навязывается обществу с целью разжигания гражданской войны и разрушения государства. Именно это и произошло в России в XX веке. На самом же деле социализм не решает экономических проблем, а только усугубляет их и возвращает после своего неизбежного краха общество к состоянию намного худшему, чем до начала «социалистического эксперимента». И худшему не только в экономическом смысле, но в первую очередь в моральном – портя людей своей жадностью. Но где же выход из этой, казалось бы, тупиковой ситуации? Он состоит в том, что *сознание людей должно выйти за пределы своего добровольного рабства у экономики и экономической оценки своей жизни. Жизнь должна оцениваться на основании совсем иных, христианских ценностей. Экономика вообще есть не цель, а средство – в первую очередь средство самовоспитания человека с помощью труда. Поэтому экономическая собственность может быть любой, социальный и политический строй может быть любым – поскольку при любой форме собственности и любом строе человек может честно трудиться на благо себе и ближних и ради спасения своей бессмертной души.* Этот вывод С.Н. Булгакова следует рассматривать философское обоснование христианского солидаризма.

Как один из основателей «Союза освобождения», уходит из него, когда этот Союз трансформируется в кадетскую партию. Он пытается создать «Союз христианской политики» – и через несколько лет понимает, что сама идея такого проекта наивна и утопична. Радикальный поворот в его жизни – «от марксизма к идеализму», от политической экономии к

философии. Следующим важнейшим шагом было возвращение в Православие. Но возвращение блудного сына в Отчий дом было нелёгким. Несколько лет он не решался переступить через порог храма и барьер в собственной душе. Вот его яркое воспоминание: «Однажды, в Чистый четверг, зайдя в храм, увидел я (тогда “депутат”) причащающихся под волнующие звуки: “Вечери Твоя Тайная...”. Я со слезами бросился вон из храма и плача шёл по московской улице, изнемогая от своего бессилия и недостойности» [3, с. 65]. Но полгода спустя он всё-таки исповедовался и причастился, первый раз со времён своей юности. Ведь *С.Н. Булгаков принадлежал к классическому типу «русских самородков» – чем бы ни занимался, везде он достигал самых высот*. Когда он был марксистом, «сам» Г. Плеханов объявил его «надеждой русского марксизма». Ушёл от марксизма философию – и быстро стал одним из лучших русских философов. А когда вернулся в Церковь – член Поместного собора, избирается в Высший церковный совет, становится ближайшим сподвижником патриарха Тихона, и он даже поручает ему написать текст первого послания, возвещающего о вступлении на Патриарший престол.

«Левитская моя кровь говорила всё властнее и душа жаждала священства, рвалась к алтарю», – писал он [3, с. 37]. Для известного профессора священство было «юродством». Кроме того, его жена, также вышедшая из марксистской среды, тогда ещё была далека от Церкви; её внутреннее обращение началось только в годы революции и Гражданской войны. С.Н. Булгаков попросил у патриарха благословения на священство, и на Троицу 1918 года был рукоположен в дьяконы, а на следующий – Духов день – в иереи. На хиротонии присутствовали Михаил Новоселов, Николай Бердяев, Пётр Струве, Евгений Трубецкой, Вячеслав Иванов, Лев Шестов и другие друзья о. Сергия, бывшие в то время в Москве. Таинство совершал епископ Волоколамский Феодор (Поздеевский). В алтаре ему сослужил отец Павел Флоренский, ближайший отцу Сергию человек, тот

единственный, кого он в письмах называл Другом – всегда с заглавной буквы. Сразу же после рукоположения отец Сергей был исключён из числа преподавателей Московского университета. «Священник есть иной человек, новая тварь! – писал он из Крыма отцу Павлу Флоренскому. – На всю свою прошлую жизнь я смотрю, как, вероятно, смотрит душа покойника на сброшенное тело или бабочка на свою куколку... Я священник теперь и только священник» [9, с. 160]. После рукоположения отец Сергей отправился в Крым навестить семью, но Гражданская война не дала ему вернуться в Москву.

Восприятие революции показывает в С.Н. Булгакове, который вот-вот станет отцом Сергием, уже большую духовную зрелость и способность «различать духов» (1 Кор. 12:10). Он вспоминал: «У меня была смерть на душе. Революция была мне только постыла и отвратительна. Я хорошо помнил революцию 1905 года, чтобы не предаваться ни в какой мере обаянию... И, вместе с тем, я любил Царя и изнывал в тревоге за Царскую семью. Однако был момент малодушия, когда я захотел выдать из себя радость, слиться с народом в его “свободе”. Не хватило характера презирать и негодовать до конца. Я шел по Остоженке в народном шествии в день парада и пьянил себя. Однако этого хватило на полчаса, и ничего не вышло, кроме омерзения. Я видел и чувствовал, что пришел красный хам, что жизнь становится вульгарной и низкой, и нет уже России» [11, с. 311].

Но особенно важно такое его свидетельство: «Революцию я пережил трагически, как гибель того, что было для меня самым дорогим, сладким, радостным в русской жизни, как гибель любви. Да, для меня революция именно и была катастрофой любви, унесшей из мира её предмет и опустошившей душу, ограбившей ее... В предреволюционной России был такой безумец, который носил в сердце стыдливую и до конца не высказанную трагиду любви, которая всё время и попиралась её объектом.

Я любил Царя, хотел Россию только с Царем, и без Царя Россия была для меня и не Россия» [11, с. 295]. Позднее о. Сергей следующим образом сформулировал главную причину революционной катастрофы, понятую им только через духовную любовь к царю и погибшей монархии: «Россия экономически росла стихийно и стремительно, духовно разлагаясь. И за это время каким-то внутренним актом, постижением, силу которого дало мне православие, изменилось моё отношение к царской власти, воля к ней. Я стал, по подлому выражению улицы, царист. Я постиг, что царская власть в зерне своём есть высшая природа власти, не во имя свое, но во имя Божие. Не хочу здесь богословствовать о царской власти, скажу только, что это чувство, эта любовь родилась в душе моей внезапно, молниеносно, при встрече Государя в Ялте, кажется, в 1909 году, когда я его увидел (единственный раз в жизни) на набережной. Я почувствовал, что и Царь несет свою власть, как крест Христов, и что повиновение Ему тоже может быть крестом Христовым и во имя Его. В душе моей, как яркая звезда, загорелась идея священной царской власти, и при свете этой идеи по-новому загорелись и засверкали, как самоцветы, черты русской истории; там, где я раньше видел пустоту, ложь, азиатчину, загорелась божественная идея власти Божией милостью, а не народным произволением» [11, с. 302]. Как видим, у бывшего марксиста и врага самодержавия, вдруг из самой глубины души поднялось столь мощное чувство любви к царю, что поразило его самого. Однако это не удивительно, ведь С.Н. Булгаков был человеком из самой глубины народа, причем из его духовной части, священнической в седьмом поколении. И в нем спонтанно поднялось народное чувство святой и жертвенной любви к царю, которое воспитывалось в русском народе веками, которое сохранило народ в самых тяжелых исторических испытаниях, давая силы для спасения России. Нет сомнения, что это чувство тогда пробудилось и в миллионах русских людей, о чем говорят исторические свидетельства.

Как известно, воины Белого движения сражались за православную Россию против антихристового Интернационала. Однако союзники по Антанте не позволили им выдвигать единственно верный в тот момент лозунг восстановления монархии, то есть нормальной довоенной жизни – за который бы массово пошел воевать народ. Если часто цитируемые слова Троцкого: «Если бы белые выбросили лозунг кулацкого царя, то мы бы не продержались и двух недель» – могут быть и не вполне достоверными, то абсолютно достоверным является свидетельство из дневника З. Гиппиус от 18 ноября 1917 года (почти сразу после начала диктатуры большевиков): «вторник (поздно)... Матрос прямо заявил: – А мы уж царя хотим. – Матрос! – воскликнул бедный Ив. Ив. – Да вы за какой список голосовали? – За четвертый (большевицкий). – Так как же...?? – А так. Надоело уж всё это...» [18, с. 338]. Именно таковы, как свидетельствуют подлинные источники того времени, были настроения основной массы населения в период Гражданской войны, в то время как большевиков поддерживала лишь мизерная часть населения, а остальные повиновались им только из-за ужаса перед страшным красным террором. Кажется немыслимым, почему в Гражданской войне победило мизерное меньшинство вопреки настроениям основной массы населения! Но Антанта, не позволив белым выдвинуть ожидавшиеся народом лозунги возвращения к нормальной – то есть дореволюционной – жизни и навязав абсурдное «учредительное собрание» обрекло белых на поражение.

В годы гражданской войны отец Сергей находился в Крыму и, будучи оторван от иерейского служения, интенсивно работал в философии. В написанных тогда сочинениях «Философия имени» (1920, изд. 1953) и «Трагедия философии» (1920, изд. в нём. пер. 1928) развернута его мощная философская система, поражающая современных исследователей силой и высотой мысли, но пока еще, к сожалению, мало известная философам нашего времени. Подробно о крымском периоде

жизни и деятельности С.Н. Булгакова мы знаем благодаря кропотливым трудам профессора С.Б. Филимонова, который нашел в архивах газеты тех лет и опубликовал помещенные в них заметки о лекциях перед широкими аудиториями, прочитанных С.Н. Булгаковым. Стоит подробно остановиться на заметке корреспондента газеты «Южные ведомости» от 24 сентября (7 октября) 1919 г. «“Духовные корни большевизма”: (лекция С.Н. Булгакова)». Журналист писал: «Привлекшая большую аудиторию лекция проф. о. С.Н. Булгакова “О духовных корнях большевизма” отличается от обычных суждений о большевизме тем, что лектор ищет внутренних духовных причин развития большевистских идей. По мнению С.Н. Булгакова, большевизм – не порождение Ленина и Троцкого, а продукт атеизма и “обоготворения” народа... лектор доказывал, что идейный большевизм в России идёт ещё от Белинского и Герцена, Добролюбова и Чернышевского, марксистов и народников, вообще от свободомыслящей интеллигенции... Большевизм – явление мировое, в атеистической Европе оно более подготовлено идейно, нежели в России. У нас он проявился преждевременно ввиду исключительно благоприятно сложившихся для его появления условий: война, революция, особые свойства русского народа. Европейский большевизм имеет свои духовные корни в тех учениях, которые проповедают возможность насаждения на земле Царства Божия без Бога. Отцы большевизма – Жан Жак Руссо, Карл Маркс, Фейербах. В поисках “корней” большевизма лектор идет ещё дальше и находит их даже в мессианизме. Революционное движение в еврействе 2000 лет тому назад (в момент зарождения христианства) и ожидание пришествия Мессии для установления царя на земле С.Н. Булгаков считает чуть ли не первым проявлением большевизма» [29, с. 238]. Как видим, автор этой заметки лишь иронически воспринял столь глубокий поиск корней большевизма в истории и тот уровень философских обобщений, на котором мыслил отец

Сергий. Журналист, судя по всему, не относился к числу глубоких интеллектуалов, но тем более ценен его пересказ основных мыслей лектора, поскольку именно так они, очевидно, и были восприняты большинством публики.

Далее он передает следующий общий вывод С.Н. Булгакова: «Силою оружия удастся победить большевиков. Но большевизм остается пока непобежденным, так как корни его лежат глубоко в сердцах людей, ослепленных, по мнению лектора, теми учениями, которые поставили народ, демократию на месте Бога. В Западной Европе большевизм может иметь больший успех, нежели в России, так как там “корни” идут глубже; капиталистический строй с громадной массой фабрик и заводов создает атмосферу, благоприятную для отравления большевистским ядом. Лектор видит счастье России в том, что большевизм не вылился у нас в культурные формы, а выродился и принял звериное лицо. Это может содействовать скорейшему исцелению. А исцеление возможно лишь церковным просвещением масс, усилением религиозного и национального чувства... при котором человек “искал бы Бога в сердце, а не в брюхе” и при которой совесть вытесняла бы атеистическое начало, воспитанное в народе именно интеллигенцией, наукой, рационалистической философией вплоть до учения Л.Н. Толстого. Имеются ли у нас те силы, которые могут вывести народ на такой путь идейного уничтожения большевизма, на путь возвышенного поклонения Богу, а не мамоне? С.Н. Булгаков не видит таких сил. Но он надеется на чудо, он верит, что Россия пойдет по тому пути, на который ей указывала другая часть русской интеллигенции, боровшаяся с атеистическими и “народобожескими” течениями Запада, в лице славянофилов, Достоевского, Соловьева и др.» [29, с. 241]. Как видим, в этой лекции отец Сергий развивал те идеи, которые уже высказывал ранее в своих трудах, но добавил к ним и своё видение будущего. «Как бы ни отнестись к лекции о. Булгакова по существу, –

заключает даже этот скептический автор, – нужно констатировать, что талантливый лектор, или вернее – проповедник, читает свои доклады-проповеди с большим подъемом и искренностью. Он сильно действует на слушателей своей глубокой верой, непоколебимой убежденностью в правоте своих идей. В разработке интересующих его вопросов он необычайно “смел”, не останавливаясь перед самыми рискованными парадоксами» [29, с. 242].

В заметке корреспондента газеты «Таврический голос» «Проф. о. С. Булгаков и его лекция» от 22 сентября (5 октября) 1919 г. читаем: «Отдав в своё время дань марксизму, С.Н. в конце концов принял сан священника, не оставляя в то же время своей учёной работы. Он не только является представителем русской науки, но и выразителем русской души, народной совести, всю свою жизнь посвятив поискам, на которые способен лишь человек с кристаллически чистой душой, светлым большим умом и любящим, стремящимся проникнуть в тайны Вечности сердцем. Приходится сожалеть, что С.Н. не выступит со своими лекциями перед широкой аудиторией, которая так жаждет услышать правдивое мудрое Слово, которое помогло бы ей разобраться в хаосе пережитых и совершающихся событий» [29, с. 246]. Эта последняя заметка принадлежит, очевидно, корреспонденту, который восторженно воспринял идеи отца Сергия и полностью их разделяет, в отличие от ранее цитированного своего коллеги. Мы не знаем, какова была пропорция таких людей среди слушателей этих лекций. Вероятнее всего, примерно такая же, как если бы он читал эти лекции уже в наше время.

В 1922 году отец Сергий был включён в составленные ГПУ по инициативе В. И. Ленина списки деятелей науки и культуры, подлежащих высылке за рубеж. После четырёх с половиной лет голода и ежедневной опасности, он был выслан за границу без права возвращения. Старший сын Фёдор остался в Советской России в качестве заложника. 30 декабря 1922

г. он отправляется из Крыма в изгнание и после недолгого пребывания в Константинополе прибывает в Прагу, в мае 1923 г. занимает должность профессора церковного права и богословия на юридическом факультете Русского Научного Института. В 1925 году переезжает в Париж, и вскоре при активном участии о. Сергия осуществляется проект создания в Париже Православного Богословского Института. С его открытия в 1925 году и до своей кончины отец Сергей был инспектором института и профессором кафедры догматического богословия, на которой читал курсы «Священное Писание Ветхого Завета» и «Догматическое богословие».

В 1930е гг. о. Сергей придал окончательную форму своему учению, создав богословскую систему. Основу её составляет «большая трилогия» – книги «Агнец Божий» (1933), «Утешитель» (1936), «Невеста Агнца» (1945). Его богословская система развивала его учение о св. Софии Премудрости Божией, впервые изложенного ещё в «Философии хозяйства», и учения Вл. Соловьева Богочеловечестве, развиваемое как анализ восхождения тварного мира к соединению с Богом. Недоброжелатели обвинили его в так наз. «софиологической ереси». Отец Сергей написал мощное опровержение на это обвинение («Докладная записка митрополиту Евлогию»), он никогда не отказывается от софиологии, ибо был уверен: «Бог... избрал меня, слабого и недостойного, быть свидетелем Божественной Софии и Её откровения» [3, с. 114]. Он писал: «Божественная София есть... природа Божия, усия, понимаемая... как раскрывающееся содержание, как Всеединство» [4, с. 125]. Таким образом, она не является четвёртой ипостасью, в чём обвиняли о. Сергия, и в то же время, может быть отождествлена с каждой из ипостасей Святой Троицы, потому что она и есть единая природа Божья. София Божественная, положенная вне Себя творческим актом Божьим, становится Софией тварной – то есть основой тварного мира. Последнюю свою книгу «Апокалипсис Иоанна», он закончил уже незадолго до смерти.

Эта работа, ставшая его духовным завещанием, показывает завершающую книгу Библии как важнейший инструмент духовного анализа не только будущих судеб человечества, но и современной истории.

В последние годы жизни о. Сергей завершил и разработку своей версии философии христианского солидаризма в критической по отношению к социализму работе «Душа социализма», опубликованной в трех выпусках журнала «Новый град» в 1937 году. В ней он писал: «В христианском учении о человеке, как лично-родовом существе, содержится мысль и об общности жизни, т.е. о такой общественности, в которой сохраняется личное начало, нераздельное с родовым... никакого служения не хочет знать эгоцентризм, который в этом смысле не выше откровенного принципиального себялюбия... “экономического человека”. Христианство имеет две заповеди, на которых “висят закон и пророки”: любовь к Богу и вторая, “подобная ей”, любовь к ближнему, причем все и каждый может явиться этим ближним. Итак, возможна “христианская социология”, как часть нравственного богословия... Человечество задыхается и изнемогает в безысходности этого противоречия между эгоцентризмом индивидуализма и садизмом коммунизма, бездушного этатизма и оскалившего зубы расизма. Церковь же до сих пор является безответной, соглашаясь, под угрозой гонения, оставаться одним из терпимых или попущенных государством установлений, или же зверски преследуется зверем языческой общественности (в коммунизме). А между тем только Церковь имеет начало истинной общественности, в которой могут быть уравновешены и соединены гармонически личное и родовое начало, свобода и общественное служение. Она сама именно и есть это начало, как живая соборность» [5].

Одну из причин катастроф XX века он усматривал в следующем:

«Нетворческое отношение к социальной жизни есть грех современного христианского общества, который не становится меньше

оттого, что прикрывается личной мнимого аскетизма. Равнодушие не есть преодоление, и духовный абсентеизм не есть аскетизм. Социальность изнемогает в поисках смысла, оставаясь без руководства Церкви и сама её оставившая... труд не имеет в себе вдохновения и радости личного творчества, он становится машинной неволей, и это одинаково как при капитализме, так и при социализме. Как ни странно, но попытку пробуждения энтузиазма труда мы имеем в советском “ударничестве”, насколько оно существует к действительности и не есть крикливая реклама. Принципиальное значение его в том, что здесь всё же делается попытка осмысления личного труда чрез включение его в общее дело “строительства социализма”. Однако не ясно ли, что здесь предлагается языческий суррогат Царствия Божия, как высшего служения, которому должна быть подчинения человеческая жизнь. Надо выйти из пассивно-квиестического... отношения к социальному труду на путь активно-проективного, привести его к Христу, иначе в силу духовного *horror vacui* пустота заполняется злыми силами» [5].

Но как это можно сделать? Отец Сергей пишет:

«Но для этого в самом народе церковном должен забить ключ нового вдохновения, источник живой воды, утоляющий жажду современного человечества, для нового воспитания народов, для новой миссии во тьме социального язычества, для пробуждения нового духа. Это не есть ложный утопизм “розового христианства”, который забывает о трагическом характере истории... Но это есть вера в церковь и в присущую ей силу жизни, действием Духа Св., живущая в ней. Проповедь Царствия Божия, не умолкающая в Церкви, должна зазвучать и для тех областей жизни, в которые доселе она недостаточно проникала, оживляя новым духом омертвевшие кости. Даже классовая борьба в классовом обществе может определяться не враждой, но классовой совестью, с сознанием взаимных обязанностей. Не это ли именно проповедовал ап.

Павел даже относительно рабов и рабовладельцев, увещевая рабов повиноваться ради Господа, а рабовладельцев помнить свои христианские обязанности относительно рабов? К этой классовой совести обращался в своё время Карлейль, призывая “капитанов промышленности” помнить о своём общественном служении» [5]. В последних строках этого рассуждения очень ярко сформулирован сам принцип социальной солидарности как основы общества. Формулировка отца Сергия не является исчерпывающей, но она должна войти в сокровищницу русской мысли, столь необходимую для мысли наших современников.

Особый опыт отца Сергия – это опыт смерти, который тоже весьма важен для понимания его личности. Первый раз он пережил клиническую смерть от острого воспаления легких в 1926 году. Вернувшись к жизни, отец Сергей чувствовал себя «новорождённым», «освобождённым от тяжести греха», ибо его «греховное существо» было «прожжено огненной пещью»; через жизнь прошла «освобождающая рука смерти» [3, с. 139]. Второй раз он умирал в 1939 году от рака гортани, после операции он не мог ни говорить, ни глотать, ни дышать. В мучительном удушье, в этом страшном состоянии ему вдруг явилось откровение, «потрясающее и страшное»: «Я умирал во Христе, и Христос со мной и во мне умирал». Христос был рядом. «Он мог помочь мне в моём страдании и умирании только страдая и умирая со мной» [3, с. 143]. Первый раз, умирая, отец Сергей испытал смерть с её светом и освобождением; второй раз умирание было сопереживанием крестной смерти Спасителя. На этом личном опыте основана его потрясающая статья «Софиология смерти».

Третье, последнее его умирание было в 1944 году – и сохранились записи тех, кто ухаживал за отцом Сергием в последние дни его жизни 5 июня 1944 года, он отслужил последнюю в своей жизни литургию, а следующей ночью случился апоплексический удар. На пятый день, когда он уже много часов был без сознания, случилось преображение: «Лицо

отца Сергия постепенно начало светлеть и озарилось таким нездешним светом, что мы замерли, боясь поверить тому, что нам дано было увидеть. Ясно было, что душа отца Сергия, проходившая какие-то таинственные пути, в это мгновение приблизилась к Престолу Господню и была озарена светом Его славы. Почти два часа продолжалось это дивное явление, но это мог быть миг, и век – время для нас остановилось. Мы присутствовали при таком несомненном озарении Духом, при таком реальном “опыте святости”, который трудно было вместить» (С. 85).

Последние сорок дней жизни у постели отца Сергия круглосуточно, сменяя друг друга, дежурили четверо: Елена Николаевна Осоргина, мать Бландина (княгиня Александра Владимировна Оболенская), мать Феодосия (Дина Иосифовна Соломянская) и иконописец инокиня Иоанна (баронесса Юлия Николаевна Рейтлингер). Она позвала остальных, и все четверо стали свидетелями происшедшего. Все они духовные чада отца Сергия. Мать Бландина помогала матери Марии (Скобцовой), они основали сестричество, из которого вырос Покровский монастырь в Бюсси, ставший духовным центром французской эмиграции. Когда началось преображение отца Сергия, у его постели сидела сестра Иоанна. Отец Сергей восхищался её иконами, а перед смертью благословил вернуться в Россию: «Возвращайся на Родину, Юля, и носи свой крест. И, слышишь, Юля, с радостью носи!». И Юлия Николаевна исполнила его слова; она вернулась и последние тридцать лет жизни провела в Узбекистане, иногда удавалось приезжать в Москву к отцу Александру Меню, который с начала 70х годов стал её духовником. Сохранился журнал болезни отца Сергия, который вела мать Феодосия, а также воспоминания её и сестры Иоанны о явлении света, который им довелось наблюдать. Показания этих свидетелей чуда преображения отца Сергия светом Фаворским достойны абсолютного доверия.

Современный классик русской философии Г.Д. Гачев в ярком очерке «Сергей Булгаков» отметил: «Он труженик земли и духа, муж зрелый, середняк – ответственный, а не пользующийся даровым... Трудяга. На таких мир стоит и жизнь продолжается и дух источается» [16, с. 223]. Благодаря этим качествам он прошел почти немислимый путь – от марксизма к православному священству и чудотворной смерти. Чем глубже наследие отца Сергия Булгакова войдет в русскую интеллектуальную и духовную культуру, тем мощнее она станет перед вызовами будущего.

Рассмотренный здесь пример изучения личностного образца как важнейшего компонента духовно-нравственного воспитания предполагает особое понимание образовательного процесса, при котором он далеко не сводится только лишь к приобретению профессиональных компетенций, но возвращается к своему исконному смыслу понимания образования как *Bildung* в определении В. Фон Гумбольта: «С точки зрения внутреннего достоинства духа цивилизацию и культуру нельзя считать вершиной всего, до чего может подняться человеческая духовность... когда, не пользуясь заимствованиями из латыни, мы говорим об образовании [*Bildung*], то подразумеваем нечто более высокое и вместе с тем более интимное, а именно, строй мысли, который... гармонически преображает восприятие и характер отдельной личности или целого народа» [20, с. 58–59]. Слово *Bildung* обозначает «образование» в самом буквальном смысле слова, поскольку оно переводится как «создание образа». А поскольку целостным образом человека является реальная историческая личность, то изучение таких личностей с точки зрения их целостного жизненного пути, в ходе которого происходило их духовное возрастание и преображение, является самым прямым путем к образованности в её исконном смысле.

Источники и литература

1. Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. – М.: Наука, 1989. – 236 с.
2. Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. – 464 с.
3. Булгаков Сергей, прот. Автобиографические заметки. – Париж: YMCA-Press, 1946. – 165 с.
4. Булгаков Сергей, прот. Агнец Божий. Париж: YMCA-Press, 1933. – 224 с.
5. Булгаков С.Н. Душа социализма // <http://ivashek.com/ru/texts/philosophy-texts/725-dusha-sotsializma>
6. Булгаков С.Н. История экономической мысли. Т. I, вып. 3. – М.: «Русская печатня», 1916. – 75 с.
7. Булгаков С.Н. Карл Маркс как религиозный тип // Булгаков С.Н. Соч. В 2-х томх. Т. 2. – М.: Правда, 1993. – С. 240–272.
8. Булгаков С.Н. Об экономическом идеале // Отъ марксизма къ идеализму. Сборникъ статей (1896-1903). СПб.: «Общественная польза», 1903. С. 262–287.
9. Булгаков С.Н. Письмо Другу (Письмо к П.А. Флоренскому) // Булгаков С.Н. Pro et contra. – СПб.: РХГА, 2003. – С. 159–188.
10. Булгаков С.Н. Сочинения в двух томах. Т.2. Избранные статьи. – М.: Наука, 1993. – 751 с.
11. Булгаков С.Н. Христианский социализм. – Новосибирск: Наука, 1991. – 350 с.
12. Булгаков С.Н. Ялтинский дневник // Булгаков С.Н.: Pro et contra. Том 1. – СПб.: РХГИ, 2003. – С. 112–143.
13. Быстрицкий Е.К. Конфликт культур и философия толерантности // Демоны мира и боги войны. Социальные конфликты в посткоммунистическом мире. – К.: Політична думка, 1997. С. 139–165.

14. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. – К.: Наукова думка, 1991. – 200 с.
15. Бычков В.В. Эстетика поздней античности. – М.: «Наука», 1981. 326 с.
16. Гачев Г. Русская дума. Портреты русских мыслителей. – М.: Новости, 1991. – 304 с.
17. Гвардини Р. Конец Нового времени // Культурология: Уч. пос. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. С. 537–551.
18. Гиппиус З.Н. Собрание сочинений. Т.8. Дневники: 1893–1919. – М.: Русская книга, 2003. – 576 с.
19. Горський В.С. Святі Київської Русі. – К.: Абрис, 1994. – 173 с.
20. Гумбольдт В.фон. Действие незаурядной духовной силы. Цивилизация, культура и образование // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 2000. – С. 53–60.
21. Из записи монахини Феодосии (Соломянской) // Вестник РХД. 1971. № 3–4 (101–102). – С. 80–87.
22. Краус В. Нігілізм сьогодні, або Терплячість світової історії. – К.: Основи, 1994. – 122 с.
23. Крылов Д.А. Сергей Булгаков. СПб.: Наука, 2016. – 255 с.
24. Куліш П. Погляд на усню словесність українську [Публікація] // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. Вип. 41. 2007. С. 298–305.
25. Макбрайд У. Глобализация и межкультурный диалог // Вопросы философии. – 2003. – № 1. – С. 79–88.
26. Морозов С.Б. Диалогическое основание культуры // Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия: Материалы Третьего Российского философского конгресса. В 3 т. – Т. I. – Ростов-на-Дону: Изд. СКНЦ ВШ, 2002. – С. 184–185.
27. Померанц Г. Диалог пророческих монологов // Дружба Народов, № 3, 1997. – С. 151–157.

28. Стёпин В.С. Современные цивилизационные изменения и диалог культур // Наследие Л.Н. Гумилева и судьбы народов Евразии: история, современность, перспективы: Сб. ст. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 13–27.
29. Филимонов С.Б. Из прошлого русской культуры в Крыму: поиски и находки историка-источниковеда. – Симферополь: Н. Орианда, 2010. – 408 с.
30. Шубарт В. Европа и душа Востока. – М.: Русская идея, 2000. – 446 с.
31. Ellul J. Trahision de L'Occident. – P.: Plon, 1965. – 199 p.
32. Król St. Slovo w obronie kultury słowiańskiej // ΣΟΦΙΑ. Журнал філософів слов'янських країн. – Rzeszów: Univ. Rzeszowski, 2006. – № 6. P. 357–361.
33. Wolff L. Inventing Eastern Europe. The Map of Civilization in the Mind of the Enlightenment. – Stanford Univ. Press. – Stanford, 1994. – 512 p.

V. Darenskaya

PhD in Philosophical Science, associate professor

Lugansk National University named after Taras Shevchenko

PERSONAL SAMPLE OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF FR. SERGIUS BULGAKOV)

Abstract. The work is devoted to the analysis of the personality of S.N. Bulgakov (Fr. Sergius), which vividly expressed the cultural Renaissance of Orthodoxy in the twentieth century. Consideration of his life path is preceded by a brief analysis of the main differences between Eastern and Western Christian civilization, since the study and understanding of these differences is very important to include in the educational and educational process in modern Russia. Spiritual and moral education of modern students can be effective only if it will be based on the study of outstanding personalities who have shown a

pattern of spiritual feat in a variety of fields. Since the integral image of a person is a real historical person, the study of such persons from the point of view of their integral life path, in the course of which their spiritual growth and transformation took place, is the most direct way to education in its original sense.

Keywords: spiritual and moral education, personality, S.N. Bulgakov, Transfiguration, Eastern Christian civilization.

**ЧАСТЬ 2. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ВУЗА
(гуманистический подход)**

Раздел I

**ПРЕДМЕТЫ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО И
ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛОВ КАК ДУХОВНЫЙ
РЕСУРС ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ**

УДК [378.015.31:17.022.1]:5

А.В. Логинов

Луганский национальный университет

имени Тараса Шевченко

**ОРГАНИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В
ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ И
ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. Акцентируется внимание на значимости духовно-нравственного воспитания студенческой молодёжи как одной из ведущих задач образования. Выявлен потенциал, наряду с гуманитарными, физико-математических и естественных дисциплин в решении задач духовно-нравственного воспитания студенчества. Опираясь на положения синергетического подхода, представлены формы организации образовательного процесса в вузе, способствующие духовно-нравственному развитию студенческой молодежи.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, студенческая молодежь, гуманитарный потенциал математики, информационные технологии, синергия знания, синергетика, междисциплинарные связи.

Социальная ситуация в настоящее время характеризуется такими негативными чертами, как кризис семейных ценностей, нравственности, вызванный разрушением традиционных нравственных основ и уклада семейной жизни (В.В. Абраменкова), доминирование гедонистических установок в общественном сознании (Т.Ф. Гусакова), утрата современным человеком духовно-нравственных основ, являющихся для него иммунной системой (В.И. Слободчиков), формирование технократизма (В.П. Андющенко), наличие глобального духовного кризиса (И.В. Чеботарёва), что актуализирует решение проблемы духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи в средней и высшей школах, готовности будущих педагогов к работе в новых условиях.

Идеи духовно-нравственного воспитания отражены в работах большинства педагогов-классиков (Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Я. Корчака, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского), так как основу их педагогического наследия составляют христианские корни. В настоящее время высказанные ими идеи не утратили своей актуальности.

Духовно-нравственное воспитание всегда было центром внимания ученых, педагогов-новаторов, психологов, общественных деятелей. Следует отметить, что единое общепризнанное определение духовно-нравственного воспитания в настоящее время отсутствует. Широкая дискуссия относительно понятия духовно-нравственное воспитание началась в 2007 году, после появления документа, впервые за многие десятилетия определяющего целью «воспитание духовно-нравственной личности» как основной цели воспитательной работы (Федеральный закон от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные

законодательные акты в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта»). В.В. Абраменкова, рассматривающая духовно-нравственное воспитание в качестве ключевого компонента национальной безопасности [2], отмечает, что в документе отсутствует внятная интерпретация и терминологическая расшифровка [1].

В настоящее время принято выделять три подхода к определению духовно-нравственного воспитания: светский, оккультно-мистический и религиозный [12].

Светский (гуманистический) подход является доминирующим в педагогике в настоящее время. Под духовностью понимается освоение человеком ценностей культуры, достижений науки, нравственных норм. Данный подход органично вписывается в доктрину светского государства, при этом подвергается критике представителями религиозных организаций за свою односторонность и за отсутствие учета переживания человеком трансцендентной реальности, которая включена в религиозную сферу его бытия.

В оккультно-мистическом подходе под духовностью понимается объективно существующая характеристика человека, предполагающая получение духовных энергий небожественного происхождения с помощью определённых практик и техник [12]. В.В. Абраменкова отмечает, что большой поток научных работ по вопросам духовности и духовно-нравственного воспитания усугубляет проблему их правильного понимания, позволяя понимать под духовностью эзотерические практики и завуалированное оккультное содержание целительства и боевых искусств, открывая дорогу разнообразным «духовным учителям», которые являются носителями «тёмной духовности» [2].

В религиозном подходе признается наличие духа человека в качестве онтологической реальности, являющегося важнейшей характеристикой

личности. Предметом духовно-нравственного воспитания является формирование духовно-нравственной сферы человека, в основе его содержания лежат религиозные ценности [12].

Духовно-нравственное развитие – осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношения к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [1].

Духовно-нравственное воспитание является одним из направлений образования, закрепленным, в том числе, и законодательно. В.О. Гусакова отмечает, что в правовых документах духовно-нравственные ценности заявлены как основа воспитания, а духовно-нравственное воспитание рассматривается как «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию». Под духовным компонентом большинство авторов подразумевают связь с религиозным, преимущественно, христианским опытом, под нравственным компонентом – усвоение общечеловеческих ценностей, социально-оправданных норм поведения [9].

С.Н. Дворяткина, М.А. Мкртчян, С.А. Розанова справедливо замечают, что духовно-нравственное воспитание в высшей школе в настоящее время является прерогативой общественных кафедр, потенциал математических и естественно-научных кафедр для этой задачи не используется, вопросы получения духовно-нравственного синергетического эффекта посредством интеграции математических и гуманитарных знаний с целью усиления воспитательной работы в вузе требуют дальнейшего изучения [11].

Группой российских учёных во главе с С.Н. Дворяткиной разработана уникальная комплексная технология обучения математике с синергетическим духовно-нравственным эффектом. Одним из важных компонентов в их технологии выступает принцип диалогичности обучения, как один из наиболее эффективных механизмов духовно-нравственного развития молодежи. В основу вышеупомянутой технологии положена технология проявления синергии в математическом образовании, предложенная Е.И. Смирновым. В структуре синергетического подхода выделяют следующие компоненты: мотивационный, профессиональный, интеллектуальный, инновационный, социальный, экономический, духовно-нравственный. К внутренним факторам синергетического духовно-нравственного эффекта относят духовные идеалы (примерами которых могут выступать известные ученые), а также процесс самосовершенствования и самовоспитания личности, к внешним факторам относят единство и диалог математической и гуманитарной культур с целью выявления духовных и нравственных ценностей и установок.

Е.И. Смирнов делает упор на обучение математике в современных условиях в информационно-насыщенной среде, в условиях диалога культур с учетом психофизиологических закономерностей личности обучаемого, избавления от формализма знаний и деятельности в процессе обучения математике. Математика рассматривается как своеобразный стержень научного знания, в том числе и гуманитарного блока. Математику как науку автор рассматривает не столько как естественную науку, а сколько как гуманитарную (общекультурную), в качестве результатов математического знания выделяет не умение решать задачи, а наличие продуктивности мышления и восприятия, развитие предметной речи, логическую полноценность аргументации, развитие умственных способностей.

Синергию математического образования Е.И. Смирнов рассматривает как симбиоз эффектов саморазвития личности в условиях флуктуации предметных результатов и стохастических нелинейных процессов самоорганизации сложных открытых систем при воздействии внешних параметров посредством согласованных действий разных факторов и начал в трех контекстах: семиотическом, имитационном и социальном, применительно к состояниям системы, далеким от равновесия. Синергия в математическом образовании обеспечивается синтезом системного, личностно-ориентированного, синергетического, культурологического, фрактального, компетентностного и информационно-технологического подходов. Диалог гуманитарной, информационной, математической и естественнонаучной культур рассматривается как взаимодействие, взаимовлияние, взаимообогащение областей знания, позволяет сформировать у обучающихся целостное представление о природе, обществе, человеке, развивает постнеклассические ценности, междисциплинарные знания [27].

Интеграция гуманитарного, естественно-научного и технического знаний является примером синергии. Синергетический подход предполагает исследование самоорганизации систем, открытие закономерностей, находящихся на стыке разных наук, которые позволяют человеку представить целостную картину мира [32].

Н.Н. Моисеев, В.А. Игнатова, Е.Н. Князева, И.В. Чеботарева рассматривают место синергетики в педагогике, в системе высшего образования. Можно сделать вывод, что духовно-нравственное воспитание в системе высшего образования при подготовке специалистов естественно-научного и физико-математического профилей возможно только при реализации синергетического подхода.

Кризис современного мира можно рассматривать как точку бифуркации, – неустойчивое состояние системы, предполагающее

принятие выбора для стабильного существования и дальнейшего развития (И.В. Чеботарева), что выдвигает особые требования к педагогу (С.П. Капица, С.П. Курдюмов), повышает ответственность каждого участника образовательного процесса, являющегося неотъемлемой частью системы.

Синергетика имеет большое значение в решении задач духовно-нравственного воспитания и развития личности. Прежде всего, это развитие личности на основе синергии гуманитарного, технического и религиозного знания; во-вторых, с использованием достижений культуры и искусства, которое является частью культуры. Л.В. Выготский, В.А. Сухомлинский, В.М. Бехтерев, В.П. Зинченко отмечали высокий духовно-нравственный потенциал искусства.

Увлечения студентов, которые находятся за пределами учебных предметов, также могут стать основой разговора на тему духовно-нравственного воспитания. Общеизвестен интерес юношей к теме футбола (возросший после чемпионата мира в России в 2018 году); для них может быть полезна следующая информация: музыка, которая предшествует всем матчам Лиги чемпионов УЕФА, имеет христианское происхождение. Это отрывок из произведения «Священник Садок» и написан Генделем, который является также автором знаменитой композиции «Аллилуя».

Связь известных композиций с религиозным содержанием раскрыта в работах А. Ткачева, который предлагает прислушаться к исполнению гимна России (он же гимн Советского Союза). Отмечается, что гимн звучит не сразу, начало идет с полнозвучного аккорда, напоминающего регентскую настройку, после чего следует мелодия. Это может свидетельствовать о церковном мышлении автора (А.В. Александрова), который является последним регентом храма Христа Спасителя [30].

Существует прямая связь нотной грамоты и церкви. Символы, которые использовались в церковных псалмах (невмы) являются

прототипом нотных знаков. Унификация символов нот является заслугой монаха Гвидо Арещо (Италия, XI в.), который заимствовал названия нот из первых слогов гимна Иоанну Крестителю.

Информация об истории возникновения седьмой Симфонии Шостаковича в блокадном Ленинграде целесообразна не только в контексте знакомства студентов с музыкой. Данное произведение можно рассматривать как один из духовных символов борьбы в военное время, способность сохранить человечность в античеловеческих условиях, что актуально сегодня, во время набирающего силу технократизма, который также можно рассматривать как один из вариантов обезличивания человека.

Обращение к синергетическому подходу в формировании духовно-нравственных основ профессионального поведения будущего специалиста обусловлено возможностями синергетики – научного направления, представляющего собой новый диалог человека с природой; синтез человеческого знания и мудрости; возможность восстановления утраченных связей между наукой и культурой, наукой и традицией, наукой и практической мудростью (И.В. Чеботарева).

Можно сделать вывод, что синергетика должна рассматриваться в качестве методологической базы для формирования духовно-нравственных основ студентов. Внедрение синергетического подхода позволит отойти от авторитарного подхода в образовании, повысит эффективность работы будущих специалистов в постоянно меняющихся условиях.

В работе [3] отмечается опасность распространенного подхода среди инженеров, заключающегося в отсутствии необходимости выхода за рамки узкой специализации.

Группа русских учёных во главе с ректором ведущего технического вуза – университета ИТМО, – В.Н. Васильевым, рассматривают задачу

будущего инженера в воплощении в металле ценностей человеческой жизни. Они оценивают увлечение «голой техникой» как крайне опасное занятие, подчеркивая, что техническая культура специалиста должна восприниматься исключительно как часть общемировой культуры, а высококлассный специалист – это не только человек, умеющий грамотно решать возложенные на него задачи, но ещё и член общества. Авторами подчеркивается возможность создания по-настоящему великих изобретений только при синергетическом подходе, предполагающем интеграцию профессиональных интересов с гуманитарными знаниями, мировой культурой, эмоциональной и образовательной сферами, что может подтверждаться фразой известного физика Л. Больцмана: «Тем, чем я стал, я обязан Шиллеру и Бетховену».

Важность синергетического подхода при подготовке специалиста-техника объясняется ещё и тем, что слово «технэ» означает искусство, мастерство. Развитие эстетической составляющей при разработке изделия не противоречит его полезности и функциональности.

Можно во многом обвинять ученых, которые работали на нацистскую Германию (и вполне заслуженно, – *прим. А.Л.*), но только не в том, что они были плохо подготовлены как технические специалисты. В год 75-летия победы над фашизмом, мир сталкивается с угрозой вооруженных конфликтов, как действующих, так и замороженных или способных разразиться. Широкое распространение терроризма, других глобальных проблем человечества, свидетельствует о глубинном кризисе духовности, и при отсутствии проверки принятия решений на соответствие их общечеловеческим ценностям возможно повторение ситуации, когда интересы и амбиции одной страны, могут стать причиной повторения событий Второй мировой войны в локальном или глобальном масштабе.

Кризис духовности, перекося в сторону технических знаний при отрицании норм морали, всегда приводят к насилию над личностью и обществом [3].

Задачей высшей школы является подготовка высококлассного специалиста, готового решать задачи в современных условиях. Под современными условиями мы можем понимать и кризис духовности, который затронул практически все ведущие технологические державы. Следовательно, задачей университетов является построение учебного процесса с учетом духовно-нравственного воспитания. Отдельно следует отметить, что, несмотря на появление официальных документов, которые закрепляют данное направление работы в системе образования, необходимость решать данную задачу не очевидна для значительного числа преподавателей высшей школы. Подготовка будущего специалиста для работы на предприятии или учителя в школе, который будет вести одну из дисциплин естественно-математического цикла, предполагает возможность действия в сложных условиях меняющихся ситуаций. Их примерами могут служить непредвиденные ситуации на уроке, сбои в работе оборудования на предприятии, – любые события, которые требуют принятия решений в условиях неопределенности, – в точках бифуркации, являющихся одним из ключевых понятий синергетического подхода. Готовность к действию в таких ситуациях также говорит о необходимости использования потенциала синергетики при подготовке специалиста в период получения им высшего образования.

А.В. Тихоненко, М.А. Пуйлова отмечают, что в учебниках для начальной школы, содержание текстовых задач практически не имеет материала, который бы способствовал развитию идей духовно-нравственного воспитания [29]. По нашему мнению, отсутствие в учебниках текстовых задач, которые бы позволяли решать вопросы духовно-нравственного воспитания можно рассматривать как

своеобразный социальный заказ ученым, авторам учебников математических дисциплин в университетах. Очевидно, что удельный вес текстовых задач в высшей школе гораздо меньше, чем в средней, что объясняется спецификой материала вуза, тем не менее, такой класс задач также имеет место.

Важное значение текстовых задач для решения задач духовно-нравственного воспитания определяется тем, что именно текстовые задачи содержат большой материал, взятый из жизни, который может быть использован для развития интереса к истории, окружающему миру, ознакомления студентов с примерами героизма, фактами, связанными с настоящим и прошлым родного края.

Заслуживающей внимания представляется классификация текстовых задач, использование которых можно рассматривать целесообразным для развития нравственности. Рассмотрим классификацию текстовых задач А.В.Тихоненко, М.А. Пуйловой [29], адаптированную нами для высшей школы:

1. *Задачи о труде*, содержание которых направлено на уважительное отношение к трудовой деятельности и её результатам, к человеку труда.

2. *Задачи, отражающие достижения науки и техники*, освещающие факты прогресса, роль отечественной научной школы в достижении открытий и изобретений, знакомство с актуальными достижениями науки.

3. *Задачи, нацеленные на формирование духовных интересов студентов*. В таких задачах целесообразным будет использование биографического материала деятелей прошлого, при условии наличия в их жизни поучительных моментов, знакомство с которыми может быть полезным для развития духовно-нравственных качеств студентов.

4. *Задачи, прививающие интерес к высоким достижениям и развитию волевых качеств*, таких как упорство и терпение в достижении

цели, честность в борьбе, справедливость, ответственность за порученное дело.

6. *Задачи о связи математики и науки в целом с жизнью*, направленные на интеграцию математических знаний с явлениями природы, прикладное использование математических знаний в строительстве, туризме и в других специальностях.

7. *Задачи экономического содержания*, направленные на воспитание и формирование основ экономического мышления.

По нашему мнению, перспективным является направление использования патентов (особенно отечественных авторов) в текстовых задачах, что позволит познакомиться с патентами, как отдельным жанром техники, а также будет знакомить обучающихся с лучшими образцами технической мысли. Кроме того, для части студентов подобного рода задачи могут способствовать раскрытию их творчества в создании собственных патентов, содействовать активизации защиты интеллектуальной собственности обучающихся.

В работе [29] описаны примеры задач, которые могут быть использованы в университетском курсе подготовки будущих учителей начальных классов и математики:

– Великая Отечественная война началась в 1941 году и длилась 4 года. За 2 года до её окончания произошла Сталинградская битва. В каком году произошла эта битва, и когда закончилась война?»

– Площадь территории США – 9 млн. 4 тыс. км². На сколько она меньше площади территории России, если площадь России равна 17 млн. км².

Вышеописанные примеры могут служить основой для дальнейших бесед о значимости Родины для человека, о героях Отечества, являющихся воплощением воспитательного идеала и т.д.

Одним из направлений духовно-нравственного воспитания является краеведческая работа. И.Л. Мирошниченко описывает использование краеведения в преподавании математики, отмечая преимущество математики перед другими дисциплинами, т.к. с помощью задач на каждом занятии можно касаться явлений природы и исторических событий. Грамотное использование краеведческого материала на занятиях физико-математического цикла способствует формированию у обучающихся социальной ответственности и межкультурной толерантности. Приемы и методы краеведческой работы возможны следующие: занятие-путешествие по историческим местам, внеаудиторные формы работы: викторины, вечера, экскурсии, творческие задания. Включение элементов краеведения в курс математики способствует как повышению успеваемости по самой математике и повышению интереса обучающихся к предмету, так и способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, способствует формированию духовных ценностей [20].

К заданиям краеведческой работы относится изучение народных традиций и промыслов. Одной из таких традиций является писанкарство. Знакомство с технологией создания писанок, символизмом узоров, имеет большой потенциал в осуществлении межпредметных связей математики, физики и краеведения.

В подготовку будущих учителей математики, начальных классов и труда в университетском курсе целесообразно добавить изучение элементов традиционных народных промыслов, которые они смогут использовать в своей будущей профессиональной деятельности, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

О.В. Панишева отмечает, что задействование элементов народных ремесел можно рассматривать как механизм формирования национальной самоидентичности обучающихся, сознательного отношения к

национальным традициям, обычаям и обрядам, воспитания лучших качеств национального характера, стремления к возрождению национальной культуры, формирования интереса и уважения к историческому прошлому, средство нравственного и эстетического развития обучающихся [23].

Писаркарство способствует развитию терпения, творческих способностей, чувства прекрасного, развивает творческое мышление, фантазию и воображение. Следует отметить, что писанкарство требует ощущение ритма, согласованности цветов и кропотливого труда. Использование писанкарства способствует интеграции межпредметных связей, а также развитию математической культуры.

Эффективным может быть использование писанок для введения такого понятия, как движение и его частного случая – симметрии. При выборе графического изображения для орнамента в большинстве случаев используются симметрические изображения. Здесь встречаются разные виды симметрии – как относительно точки, так и относительно прямой. Отдельный элемент рисунка часто повторяется, что можно рассматривать как пример параллельного переноса. Таким образом, занятие писанкарством можно рассматривать как хороший способ тренировки глазомера и точности руки, знакомство с понятиями подобия, пропорциональности [23].

Форма яйца напоминает геоид, что придает ему сходство с Землей. Нанесению орнамента на яйцо предшествует нанесение сетки из меридианных, параллельных и диагональных линий, мотивы орнамента размещаются на поясах и на полюсах писанки, что тесно связано с географическими понятиями параллели и меридианов, полюсов и экватора Земли. С учетом большого влияния регионов страны на рисунок орнамента можно изучать географию родной страны.

Одним из ключевых понятий математики является бесконечность. Человек не может осознать масштаб бесконечности, представить её, даже применительно к числам. А вот преподаватель использовать бесконечность в ходе духовно-нравственного воспитания может и должен. По сути, тема бесконечности это один из механизмов (наиболее простых) к выходу на темы бессмертия (в том числе, и с христианских позиций) и вечности.

О.С. Наумова предлагает интересное использование трактовки понятий «целостность» и «гармония» [22]. Понимая под целостностью единство внешнего и внутреннего, она развивает мысль, подразумевая под внешним – окружающий мир, а под внутренним – внутренний мир человека, делает вывод, что с позиций религии и первое грехопадение человека является нарушением целостности, что привело к утрате гармонии, разрушению духовного мира человека и появлению проблем по линии человек-природа.

В духовно-нравственном воспитании в университетском курсе математики можно использовать следующие направления [11]:

– Обсуждение вопросов философского и мировоззренческого характера.

– Разработка междисциплинарных тем дипломных работ, курсовых, выполнение исследовательских работ студентами, в том числе коллективных.

– Написание рефератов, а также творческих работ, в которых раскрываются духовно-нравственные вопросы напрямую связанные с историей математики.

– Разработка интегративных курсов.

При работе с обучающимися большой ценностью представляют анализ современных событий, свидетелями которых являются сами студенты. Такой материал им кажется более близким и понятным,

вызывает у них большой интерес. Уместным представляется знакомство студентов со следующей историей, которая произошла в наше время в Греции. Один из старцев помог найти техническую неисправность в космическом корабле НАСА, точно сообщив обратившемуся к нему за советом специалисту по космической технике место неполадки и алгоритм исправления ошибки [21].

Полет в космос во всем мире считается огромным прорывом человечества, в Советском Союзе воспринимался как приоритет в развитии науки и техники, как победа над странами Запада. Юрий Гагарин на долгие годы стал олицетворением этого успеха. Отметим возможность использования биографических сведений о Ю. Гагарине в контексте духовно-нравственной работы со студентами. Биографические материалы уместно использовать при изучении истории науки и техники, во внеаудиторной работе со студентами, упоминать о них на ежегодных мероприятиях, посвященных Дню российской науки (8 февраля), Дню космонавтики (12 апреля), что, с нашей точки зрения, будет способствовать решению задач духовно-нравственного воспитания.

Обратимся к воспоминаниям А. Леонова о первом в мире космонавте: «для меня Юра – это почти святой человек. Как он любил родителей, особенно мать! Какие писал ей письма. Не могу забыть одно из них: “Я так люблю тебя, мама, так вспоминаю! Я так любил целовать жилочки на твоих руках”... Юра всех любил, поэтому и его любили все. Как он заботился о семье, друзьях, совершенно незнакомых людях, которые приходили к нему за помощью! Всё это говорит о том, что душа у него была христианская», «я верю, что ему “там” сейчас хорошо. Ведь, повторюсь, душа у него была необыкновенно светлая, христианская» [5].

Затрагивание темы космоса при работе со студентами имеет прямую связь с духовно-нравственным воспитанием. Для многих учёных изучение данной темы стало толчком к пониманию того, что материальный мир

управляется духовным. Ряд исследователей утверждают, что у порядка и законов, которыми управляется космос, есть свой законодатель. Астронавт Джон Гленн, заметивший наличие порядка во Вселенной, заявляет: «Некая сила привела все эти предметы на орбиту и удерживает их там»[3].

Исидору Раби принадлежит высказывание: «Физика составляет сердцевину гуманитарного образования нашего времени» [26]. Подобная формулировка кажется крайне необычной и реальный процесс преподавания физики в учебных заведениях скорее этот тезис опровергает. Что, впрочем, совсем не мешает современным преподавателям его подтвердить, изменив подход к преподаванию и использовать материал физики для духовно-нравственного воспитания. Это позволит приобщить обучающихся к общечеловеческой духовной культуре, сместив акцент с чисто формульной физики, которая вызывает отторжение у гуманитариев, в сторону использования знаний о природе в самом широком смысле (что и является определением физики как науки), позволит познакомить обучающихся с наиболее яркими явлениями в мире, часто – наиболее интересными.

Под гуманитарным компонентом физического образования понимают знания о выдающихся ученых, причастных к развитию физики, особенно механики, какие можно отнести к общей образованности человека, к его научно-исторической эрудиции, к составляющим общечеловеческой культуры [26].

В контексте духовно-нравственного воспитания большую роль может сыграть изучение роли церкви в развитии техники и инженерного знания. Наряду с монополией церкви по отношению к знанию на ранних этапах человеческого развития, ограничивающим развитие целых направлений в науке, церковь выступала в качестве инициатора строительства и художественного оформления храмов, что служило толчком для развития

техники и науки. Конкретные примеры таких сооружений могут служить материалом для использования в ходе духовно-нравственного воспитания в курсе высшей школы [4].

Героизм советских воинов Великой Отечественной Войны, летописи ратных подвигов являются неотъемлемой частью воспитательной работы. В высшей школе вполне приемлемо будет использование биографического материала учёных (в том числе учёных родного края) в боевых действиях. Рассмотрим примеры, использование которых можно считать уместным в любом университете на постсоветском пространстве.

Советский кибернетик В.М. Глушков, обучаясь на первом курсе, в 1941-1942 годах рыл окопы и противотанковые рвы. Глушков принимал активное участие в восстановлении угольных шахт Донбасса после освобождения Ростовской области, работал чернорабочим в забое, после чего стал инспектором по технике безопасности и по качеству.

Математик А. Ляпунов во время войны преподавал офицерскому составу теорию стрельбы. В ходе боев он столкнулся с ситуацией, когда снаряды не попадали в заданные цели. Исключительно благодаря знаниям и интуиции А. Ляпунова, им был сделан вывод о необходимости внесения поправок на магнитное отклонение, вызванное Курской магнитной аномалией.

Ляпунов говорил, что он как учёный чувствовал настоящее удовлетворение: «Вот ради такого человек должен познавать природу, знать её законы, чтобы в нужных ситуациях действительно уметь поставить свои знания на службу человеку».

Отдельно следует сказать о луганских математиках, которые участвовали в Великой Отечественной Войне. Л.М. Лоповок – профессор Луганского педагогического университета, автор олимпиадных задач по математике – пошёл на войну рядовым в первые её дни, прервав обучение в Полтавском пединституте. Лев Михайлович освобождал Ростов,

Восточную Пруссию, Прагу, был дважды ранен, дослужился до майора, начальника штаба артиллерийского объединения. Он кавалер ордена «Красной Звезды» и орденов «Отечественной войны» 1-й и 2-й степеней. Война трагически коснулась жизни близких ему людей: мать Вера Леонтьевна и сестра Дина были расстреляны фашистами.

Необходимо отметить, что информации об участии местных учёных в Великой Отечественной войне крайне мало и эта тема требует дальнейшего научного исследования.

Также следует заметить, что мужество и стойкость учёных проявляется не только в военное, но и в мирное время, в противодействии неприятию, умении отстаивать себя, свои коллективы, а также идеалы.

Для студентов полезным будет знакомство со следующими фактами из биографии отечественных ученых, которые в очень непростых условиях смогли остаться людьми и сохранить верность своим принципам [18]:

– Исключительно с большой буквы слово Бог писал академик П. Александров и призывал к этому своих учеников, заявляя при этом: «Вот, не велят писать “Бог” с большой буквы, боятся как бы Он от этого не засуществовал».

– Д.Ф. Егоров был верующим, но принципиально не затрагивал в своих лекциях ни религиозных, ни философских вопросов в целом, рассматривая математику в качестве самодостаточной науки. Отказался читать лекцию по математике в бывшей церкви, приспособленной под аудиторию.

Аудиторная работа предоставляет преподавателю широкие возможности по использованию биографического материала при изложении материала. Практически любую задачу повышенной сложности в области математики можно связать с деятельностью Л.М. Лоповка, который внес значительный вклад в развитие

олимпиадного движения. Использование компьютерной техники в учебном процессе всегда может служить основой для беседы по поводу её разработчиков, появления первых вычислительных машин, выдающийся вклад в развитие которых был сделан отечественным кибернетиком В.М. Глушковым. Использование материала из биографий выдающихся деятелей не имеет жестких ограничивающих рамок определённой дисциплины, а его использование предоставляет преподавателю большие возможности в духовно-нравственном воспитании. Расширение списка вышеупомянутых биографических примеров может быть отдельным заданием научно-исследовательской работы, которое будет предложено студентам.

По нашему мнению, студентам целесообразно предлагать выполнение проектных заданий, связанных с духовно-нравственным воспитанием. Реализацию социально-значимого проекта можно рассматривать в качестве метода духовно-нравственного воспитания на дисциплине информатика в курсе высшей школы. К социально-значимым проектам можно отнести создание видеороликов на актуальные темы, создание разнообразных «творческих продуктов» средствами информационных технологий, с целью популяризации позитивных событий, формирования устойчивых положительных установок обучающихся. Также можно отметить, что подобного рода проекты могут быть реализованы в парах и в группах. Это способствует формированию командной работы, способствует укреплению коллективизма, совместному решению задач обучающимися.

Общеизвестно влияние произведений искусства, в первую очередь литературы и живописи, на формирование нравственных установок. Современные информационные технологии позволяют пройти виртуальную экскурсию по ведущим музеям, не покидая помещение компьютерного класса. Технологии виртуальной и дополненной

реальности ещё не получили должной оценки в системе образования, а об опыте их использования применительно к духовно-нравственному воспитанию, информация практически отсутствует. В то же время, информатика сегодня проникает в ранее закрытые для неё дисциплины, где её использование даёт ярко выраженный положительный эффект. Примером здесь может выступать развитие музыкально-компьютерных технологий [8].

Информатика – это наука о способах хранения, переработки и передачи информации. Таким образом, понятие информации является ключевым в одной из основных наук XX века. В мире выделяют три ключевых понятия, на основе которых строятся остальные научные термины: энергия, материя и информация. Хотя одно-два поколения назад таких понятий было всего два: энергия и материя. Включение понятия информация в этот короткий список говорит о большом значении, которое отводит современная наука информации и информатике в целом и позволяет специалистам, задействованным в решении задачи духовно-нравственного воспитания молодёжи использовать понятие информация для достижения своих целей, опуская связь этого понятия с информатикой как таковой. Выражение «информация и слово» может быть рассмотрено не только с позиции филологии или компьютерных наук, в трактовке грамотного и вдумчивого преподавателя «информация и Слово» может быть успешно применено и для знакомства с библейскими текстами, наполнено примерами как из художественной литературы, так и из агиографических источников для реализации целей нравственного воспитания обучающихся.

Работа с информацией является одним из основных навыков XXI века, и значение этого навыка будет только возрастать. Огромные массивы информации требуют умения грамотно в ней ориентироваться. Под навыком работы с информацией нами понимается не процесс поиска

информации в поисковых системах или создание текстовых материалов в текстовых редакторах, а умение отсекаать лишнюю (или вредную) информацию, ограждать себя от деструктивного контента, которым сегодня изобилует Интернет, а применительно к подготовке будущих педагогов в университетах – обучение навыкам безопасной работы в Сети.

Наряду с материалами из курса математики, физики, информатики в высшей школе для реализации духовно-нравственного воспитания будет грамотным использовать биографические материалы из естественных наук, в первую очередь из медицины, в работе с обучающимися независимо от их профиля подготовки.

Роль медиков и медицины в целом на формирование мировоззрения человека недооценена, при этом она всегда была и продолжает оставаться очень высокой.

В истории противостояния науки и религии особая роль принадлежит докторам. Врачи, спасающие жизни, исследовавшие тело человека неоднократно выступали с заявлениями о том, что не видели души [31]. В то же время, деятельность многих врачей, особенно живших в период крупных общественных потрясений, можно рассматривать как подвижническую, и знакомство с биографиями выдающихся докторов можно использовать с целью нравственного воспитания обучающихся.

Каждое явление в науке принято рассматривать с разных сторон, выделяя его достоинства и недостатки. Говоря об успехах информатики, упоминают об отрицательных явлениях повсеместного использования компьютеров (игровой зависимости, интернет-зависимости и т.д.), каждый прием в медицине имеет свои противопоказания, но анализируя литературу, посвященную вопросам духовно-нравственного воспитания можно сделать вывод, что вопросы ошибок в духовно-нравственном воспитании практически не поднимаются авторами.

Многие сторонники духовных традиций с явным отторжением относятся ко всему западному и Западу в целом. Учитывая наличие подобных тенденций уместно процитировать Д.С. Лихачева, который в своей книге «Письма о добром и прекрасном» высказывает следующую мысль: «Надо быть патриотом, а не националистом. Нет необходимости ненавидеть каждую чужую семью, потому что любишь свою. Нет необходимости ненавидеть другие народы, потому что ты патриот. Между патриотизмом и национализмом глубокое различие. В первом – любовь к своей стране, во втором – ненависть ко всем другим» [15], «Любовь не должна быть безотчетной, она должна быть умной. Это значит, что она должна быть соединена с умением замечать недостатки, бороться с недостатками – как в любом человеке, так и в окружающих людях» (мысль можно развить – и в стране, в которой ты живешь, – прим. А.Л.), «Слепой восторг перед Германией (“Германия превыше всего” – слова шовинистической немецкой песни) привела к нацизму, слепой восторг перед Италией – к фашизму» [17].

Для научной среды, общественности и всех, кто заинтересован в реализации духовно-нравственного воспитания, подобного рода явления являются прямым требованием к ответственности за своё поведение, уважению законов, очерчиванию границ в своей деятельности по отстаиванию своих убеждений. К сожалению, можно сделать вывод, что эта проблема не только не решается, но даже сам вопрос о необходимости её решения не поднимается.

Выводы:

1. Духовно-нравственное воспитание является важным компонентом подготовки студента – будущего специалиста, независимо от профиля его обучения. Математика, физика, информатика и другие естественные науки являются важной частью человеческой культуры, что позволяет их рассматривать в качестве носителей духовно-нравственного наследия

человечества, механизма реализации духовно-нравственного воспитания в высших учебных заведениях.

2. Существует большое количество направлений, с помощью которых можно осуществлять работу по духовно-нравственному воспитанию студентов в зависимости от уровня подготовки преподавателей, целей дисциплины, с учетом особенности личности каждого студента. Синергетический подход является ведущим в духовно-нравственном воспитании обучающихся, позволяет интегрировать гуманитарные, естественные и технические науки.

3. Роль информатики в обществе постоянно возрастает. При грамотном использовании преподавателем, достижения в сфере новых информационных технологий могут стать мощным рычагом в духовно-нравственном воспитании обучающихся.

В окончании работы позволим себе вновь обратиться к воспоминаниям Леонова о космосе [5], чья позиция наиболее резонирует с нашей позицией относительно духовно-нравственного воспитания. Алексей Архипович отмечает, что все, кто был в космосе, были поражены красотой нашей планеты, всех космонавтов объединяла мысль: «Землю, её божественную красоту нужно сберечь». А. Леонов подчеркивает, что это не мысль гуманистов, а технарей, людей инженерного склада ума. «Тогда, в 1965 году, выйдя из корабля, я вдруг подумал: “Человек – песчинка, но разум этих “песчинок” позволил мне оказаться среди звезд”. Это была действительно божественная картина. Звезды были везде: вверху, внизу. А подо мной плыла земля. И всё же мне тогда было трудно отделаться от мысли, что атмосфера над Землей такая же тонкая, как... калька на чертеже. Так что же мы творим, когда уничтожаем её, а вместе с ней и всю Землю! Такие впечатления меняют человека. Когда мы, космонавты, астронавты, собираемся вместе, мы не делим друг друга на “белых” и “цветных”, русских, американцев, европейцев. Мы все дети

Земли, дети Божии. Без полета нам было бы сложнее понять эту простую истину. – Сейчас одна из самых острых проблем в стране – разобщённость людей».

Источники и литература

1. Абраменкова В.В. Духовно-нравственное развитие в современной России и стратегия воспитания //Мир психологии. – 2015. – № 1 (81). – С. 224–234.
2. Абраменкова В.В. Духовно-нравственное развитие современного детства – основа национальной безопасности //В сборнике: Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Ф.А. Сохина. Российская Академия Образования, Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, Московский педагогический государственный университет; Под редакцией О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной. – 2013. – С. 50–53.
3. Васильев В.Н., Дульнев Г.Н., Золотарев В.М., Коровкин А.М., Колпакова Н. В. Проблемы гуманитаризации технического образования // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2001. – № 2. – С. 5–19.
4. Верескун В.Д., Мишин Ю.Д., Постников П.М. История и логика технического творчества // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. – 2007. – № 18. – С. 5–18.
5. Викторов В. Алексей Леонов – Иконы в космосе //Фома. – 2006. – № 4.
6. Волкова М.В., Зайкин М.И. О воспитательных возможностях математических задач с национальной культурно-исторической фабулой и их реализации в обучении // Вестник ННГУ. – 2013. – № 2–5. – С. 39–43.
7. Горбунова И.Б., Марченко Е.П., Товпич И.О. Подготовка педагога-музыканта к духовно-нравственному воспитанию молодёжи в Школе

- цифрового века на основе музыкально-компьютерных технологий // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 11. – С. 247–253.
8. Гореликов М.И., Рачковская Н.А. Пути и средства духовно-нравственного воспитания подростков на уроках информатики: результаты опытно-экспериментальной работы // МНКО. 2019. № 2 (75). – С. 249–252.
9. Гусакова В.О. О духовно-нравственном, нравственном и моральном воспитании // Вестник ЧГПУ. 2015. № 3. – С. 90–99.
10. Дворяткина С.Н. Духовно-нравственной компонент воспитания студентов при изучении теории вероятностей // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – С. 179–184.
11. Дворяткина С.Н., Мкртчян М.А., Розанова С.А. Духовно-нравственный эффект как результат интеграции математического и гуманитарного знания в высшей школе // ИТС. – 2018. – № 2 (91). – С. 353–368.
12. Епископ Зиновий (Корзинкин), Гатилова Н.Н., Меньшиков В.М. Духовно-нравственное воспитание: сущность и предмет // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. – № 1 (29). – С. 180–186.
13. Каликинская Е. Образы великих хирургов. М.: Авторская Академия, 2012. – 336 с.
14. Коркия Э.Д. Духовно-нравственное воспитание молодёжи как фактор безопасности России // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2010. – № 3. – С. 167–178.
15. Круподерова К.Р. Патриотическое воспитание молодёжи через сетевую проектную деятельность // Вестник Мининского университета. 2014. – № 1 (5). – С. 19.
16. Лазарев М.А., Ласкин А.А. Методы педагогического и культурно-нравственного воздействия на обучающихся в Учебном центре МФТИ «Физтех-Потенциал» // Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – № 2. – С. 192–196.

17. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Издательство АСТ, – 2018. – 192 с.
18. Логинов А.В., Панишева О.В. С математикой и информатикой 365 дней: Календарь. – М.: Издательство Московского университета, 2018. – 336 с.
19. Матушкин С.Е. Проблемы духовно-нравственного воспитания // Вестник ЧелГУ. 2001. № 1. – С. 4–12.
20. Мирошниченко И.Л. Нравственно-патриотическое воспитание учащихся на уроках математики средствами краеведения // Царскосельские чтения. – 2011. – № XV. – С. 255–259.
21. Митрополит Афанасий Лимасольский. Открытое сердце Церкви. – М.: Изд.-во Сретенского Монастыря, – 2015. – 320 с.
22. Наумова О.С. Проблема гармонии научного и духовного в профессиональной подготовке будущего учителя: историко-педагогический аспект // учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. – 2018. – № 5. – С. 61–70.
23. Панишева О.В. Использование писанкарства в качестве средства осуществления межпредметных связей в начальной школе // В сборнике: Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона материалы международной научной конференции. – 2016. – С. 89–92.
24. Панишева О.В., Логинов А.В. Использование биографических сведений об ученых-математиках в контексте патриотического воспитания учащихся // Образование Луганщины: теория и практика. – 2018. – № 2. – С. 42–45.
25. Панішева О.В. Методічні поради з формування готовності майбутніх учителів математики до роботи в класах гуманітарного профілю: навч.-метод. посіб. для викладачів вищ. навч. закладів. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», – 2009. – 176 с.

26. Проказа А.Т., Ильченко В.И. Гуманитарный потенциал физики. Часть I. Механика (Приложение к учебнику физики 9-го класса). – Луганск: Альма-матер, 2002. – 114 с.
27. Смирнов Е.И. Психолого-педагогические аспекты синергии математического образования [Текст] / Е.И. Смирнов // Перспективные тренды развития науки: образование, воспитание, спорт. – Одесса : Куприенко СВ, Book 4, 2016. – С. 6–51.
28. Суханова С.Г. Духовно-нравственное становление студентов в техническом вузе // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 3. – С. 177–179.
29. Тихоненко А.В., Пуйлова М.А. Решение текстовых задач как механизм развития и воспитания нравственных качеств младших школьников // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2013. – № 1. – С. 109–117.
30. Ткачёв А. Мелодия, имена и дальше // <http://www2.pravoslavie.ru/89601.html>
31. Ткачёв А. Хочу жить вечно: яд греха и лекарство бессмертия. – М.: Николин день, 2017. – 320 с.
32. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии / Г. Хакен. – М. ; Ижевск : Ин-т компьютерных исслед., 2003. – 320 с.
33. Чеботарёва И.В. Формирование духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов : моногр. / И.В. Чеботарёва; ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко». – Луганск: Книта, 2018. – 460 с.
34. Чеботарева И.В. Духовно-нравственные основы формирования личности : учебное пособие для студентов / И.В. Чеботарева; ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко». – Луганск : Книта, 2018. – 420 с.

**ORGANIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN
TEACHING PHYSICAL-MATHEMATICAL AND NATURAL
DISCIPLINES IN HIGHER SCHOOL**

Abstract. Attention is focused on the importance of spiritual and moral education of students as one of the leading tasks of education. The potential, along with humanitarian, physical, mathematical and natural disciplines in solving the problems of spiritual and moral education of students, has been revealed. Based on the provisions of the synergetic approach, the forms of organization of the educational process at the university are presented that contribute to the spiritual and moral development of students.

Keywords: students, humanitarian potential of mathematics, information technology, synergy of knowledge, synergetics, interdisciplinary communications.

*С.В. Роман,
доктор педагогических наук,
кандидат химических наук, доцент,
Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко*

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХИМИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГО-ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье представлены концептуальные основы усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей химии через её переориентацию на формирование базовых качеств экокультурной личности, способной через усвоение естественнонаучного содержания и интеграцию психолого-педагогических и методических знаний трансформировать эколого-гуманистические ценности и реализовывать стратегии и технологии эколого-педагогической деятельности. При этом гуманистическая направленность и профессиональная компетентность должны рассматриваться и формироваться как гармонично интегрированные составляющие личности педагога, а при изучении каждой химической дисциплины главной целью должно стать профессиональное становление учителя-гуманиста.

Ключевые слова: концептуальные основы, усовершенствование профессиональной подготовки, будущие учителя химии, формирование эколого-гуманистических ценностей у молодёжи.

Динамика нынешнего времени, характеризующаяся противоречивостью внутренних влияний политических, экономических, культурных и

собственно образовательных факторов, предопределяет духовное кризисное состояние социума. Отдельно отметим экологический кризис, который напрямую связан с кризисом духовности, ведь «духовность неотделима от чувства человеком единства с Природой, Миром, Вселенной, от стремления к высшим ценностям и идеалу Смысла, Истины, Добра и Красоты. Именно потеря духовности и смысла жизни принадлежит к числу наиболее глубоких факторов наблюдаемого сегодня распада общества в целом и многих индивидуальных человеческих личностей» [3, с. 31].

Сегодня знания, не освещенные нравственностью, духовностью, не прошедшие сквозь призму эколого-гуманистических ценностей, могут принести неисправимый вред человечеству. Усвоение химической культуры (культуры повсеместной химически безопасной деятельности) становится фактором выживания в реальных условиях экологических рисков, имеющих преимущественно химический характер. Именно поэтому химическая культура должна рассматриваться как неотъемлемая составляющая экологической культуры, а понимание в диалектическом единстве пользы и вреда продуктов химического производства и промышленных химических процессов должно стать непосредственной основой формирования жизненной компетенции обучающейся молодежи, их духовно-ценностной ориентации средствами химии как учебного предмета. В то же время очень часто учителя химии и педагоги вузов, как и большинство наших соотечественников, оказываются носителями «устаревших» ценностей и воспитанными в духе мичуринского покорения природы. А поэтому экокультурная несостоятельность преподавателя является серьезной преградой на пути формирования у молодого поколения эколого-гуманистических ценностей.

Эколого-гуманистические ценности мы рассматриваем (авторское определение) как совокупность значимых идей, норм, принципов и идеалов общественной и личностной деятельности, которые, будучи образцами

человечности, гуманности, нравственности, эгоцентричной экологической этики, определяют общественно надлежащее и экохимически безопасное поведение человека, ориентированное на сохранение его жизни и здоровья, охрану природы для нынешних и будущих поколений, и способствуют формированию стойкого осознанного деятельно-ориентированного морально-ценностного отношения личности к миру, другим людям, себе. К базовым составляющим системы эколого-гуманистических ценностей нами отнесены: человек, его «Я», человечество, общество, природа, биосфера, Земля, Вселенная; жизнь, смысл жизни, здоровье, здоровый образ жизни, безопасность жизнедеятельности (экохимическая безопасность), благополучная экология как условие жизни; гуманность, достоинство, самоограничение, ценность общения; морально-ценностное отношение к природе и людям, позитивная индивидуальная экологическая ответственность, эгоцентричное экологическое сознание, сохранение природы и окружающей среды для будущих поколений; ценности науки и культуры, научная картина мира; ценности свободного выбора и творческой деятельности.

Вынуждены констатировать, что преподавание химии обучающимся в образовательных учреждениях и профессиональная подготовка учителей химии слабо мотивированы с точки зрения личностно-ценностного смысла и осуществляются без учета того, насколько эколого-гуманистические ценности осознаются ими как жизненно необходимые. В таком контексте заявленная в данном разделе проблема усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей химии содержит в себе два взаимосвязанных аспекта: формирование аксиосферы самого будущего учителя химии и подготовку его (методологическую и методическую) к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников. При дальнейшем целостном рассмотрении этих аспектов будем исходить из таких сформулированных нами *концептуальных положений*.

1. Главным, стержневым элементом усовершенствования профессиональной подготовки будущего учителя химии является формирование экологического мировоззрения, ведь учитель с антропоцентрическим видением мира не способен сформировать экогуманную личность школьника, независимо от уровня его психолого-педагогической и химико-экологической образованности. В наше время достижение этой цели связано с рядом трудностей, обусловленных, в первую очередь, тем, что у большинства абитуриентов, поступающих в вузы, преобладает антропоцентрическое мировоззрение. Поэтому ключевым заданием профессиональной подготовки студентов является коррекция их мировоззрения: освобождение его от элементов крайнего антропоцентризма, формирование эколого-гуманистических ценностей и соответствующих ценностных ориентаций. Ведь образование призвано готовить современному ценностно-ориентированную личность, поскольку «формирование несоответствующих времени ценностей стреножит человека, искривляет его жизненный путь и существенно суживает, а то и вообще перечёркивает самореализацию» (В.Г. Кремень) [5, с. 14].

2. Основу концептуальных моделей структуры личности учителя, развития его профессиональной педагогической направленности, профессиональной адаптации, готовности к будущей профессиональной деятельности должна представлять аксиологическая – ценностно-смысловая – составляющая.

3. Актуализируя вопрос исследования специфики становления и динамического развития ценностно-смысловой сферы личности будущего учителя химии и изменений в его сознании (мировоззрении), которые сопровождают этот процесс, необходимо обеспечивать приобретение профессиональными компетенциями значимости в ходе усвоения их как ценностных личных категорий.

4. Поскольку конечной стратегической целью является формирование эколого-гуманистических ценностей школьников в процессе химического образования, то определение направлений усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей химии мы будем осуществлять в контексте их обучения именно профессиональным (химическим) дисциплинам, а не охватывать всю профессиональную подготовку в вузе, однако учитывать некоторые особенности общественно-гуманитарной подготовки.

5. Усовершенствование профессиональной подготовки в указанном контексте должно учитывать имеющиеся *противоречия* в высшем педагогическом образовании, в частности, между:

- объективной потребностью в учителях с высокими ценностно-смысловыми ориентирами культурологической сферы (включая общую эрудицию) и имеющейся системой их профессиональной подготовки;

- ориентацией вузов на подготовку учителя как транслятора научных знаний и необходимостью создания условий для формирования ценностей студента, развития творческой личности, способной влиять на процессы духовно-морального становления школьников;

- привлечением к процессу педагогического труда личности будущего учителя на уровне социальной активности, творческого мышления, эмоциональной заинтересованности и опорой в обучении преимущественно на процессы памяти, внимания, то есть когнитивные функции;

- необходимостью формирования у будущих учителей нового ценностно-смыслового профессионального самоопределения как важнейшей составляющей профессионально-педагогической компетентности и практическим отсутствием для его обеспечения соответствующих организационных и методических средств [16, с. 3].

6. Профессиональная подготовка будущего учителя химии должна непосредственно коррелировать с требованиями к учителю в контексте

гуманизации школьного химического образования и его профессиональной готовностью к формированию эколого-гуманистических ценностей школьников (в её компонентах – научно-теоретическая, практическая, психофизиологическая, психологическая готовность) [19, с. 244–247].

7. Усовершенствование профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников будет максимально эффективным при условии обеспечения её организации и функционирования как *педагогической системы*, где структурные компоненты последней – цель, содержание, педагогические технологии (организационные формы и методы), субъект-субъектные отношения во время педагогического взаимодействия – направлены на профессиональное становление учителя-гуманиста. Поэтому исследование всех аспектов проблемы профессиональной подготовки будущих учителей химии следует осуществлять как через призму ценностного спектра, так и системной методологии этого педагогического процесса.

Включение технологического компонента в структуру заявленной педагогической системы делает её максимально приближенной к практической реализации на основе четко определённых этапов, тщательно подобранных форм, методов, средств работы с объектами (студенческий контингент в целом) и субъектами педагогической системы (преподаватели вуза и студенты) на каждом этапе. Целью создания любой педагогической технологии является организация учебно-педагогического процесса, поэтому при рассмотрении педагогических технологий усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей химии будем использовать такое определение этого понятия. *Педагогическая технология* – это системный способ организации совместной деятельности субъектов учебно-педагогического процесса, направленного на профессиональную подготовку будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических

ценностей у школьников, с включением всего арсенала организационных форм и методов, а также других компонентов педагогической системы.

Следуя логике седьмого концептуального положения и понятийного определения нами педагогической технологии, перейдем к рассмотрению основных особенностей цели, содержания, организационных форм и методов, субъект-субъектных отношений в профессиональной подготовке будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников. Однако сначала проанализируем и обобщим важнейшие, на наш взгляд, понятия-качества, необходимые для формирования личности современного учителя химии. Одной из основных черт этой личности должно стать сформированное *экологическое сознание экоцентрического типа* – это форма сознания, которая на определенном этапе развития общества включает в себя совокупность химико-экологических знаний, экоэтических взглядов, убеждений, эмоций, вкусов, мотиваций, отображающих экологическое бытие, и направлена на поддержание нормального функционирования природы как целостной системы и системы «общество – природа» (под экологическим бытием имеются в виду взаимоотношения между человеком и природной средой, которые содержат комплекс этнических и законодательных принципов и норм экоэтики) [4, с. 97].

Что касается *химико-экологической компетентности* специалиста, то мы будем трактовать её как особый тип организации приобретенных химических и экологических знаний, которые обеспечивают эффективную педагогическую деятельность учителя. Такая химико-экологическая компетентность включает: глубокие знания химических и экологических понятий, артикуляция химических и экологических знаний (взаимосвязь знаний, умения эффективно превращать информацию в реальных и учебных ситуациях), гибкость знаний (отдельные элементы знаний, умений и связи между ними могут изменяться под воздействием

объективных факторов), скорость актуализации знаний (оперативность знаний, умения отбирать необходимые знания для объяснения химических и экологических явлений), владение как теоретическими, так и практическими химическими и экологическими знаниями и умениями [14].

Продолжая содержательную характеристику основных понятий-качеств уже в контексте рассмотрения особенностей усовершенствования *целевого компонента* профессиональной подготовки, отметим, что *подготовку будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников* мы рассматриваем как системный процесс, ориентированный на формирование экогуманной личности учителя, который понимает цели и функции такого вида профессиональной деятельности, владеет технологиями, приемами планирования и управления, операциональной структурой деятельности за счет системно-аксиологической интеграции общенаучных, психолого-педагогических, социально-философских, экологических, профессионально-экологических и методических знаний, умений и навыков.

Указанная подготовка является средством формирования готовности к деятельности, а готовность – результатом и показателем качества подготовки, которая проверяется в практической деятельности учителя. Деятельность выступает в качестве цели подготовки, и одновременно выполняет функции её регулирования и коррекции. Под *готовностью учителя химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников* будем понимать сложное, интегративное, системное, стойкое личностное образование (потенциальное качество личности), которое включает экологическую культуру учителя, гуманистическую направленность личности, психолого-педагогические качества, высокую педагогическую культуру, систему социально-философских, психолого-

педагогических, экологических, специальных научных, методических знаний, умений (химических, экологических, педагогических, психологических), компетенций и навыков по организации такого вида деятельности, которое возникает в результате определённого опыта и основывается на формировании позитивного отношения, осознании мотивов и потребностей в этой деятельности и проявляется в конкретных желаниях, стремлениях, действиях учителя в учебно-воспитательном процессе и во внеурочной работе по химии [13, с. 10].

Таким образом, готовность студентов к формированию эколого-гуманистических ценностей школьников в процессе обучения химии может быть охарактеризована как целостность проявления трех *компонентов*: мотивационного, содержательного и процессуального. Мотивационную сферу представляют потребности в этой деятельности и формы их конкретизации (интересы, цели, стремления). В основе содержательного компонента лежат, прежде всего, специальные химико-экологические, а также психолого-педагогические и методические знания. Процессуальный компонент определяется умениями структурировать учебный материал и адаптировать его к заданиям аксиологизации и экологизации учебно-воспитательного процесса, обоснованно выбирать и рационально применять средства, методы и приемы химико-экологического образования, продолжать и развивать у школьников интерес, любовь и бережное отношение к природе, заинтересовывать их природоохранной работой, руководить социально направленной активностью, химически безопасным поведением и экоэтической деятельностью школьников в природе [2]. Поэтому важное место в профессиональной подготовке будущих учителей химии должен занимать процесс формирования базовых качеств экокультурной личности, способной через усвоение естественнонаучного содержания и интеграцию психолого-педагогических и методических знаний трансформировать

эколого-гуманистические ценности и реализовывать стратегии и технологии эколого-педагогической деятельности.

Гуманистическая подготовка будущего учителя химии воплощается в практику тогда и там, где *гуманистическая направленность личности педагога* определяется центрирующей составляющей его профессионального становления и рассматривается как направленность на личность другого человека, утверждение словом и делом высших духовных ценностей, моральных норм поведения и отношений [20, с. 11]. «Сплав гуманистической направленности и профессиональной компетентности является мощным фундаментом для саморазвития педагога...», главнейшей характеристикой его мастерства как комплекса свойств личности, которая обеспечивает самоорганизацию высокого уровня профессиональной деятельности на рефлексивной основе [17, с. 30]. При этом гуманистическая направленность и профессиональная компетентность должны рассматриваться и формироваться как гармонично интегрированные составляющие личности педагога. Узкая ориентация подготовки будущего учителя химии только на расширение поля профессиональных знаний может повлечь поверхностность в будущих педагогических действиях, а также негативно повлиять на его личностное развитие, поскольку нужно учитывать, что ценность добытых знаний существенно возрастает тогда, когда они органично сочетаются с высокими личностными гуманистическими качествами учителя.

Резюмируя вышеизложенное, *цель* профессиональной подготовки будущего учителя химии должна быть переориентирована на динамику саморазвития личности учителя в сочетании химико-экологических знаний с осознанием собственной роли в процессе их передачи сквозь призму направленности гуманистической позиции, ценностного отношения к мнению другого человека, способности видеть себя в

ученике. Для формирования гуманистической направленности личности будущего учителя химии крайне необходимым является опыт гуманного самовыражения в процессе решения учебных ситуаций, опыт гуманных взаимоотношений с другими людьми. Поэтому неопровержимым постаает тот факт, что при изучении каждой химической дисциплины главной целью должно стать профессиональное становление учителя-гуманиста как уникальной индивидуальности, которая создает себя как будущего учителя-мастера в процессе творчества с другими уникальными индивидуальностями. А разработка новых подходов развития целостной личности специалиста наряду с сохранением существующего позитивного опыта профессиональной подготовки будущего учителя химии будет способствовать эффективной реализации цели подготовки педагога, ориентированной на гуманистическую педагогическую методологию. Для этого химические знания должны перестать быть самоцелью процесса обучения химии и выступить в качестве средства приобретения будущими учителями химии компетентностей, приобщения к культуре и общечеловеческим ценностям, развития личности.

Фундаментальные основы *содержания* ценностно-смысловой подготовки будущего учителя химии к профессиональной деятельности заложены в структуре учебно-педагогического процесса, поскольку от результата усвоения его основных составляющих (результативность учебных, познавательных, воспитательных, развивающих действий) зависит оценка профессиональных и потенциально-деятельностных возможностей. В таких условиях иерархия ценностей будущего учителя в тот или иной период обучения (особенно в нынешних условиях активно происходящих социокультурных трансформаций) является категорией постоянно изменяющейся, из-за чего и содержание учебной деятельности требует регулярного пересмотра, обновления и усовершенствования.

В первую очередь, это касается усиления экологического и гуманистического контекста химических знаний. Обычно химико-экологические понятия в высшей школе вводились в содержание спецкурсов соответствующей направленности, и только в последнее десятилетие экологический потенциал дисциплин химического цикла стал использоваться для формирования химико-экологической компетентности как приоритетной при подготовке будущих учителей химии. Одним из ведущих положений химического образования в вузе становится продолжение базового общего образования на следующем, более высоком, уровне с целью формирования у студентов химико-экологической компетентности и основ экологического мировоззрения эгоцентричного типа. Благодаря этому усвоенные в общеобразовательном учреждении эколого-гуманистические ценности обогащаются новыми смыслами, обусловленными требованиями становления профессиональной компетентности будущего учителя химии.

Однако, не смотря на все позитивные сдвиги, которые произошли в последние годы в высшем педагогическом образовании, реальное состояние профессиональной подготовки учителей химии к реализации химико-экологического образования молодого поколения и формированию у них эколого-гуманистических ценностных ориентаций отстает от непрерывно растущих потребностей педагогической практики. Это касается, в первую очередь, обоснования содержания и требований подготовки будущего учителя химии к осуществлению указанной деятельности. Изучая содержание учебных программ химических дисциплин, можно сделать вывод, что заложенное в них «наполнение» в достаточной степени способно обеспечить необходимую степень усвоения системы общечеловеческих ценностей, а на их основе сформировать компоненту значимости профессионально-компетентностных ценностей. В то же время, проанализированные нами учебно-методические

материалы для лекционных, практических и самостоятельных занятий не содержат ценностно ориентированного контекста. Всё это требует, чтобы содержание профессиональной подготовки будущих учителей химии уделяло особенное внимание развитию у студентов основ ценностного миропонимания и позитивного оценивания как своих дальнейших перспектив, так и (это главное) ценностного отношения к приобретению педагогических компетенций. При этом ценностная ориентация химических дисциплин должна заключаться в том, чтобы выявить аксиолого-мировоззренческие составляющие каждой из них и, не суживая базовую подготовку, осуществлять профессионально-педагогическую.

Использование для решения этого задания *интегрированного подхода* к содержанию химических дисциплин даст возможность выйти из узкого круга явлений и понятий, и взглянуть на мир «с высоты глобальных проблем». Благодаря этому создается реальное представление о роли химических процессов на планете, их взаимосвязи и влиянии на окружающую среду. Такой подход требует от педагога глубокого осмысления многих планетарных процессов. Нужно признать, что более полувека наше образование ориентировалось на фундаментализацию и технократизацию содержания обучения. Но сегодня, когда взрывное развитие техносферы привело к глобальному экологическому кризису, назрела необходимость кардинально изменить вектор образования, ориентируя его на экологический императив.

Формирование планетарного мышления будущих учителей химии, отход от утилитарного технократизма требуют перестройки преподавания, обновления содержания обучения, которые должны базироваться на философской интеграции разнородных знаний о человеке, обществе и природе, а также инновационном наполнении таких общедидактических принципов:

– *научности* – должен обеспечивать становление и обогащение глобального миропонимания (Земля – биосфера – ноосфера как этапы эволюционного развития солнечной системы и Вселенной; экосистемное строение среды существования живых организмов; разнообразие связей живой и неживой природы);

– *целостности и системного отбора информации* – требует взаимодействия интеллектуальной, эмоциональной и ценностной сфер личности, формирования мотивов экохимически безопасной деятельности (последовательная перестройка химических курсов в направлении усиления внутрипредметных и межпредметных связей; сведение отдельных характеристик объекта в единую теоретическую картину мира; интеграция факторов глобального, регионального и локального уровней, данных мировой культуры и культуры родного края);

– *гуманитаризации* – направлен на повышение уровня ценностного отношения к природе, формирование «культуры экопотребления» (осознание единства человека и окружающего мира, уникальной ценности природы; отображение мира не как «мертвого механизма», а как живой целостной картины бытия);

– *прогностичности* – предусматривает воспитание потребности в заботе о судьбе нынешнего и будущих поколений (прогнозирование возможных путей развития биосферы и человечества, поиск путей выхода из кризисных экологических ситуаций);

– *принципов непрерывности, универсальности, комплексности* – заключаются в осуществлении химико-экологического образования и формировании аксиосферы будущего учителя химии в течение всего срока обучения в вузе, в процессе преподавания всех химических и профессиональных методических дисциплин, во всех видах деятельности (научной, воспитательной, общественной, профориентационной) [11, с. 59; 22, с. 154].

Расширяя границы принципа непрерывности до уровня преемственности («общеобразовательное учреждение – высшее учебное заведение – общеобразовательное учреждение»), отметим, мы поддерживаем умозрения Т.С. Ниновой [12, с. 88–89] и Н.Н. Чайченко [23, с. 101], что подготовка будущего учителя химии должна начинаться уже в период обучения в общеобразовательном учреждении и, в частности, из учеников, которые обучаются в классах химико-биологического профиля. И дифференциация обучения в старших классах открывает такие возможности. Выбрать ученику «химию» как предмет обучения должен помочь учитель химии, а учительскую профессию – также классный руководитель и школьный психолог.

С учётом охарактеризованных выше принципов, определим основные векторы содержания химических дисциплин, которые должны стать источниками и центрами его интеграции в профессиональной подготовке будущих учителей химии, и на которых основывается современное научное мировоззрение и формируется ценностное миропонимание студента.

Считаем, что общенаучным методологическим фундаментом интеграции химического образования является современная химическая картина мира – наивысшая форма систематизации химического знания, своего рода химическое мировоззрение, обобщённый взгляд химической науки на природу, которая окружает человека, и на самого человека. Введение в содержание учебных программ химических дисциплин вопросов химической эволюции, которые очерчивают и иллюстрируют фундаментальные закономерности современной химической картины природы, следует рассматривать как обязательный этап развития профессионального образования будущего учителя химии для его гуманизации и гармонизации взаимоотношений человека и природы.

Так, с целью более глубокого осмысления научной картины мира в конце изучения отдельных химических дисциплин следует сосредоточить

внимание студентов на *концептуальных уровнях познания веществ и химических систем*, которые отражают современное состояние химической науки: первый концептуальный уровень (учение о составе), на котором исследуются свойства веществ в зависимости от их химического состава; второй (структурная химия) – связан с исследованием структуры вещества, т.е. способов связи между атомами; третий (учение о химических процессах) – представляет исследование механизмов, закономерностей и условий протекания химических реакций; четвертый (эволюционная химия) – связан с изучением самопроизвольных процессов.

При изучении состава веществ в курсе неорганической химии (первый концептуальный уровень) стоит уделять больше внимания рассмотрению таких вопросов, как элементарный состав природной и космической материи; значение экстремальных факторов в эволюции химических элементов; значение образования комплексных соединений в эволюции вещества; элементы второго и третьего периодов периодической системы как основа живых организмов; способность химических элементов серы и фосфора образовывать макроэргические связи; мировоззренческая ценность законов и теорий химии, которые являются основой фундаментальных законов природы (закон сохранения массы и энергии, периодический закон Д.И. Менделеева, учение о бертоллидах Н.С. Курнакова, координационная теория А. Вернера, квантово-механические принципы изучения атомов и молекул, теория цепных реакций Н.Н. Семенова и др.). Отдельно отметим принцип Ле Шателье, рассматриваемый сегодня как основной принцип функционирования экосистем.

При изложении положений структурной химии (второй концептуальный уровень), которые базируются на теории химического строения органических соединений А.М. Бутлерова и основательно

освещаются в содержании курса органической химии, целесообразно подчеркнуть такие вопросы, как причины разнообразия органических веществ, их полифункциональность (совместимость в органических соединениях разных функциональных групп, строение отдельных звеньев, способы их соединения, наличие разных форм таутомерии).

Большие потенциальные возможности для раскрытия третьего концептуального уровня химической науки имеют вопросы химической термодинамики и кинетики, при изучении которых в курсе физической химии следует уделить внимание таким аспектам, как асимметрия в природных процессах; термодинамические отличия между живыми и неживыми системами; теория саморазвития элементарных открытых каталитических систем А.П. Руденко. Формирование сложных биоорганических систем, носителей жизни на Земле, связано с возникновением в процессе эволюции природных катализаторов – ферментов, поэтому целесообразно также рассмотреть роль катализа в химической эволюции, эволюцию каталитических механизмов, органическую и неорганическую отрасли катализа.

Для раскрытия четвертого концептуального уровня химической науки следует акцентировать внимание на рассмотрении таких проблем, как интеграция и регуляция, упорядоченность и эффективность химических процессов в живых организмах; целесообразность в живой природе; принципы организации живого. Указанные вопросы предполагают детального освещения в содержании курса биологической химии явлений саморегуляции, ферментативного катализа, обратной связи в процессах метаболизма, поддержания гомеостаза.

Таким образом, основательное изучение химической картины мира будет способствовать осознанию таких закономерностей, как объективное существование материи, материальность мира; неисчерпаемость и вечность материи; движение как способ существования материи и

взаимосвязь форм движения материи; взаимосвязь явлений, единство и целостность окружающего мира; познаваемость мира и бесконечность познания мира человеком, возможность научного предвидения развития мира; истинное и объективное значение научных теорий [9; 10].

В процессе изучения цикла химических дисциплин следует также гармонично сочетать фундаментальные знания с вопросами экологической химии, поскольку проведенный анализ процесса подготовки студентов специальности «Химия» и многолетний опыт собственной педагогической деятельности свидетельствуют, что взаимосвязь между изучением экокхимических проблем и профессиональной подготовкой специалиста-химика или совсем отсутствует, или ограничивается изучением небольших спецкурсов, введенных в учебные программы подготовки. Результатом такого подхода является то, что будущие учителя химии не могут ориентироваться в сложных экологических ситуациях, объяснять их с точки зрения химика, принимать адекватные решения при развязывании экологических проблем, переносить и трансформировать свои знания в разнообразные экологические ситуации, а это является признаком недостаточной сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов, низкого уровня их экологической культуры.

В сложившейся ситуации предметом изучения химических дисциплин в вузе, начиная с первого курса (т.е. уже с изучения неорганической химии), должны быть не только физические и химические явления, а также взаимосвязь химических процессов с биологическими и экологическими. В свете этого вопросы дыхания, питания, энергетики живых организмов, интеграции и регуляции процессов жизнедеятельности, круговорота элементов в природе становятся одной из ведущих сфер действия химических законов и понятий.

Содержание курса органической химии позволяет проиллюстрировать студентам влияние основных классов органических соединений и их производных на окружающую среду и здоровье человека, важные способы защиты природы от стойких органических загрязнителей путем усовершенствования технологии производства органических веществ. Поэтому при изучении органической химии акцентируется внимание на веществах, с помощью которых осуществляют детоксикацию вредных веществ, а на лабораторных занятиях студенты приобретают умения идентифицировать загрязнители органического происхождения. При изучении аналитической химии обращается внимание на методы, которые позволяют глубоко изучить структуру веществ, которые входят в состав загрязнителей, и сделать объективную оценку их состава и свойств.

Дальнейшему и углубленному освещению химико-экологических вопросов способствует учебная дисциплина «Химическая технология». Информация о химических производствах при её изучении должна подаваться в форме алгоритма, который обязательно должен включать такие важные аспекты: использование энергии с целью её экономии (химической энергии, тепловой энергии, теплообмен); организация производства (комплексное использование сырья, непрерывность производства, интеграция механических и химических процессов, использование отходов); охрана окружающей среды и рациональное использование ресурсов.

На формирование у студентов представления о химическом единстве окружающей среды, природных и антропогенных потоках веществ, а также о взаимосвязи физико-химических процессов литосферы, гидросферы, атмосферы и методах рационального использования природных ресурсов нацелен курс «Химия и охрана окружающей среды». Одним из его задач является освещение влияния разных загрязнителей на окружающую среду, методов её очистки от них, а также ознакомление

студентов с альтернативными технологиями, не имеющими подобного пагубного влияния на окружающую среду. Всё это должно усиливаться региональным аспектом химико-экологических проблем.

Вообще *аксиологизация и экологизация* химических дисциплин в высшей школе может осуществляться такими путями:

1) общее построение курса химической дисциплины осуществляется с учетом принципов аксиологизации и экологизации;

2) мировоззренческо-ценностный и экологический аспекты освещаются каждый раз при изучении конкретного понятия, правила, закона;

3) в курсе каждой химической дисциплины предусматривается отдельная лекция, посвященная развитию химической науки и её аксиологическим и экологическим аспектам;

4) в учебный процесс вводится отдельный спецкурс (например, «Эколого-аксиологические аспекты химических наук») в контексте достижений мировой науки.

Приобретенные новые химико-экологические знания и аксиологические представления станут для будущих учителей химии побуждением к новому переосмыслению уже известных знаний, позволят увидеть некоторые обычные явления и процессы совсем в ином свете, выяснить реальное место и роль современного человека в этом мире, осознать всю беспечность химически бездумного и исключительно утилитарно-прагматичного отношения к природе. Всё это будет способствовать возникновению потребности у личности пересмотреть свои ценностные ориентации относительно природы и химического знания. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы при оценивании новых и переоценке уже известных знаний у студентов сформировались именно позитивные оценки ко всем химическим явлениям и процессам, природным объектам, системам, природе в целом. Непосредственно

сформированная таким образом система эколого-гуманистических ценностей станет ядром, смыслоопределяющей частью экологического мировоззрения личности будущего учителя химии, в соответствии с которой создается социально-экологический идеал, обуславливающий разработку стратегии конкретного взаимодействия человека с социоприродной средой. А формирование системы таких ценностей предоставит возможность трансформировать антропоцентрическое мировоззрение в экоцентричное, ключевым в котором становится понятие химической безопасности. При этом *безопасная личность* концептуально может быть определена как человек, который строит свою жизнь в контексте единства с обществом и природой; реализует свой потенциал, свои идеалы и стремления с помощью сформированной системы смысловой регуляции жизнедеятельности; владеет готовностью к обеспечению безопасности и способен поддерживать свою безопасность за счет превращения опасностей в фактор собственного развития [8].

С целью формирования у будущих учителей химии понятия «химическая безопасность» преподаватели в обязательном порядке должны и в содержание, и в воспитательную цель каждого занятия по профессиональным дисциплинам закладывать аспект экологического образования и воспитания студентов. По нашему мнению, каждое химическое вещество, которое включено в изучение химических курсов, следует рассматривать с точки зрения химической опасности/безопасности. Кроме того, химико-педагогическое образование должно осуществляться через целесообразное сочетание фундаментальной и практической составляющих химического образования, теоретических и практических его аспектов, усиление аксиологизации и профессиональной направленности химических курсов. Для реализации указанных стратегий предлагаем такие *направления интегрированного усовершенствования содержания и технологий*

формирования у будущих учителей химии эколого-гуманистических ценностей в контексте становления химико-экологической компетентности:

1. Использование гуманистической парадигмы как системообразующего фактора, связывающего все дидактичные принципы и наполняющего химические дисциплины новым содержанием, способствующим расширению системы ценностей студента (усиление межпредметных и внутрипредметных связей, особенно с науками социально-гуманитарного цикла; акценты на гуманистическую компоненту, а также историю и приблизительное будущее той или другой химической науки; изучение дисциплин с высоким морально-этическим потенциалом, таких как «История химии», «Методология научных исследований», «Химия и охрана окружающей среды», «Химические основы жизни»).

2. Преподавание химических дисциплин в контексте обеспечения безопасности жизнедеятельности и экохимической безопасности: введение в содержание учебных дисциплин элементов экологической токсикологии; предоставление преподавателем исчерпывающей информации о природе и свойствах экологически опасных веществ, которые используются в конкретной отрасли и быту; освещение концепций биоэтики, принципов и методов «зелёной химии» и др.

3. Использование комплексной технологии формирования понятия о химической безопасности при изучении материала химических дисциплин базового цикла, материала дисциплин специализации (по выбору), во время учебных практик, при выполнении курсовых и квалификационных работ.

4. Осуществление профессионального образования на основе международной химической терминологии и номенклатуры, которая даёт возможность доступа к разнообразным международным источникам

информации, как печатным, так и ресурсам Интернет, об опасных химических веществах, их свойствах, правилах безопасного использования, методах обезвреживания и утилизации (в первую очередь знание международных названий и маркировки опасных химикатов).

5. Ознакомление с международными конвенциями в сфере обращения с опасными химическими веществами, такими как Стокгольмская (о стойких органических загрязнителях), Базельская (о контроле за трансграничными перевозками опасных отходов и их удалением), Роттердамская (о процедуре предварительного обоснованного согласия по отдельным опасным химическим веществам и пестицидам в международной торговле).

6. Широкое внедрение в методику преподавания химических дисциплин интерактивных форм и методов, которые направлены на живое общение между преподавателем и студентами: лекции-провокации, которые предусматривают кратковременное несогласие студентов с излагаемой информацией; семинары, конференции, круглые столы, деловые игры, посвященные обсуждению разных аспектов безопасных взаимоотношений химической науки, общества и природы; коррекция личностного отношения человека к природе с использованием методов экологической психодиагностики и др.

7. Использование в профессиональной подготовке будущих учителей системы учебных химических задач:

– гуманистически ориентированных химико-экологических задач, которые требуют поиска самостоятельного решения экологической проблемы или личностной оценки экологической ситуации;

– задач политехнического содержания (составление технологических схем получения химических продуктов, в т.ч. аварийно химически опасных веществ; расчетно-графические задания по моделированию

химико-технологических процессов с нарушением режима экохимической безопасности и др.);

– задач с методическим компонентом, которые требуют использования химических и токсикологических знаний в разных смоделированных педагогических ситуациях и проверяют возможность реализации профессионально-педагогической направленности обучения.

8. Формирование у студентов навыков правильно обнаруживать источники и устанавливать механизмы образования химических загрязнителей при изучении химико-технологических процессов (производств), определять параметры качества окружающей среды по определённым химическим показателям, обосновывать способы очистки промышленных выбросов, оценивать последствия загрязнения окружающей среды определёнными токсикантами.

9. Обеспечение лабораторной базы для организации научных работ студентов (рефераты, курсовые, выпускные квалификационные работы, магистерские диссертации) в рамках новейших направлений и программ химии «Будущее без токсикантов», «Химический анализ без токсичных веществ», «Зелёная химия» и др.

10. Разработка междисциплинарных программ обучения студентов: экологизация и гуманизация интегрированного курса прикладной химии; целенаправленное введение в учебные планы спецкурсов экохимической и токсикологической направленности (например, «Влияние химически опасных веществ на окружающую среду», «Геохимия окружающей среды», «Химия твердых отходов», «Химия природных и сточных вод», «Химия атмосферы», «Радиохимия» и др.).

11. Включение в учебные планы спецкурсов или спецпрактикумов, направленных на улучшение подготовки будущих учителей к работе в классах разных профилей, организации внеурочной работы по химии и подготовку обучающихся к участию в олимпиадах и научных конкурсах.

Кроме рассмотренных выше направлений усовершенствования содержания и технологий, эффективность профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у обучающихся предусматривает реализацию таких основных *требований*:

- определение конкретных заданий для каждой организационной формы, направленной на указанную подготовку;

- рациональный отбор учебного материала, который отвечает профессиональной готовности студентов к формированию аксиосферы обучающихся (знания, умения, средства влияния на сознание студентов);

- профессионализация химико-экологических знаний (химико-экологические понятия, явления и процессы в окружающей среде не должны рассматриваться отдельно от основной профессии будущих учителей);

- использование в учебном процессе методов, способствующих активизации познавательной деятельности студентов (моделирование педагогических ситуаций на практических занятиях и их обсуждение, выполнение творческих заданий, разработка и посещение уроков и внеклассных мероприятий с последующим их анализом, ролевые игры и др.);

- увеличение времени внеаудиторной самостоятельной работы студентов на совершенствование своих знаний по методике преподавания тем экологической направленности;

- изучение и обобщение опыта учителей-новаторов;

- привлечение студентов к научно-исследовательской работе и педагогическим исследованиям по проблемам формирования эколого-гуманистических ценностей у молодого поколения в процессе химического образования.

Любая проблема, которая возникает в процессе профессиональной подготовки будущих учителей химии, должна рассматриваться как часть основного задания – становление личности педагога и его аксиосферы, т.е. химическое образование в высшем учебном заведении требует ориентации на жизненное самоопределение личности в соответствии с будущей профессией. Именно поэтому перевод химико-экологических знаний в содержание профессиональной деятельности будущего учителя химии способствует её переходу в новое качество – личностно-ценностные убеждения. На этой основе формирование эколого-гуманистических ценностей школьников станет для учителя химии необходимой и осознанной деятельностью, которая является признаком высокого уровня сформированности экологического сознания личности и его химико-экологической компетентности.

В контексте реализации представленных выше требований, остановимся, в первую очередь, на роли химического эксперимента как основы предложенной нами *технологии интегрированного формирования эколого-гуманистических ценностей, химико-экологической компетентности и культуры безопасной жизнедеятельности будущих учителей химии*. Отметим, что авторская технология направлена также и на решение ряда существующих противоречий:

– между требованиями формирования экохимической культуры школьников, важной для современного человека, и последовательным сокращением часов на выполнение урочного химического эксперимента, что приводит к неоправданной диспропорции между теоретическим курсом и объёмом необходимой экспериментальной части и усложняет возможность обеспечить изучение веществ в непосредственном контакте с ними;

– между необходимостью использования химического эксперимента в связи с прикладной, практической и экологической направленностью

изучения химии и недостаточной теоретической компетентностью и практической грамотностью учителей в технике и методике его проведения с учетом безопасности школьников;

– между необходимостью обеспечения личностно-ориентированного обучения, связанного с возросшей частью самостоятельной работы в нем, и трудностями организации индивидуальной учебной деятельности с использованием химического эксперимента на уроке и во внеклассной работе с учетом безопасности школьников.

Одной из ведущих организационных форм заявленной технологии нами определен *лабораторный спецпрактикум* для будущих учителей химии с опорой на активное использование в ходе химического эксперимента правил безопасности, поскольку очевидно, что воспитать новое поколение граждан, у которых навыки безопасного поведения стали бы неотъемлемой нормой жизни, может лишь тот учитель, который сам неуклонно их придерживается и систематически учит этому своих учеников. Действительно, на протяжении всего термина обучения студенты выполняют большой по объему химический эксперимент, однако это не всегда способствует глубокому усвоению основных положений правил безопасности и отработке навыков экологически безопасной работы. Как показал многолетний практический опыт преподавания, систематизацию приобретенных будущими учителями знаний по правилам безопасной работы с вредными веществами и поднятие их вместе с соответствующими навыками на качественно новый уровень целесообразно осуществлять в процессе изучения обобщающих курсов и спецпрактикумов.

Например, таким является спецпрактикум «Методика школьного химического эксперимента и изготовление наглядных пособий по химии», которым овладевают студенты Луганского национального университета имени Тараса Шевченко с целью формирования у них философии

безопасной жизни, основной постулат которой – «не навреди». Важность наличия в нем практических занятий по безопасности химического эксперимента определяется необходимостью приобретения личного опыта, который является очень важным для формирования у человека навыков соблюдения собственной безопасности с глубоко осознанным ценностным и ответственным отношением к жизни, здоровью и окружающей среде. Именно при проведении экспериментальных работ приобретенные теоретические знания правил безопасного поведения в химических лабораториях и пользования разными веществами превращаются в компетенции.

Формирование культуры безопасной жизнедеятельности в процессе химического образования и воспитания с целью сохранения здоровья и жизни учителей и школьников конкретизируем в таких *технологических задачах*:

- формирование психологической установки на строгое и неуклонное выполнение всех правил безопасности при обучении химии во время учебной и внеурочной работы;

- повышение компетентности в области безопасности химического эксперимента в контексте преодоления страха, который возникает при работе с реактивами и оборудованием;

- приобретение умений анализировать разные ситуации в учебном процессе с точки зрения безопасности жизнедеятельности (собственной и школьников) и быстро принимать соответствующие решения;

- приобретение опыта безопасной постановки эксперимента и принятия решений в условиях моделирования чрезвычайных ситуаций и предоставления первой медицинской помощи;

- формирование у школьников позитивной мотивации изучения химии через грамотно организованный учителем химический эксперимент;

– создание собственной базы технологических карт хорошо отработанных химических опытов (с указанием утилизации отходов и коррекции выполнения опытов при отсутствии системы вентиляции).

Содержание отрасли знания «безопасная жизнедеятельность» при обучении химии будет мотивированно усвоено будущими учителями лишь в том случае, когда методы обучения будут иметь контекстно-направленный характер. Поэтому основным методом обучения в рамках указанной выше технологии нами избран *тренинг* в таких его разновидностях:

1. Тренинг по моделированию реальных ситуаций (ролевые игры) – направлен на формирование умений обращаться с реактивами во время всех видов учебной и внеклассной работы. Примеры заданий: отработка на плоскостных макетах мест хранения в школьных лабораториях реактивов с учетом их опасности; выполнение безопасных способов отбора жидких реактивов; техника приготовления некоторых реактивов (например, бромной воды, баритовой или известковой воды, натронной извести), основанная на справочных данных по безопасной работе с ними.

2. Тренинг в условиях моделирования возможных профессиональных ситуаций (решение ситуативных заданий) – направлен на формирование умений утилизировать отходы эксперимента, ликвидировать пожары и разливы. Примеры заданий: опыты с возможностью воспламенения, взрыва или выброса реакционной массы (исследование безопасных вариантов взаимодействия натрия с водой, взрыва кислорода с водородом, экзотермического эффекта взаимодействия концентрированной серной кислоты с водой); опыты по получению ядовитых газов (сернистого газа, сероводорода, диоксида азота, аммиака, хлора, хлороводорода, брома) под тягой и при отсутствии её в приборе «химический аквариум», а также утилизация и уничтожение использованных реактивов; освоение беспробирочного микрометода проведения ученического эксперимента –

на пластинах с углублениями (гнездами) капельным способом, в прямых и изогнутых стеклянных трубках.

3. Тренинг по монтажу и конструированию приборов, выполнению химического эксперимента с нарушением правил безопасности (выполняется с соответствующими видами защиты) для отработки действий по ликвидации последствий – направлен на формирование умений применять правила безопасности к конкретному эксперименту, находить ошибки в инструкциях и изображениях приборов в учебной и методической литературе. Пример экспериментального задания: получить метан прокаливанием в пробирке-реакторе смеси ацетата натрия и натронной извести, собрать газ методом вытеснения воды в пробирку-приемник для последующего поджигания метана, в завершение опыта прекратить нагревание реактора, не вынимая газоотводную трубку из воды (из-за прекращения поступления газа воду засасывает в реактор и пробирка растрескивается).

4. Тренинг по оказанию первой помощи в условиях имитации разных видов травм – направлен на формирование умений оказывать первую помощь, пользуясь тренажером-аптечкой (лабораторной аптечкой).

Применение знаний и реализация умений интегрируются также при выполнении *индивидуальных заданий*, которые предусматривают: составление тестов контроля; изготовление справочных таблиц по работе с реактивами, плакатов, настенных газет с инструкциями по правилам безопасности для учащихся; сочинение «устрашающих» и «вредных» советов по правилам безопасности; сбор комплектов посуды и составление инструкций для домашних мини-лабораторий; разработка новых безопасных способов проведения эксперимента, особенно бытового характера [21].

Кроме того, перед работой с опасными веществами мы предлагаем студентам охарактеризовать эти вещества по такому *алгоритму*: 1) группа

по классификации, срок и способы хранения; 2) минимальная доза, которая приводит к отравлению; 3) симптомы острого и хронического отравлений; 4) первая помощь при остром отравлении; 5) пути предотвращения химического отравления; 6) обезвреживание излишков и отходов после проведения опытов; 7) действия в чрезвычайных ситуациях.

Также в структуру курса «Химия и охрана окружающей среды» включены разработанные нами *лабораторные работы*, направленные на формирование умений обезвреживать излишки веществ и отходов эксперимента, изготавливать и использовать адсорбент для уборки пролитой жидкости или рассыпанного химического вещества, уничтожать вещества, находящиеся в сосудах без этикеток; выработку приемов работы будущего учителя химии по раскрытию экологического аспекта химического эксперимента [18].

Практическая работа по раскрытию экологического аспекта химического эксперимента находит своё технологическое продолжение в профессионально-ориентированных на учительскую деятельность дисциплине «Методика преподавания химии» и спецпрактикумах «Методика преподавания общей и неорганической химии» и «Методика преподавания органической химии», где студенты составляют *методические разработки* практических работ школьного курса химии, которые содержат задание для школьников по уничтожению отходов и продуктов реакций. Убеждены, что только включение этапа переработки отходов школьного химического эксперимента в качестве равноправного и неотъемлемого компонента в структуру всех без исключения опытов позволит привлечь учащихся к защите окружающей среды. Для повышения производительности в работе, организации поисковой деятельности, стимуляции творческой инициативы студентов работу проводим в группах из 4-5 человек, которые готовят к защите свои проекты (фрагменты уроков) по организации и проведению практических

работ школьного курса химии экологической направленности для разных профилей обучения. Такие разработки содержат дидактический материал для школьников, рекомендации относительно оформления экспериментальных опытов учениками и возможные варианты организации обсуждения на уроках химии результатов проведенных практических работ.

Наиболее эталонной в указанном плане можно считать практическую работу «Основные классы неорганических соединений» (8-й класс), где в инструктивную карточку по решению экспериментальных задач легко включить дополнительные задания по переработке отходов для каждого опыта, сравнивая «школьные» способы переработки веществ с таковыми для промышленных безотходных технологий. Приведем пример для одной из таких экспериментальных задач.

Пример. Опытным путем докажете наличие в трех пробирках растворов таких веществ: сульфата калия, гидроксида калия и серной кислоты. Для этого возьмите пробы растворов и в каждую пробирку добавьте несколько капель лакмуса. Наблюдения и выводы запишите. В промышленности с целью защиты окружающей среды остатки растворов, содержащих кислоты и щелочи, нейтрализуют. В нашем случае необходимо слить вместе растворы серной кислоты и гидроксида калия. Проведите эту операцию. В результате образуются безвредные сульфат калия (калийное удобрение) и вода (нейтральное вещество). Считаем также, что в содержание выше названных методических дисциплин и спецпрактикумов целесообразно ввести рассмотрение таких *методических аспектов* экологического образования и формирования эколого-гуманистических ценностей при изучении школьного курса химии:

– цель и задания школьного химического образования в формировании экологических знаний и аксиосферы школьников;

– основные химико-экологические понятия и межпредметный подход к их формированию;

– экологизация и аксиологизация содержания школьного курса химии и принципы отбора социально важных экологических знаний;

– условия успешного формирования химико-экологической компетентности и эколого-гуманистических ценностей школьников при изучении школьного курса химии;

– особенности работы в классах разных профилей, в частности химического и экологического.

В основу эффективного осознания названных аспектов необходимо положить идею продуктивного усвоения методических вопросов, когда студенты самостоятельно определяют относительно разных подходов к химико-экологическому образованию школьников и формированию их аксиосферы и осуществляют собственную продуктивную методическую деятельность (проводят дискуссии, предлагают пути решения методических проблем, моделируют учебные ситуации, разрабатывают и проводят нетрадиционные формы учебных занятий).

В то же время анализ учебных планов показывает, что на изучение методики преподавания химии отводится около 1/10 части (или даже меньше) учебной нагрузки профессиональной подготовки учителя химии. Этого времени недостаточно для надлежащего формирования у будущих учителей химии творческого мышления и ценностно-значимых профессионально-педагогических умений, которые обеспечивают успех в практической деятельности. Одним из оптимальных путей решения этой проблемы является *одновременная педагогизация и гуманитаризация учебного процесса по химическим дисциплинам*, которая реализуется через взаимосвязь в преподавании этих дисциплин и профессиональной методики. Именно при изучении неорганической химии, органической химии целесообразно привлекать внимание студентов к анализу

разноуровневых и разновариативных программ и учебников по химии для общеобразовательных учебных заведений на предмет их экологизации и аксиологизации, особенностям использования вузовской учебной литературы при организации работы с одаренной ученической молодежью в условиях личностно ориентированного обучения, раскрывать личностно-ценностные возможности содержания и истории развития химической науки в осуществлении проблемного подхода к преподаванию химии, акцентировать вклад выдающихся ученых-химиков (особенно отечественных) в казну мировой химической науки.

Очень важно в процессе профессионального становления студентов моделировать повседневную ценностно ориентированную педагогическую деятельность учителя химии, вооружать их первичным опытом общения в избранной профессиональной сфере. В частности, это может осуществляться через включение в структуру лабораторных и семинарских занятий по химическим дисциплинам системы методических заданий, дидактичных игр как активных методов обучения, связанных с имитацией профессиональной деятельности, направленной на выработку профессиональных умений и навыков учителя химии [7]. В свою очередь, это обуславливает рассмотрение особенностей *субъект-субъектных взаимоотношений в процессе педагогического взаимодействия*, поскольку гуманизация процесса профессиональной подготовки будущего учителя химии предусматривает принципиальное изменение восприятия человеком своей сущности, превращение студента из объекта обучения в его субъект, из лица, получающего знание, в личность, которая формирует и развивает себя и способна к творческой экогуманной активности.

Одним из аспектов такой подготовки является создание условий для формирования важнейшего личностного качества, очень необходимого будущему учителю химии, – *готовности к диалогическому педагогическому общению*. Химические и профессиональные

методические дисциплины имеют широкие возможности для успешного развития у студентов коммуникативных умений и навыков. Но для этого студенты должны быть включены в соответствующую деятельность, которая обеспечивается системой заданий, направленных на стимулирование взаимодействия студентов в группе. Так, например, план семинарского или практического занятия должен направлять студентов на подготовку к будущему общению. Важным структурным элементом планов таких занятий должен стать пункт о формах работы студентов на занятии: логическое изложение основных положений определённой теории; рассказ с постановкой проблемных заданий; анализ с элементами поисковой беседы; рассказ с актуализацией опорных знаний; сообщение с элементами самостоятельной работы; диалогическое изложение с созданием полемичных ситуаций; освещение разных взглядов на проблему, предоставление оценки чужим научным и моральным взглядам и доказательствам. Готовясь к таким занятиям, каждый студент должен обдумать как содержание выступления, так и методические приемы изложения материала. Во время занятия он должен внимательно следить не только за содержанием ответа, но и за тем, как докладчик владеет умениями и навыками, необходимыми для будущей работы учителя.

Отдельно отметим важность использования в профессиональной подготовке будущего учителя химии таких форм общения, как *дискуссия и деловая беседа*. Дискуссия вносит в общение определённую остроту и эмоциональность, позволяет каждому из участников прояснить собственную позицию, выявить разные методические подходы, точки зрения по определённому вопросу и в результате обмена мнениями обеспечить всестороннее виденье предмета. Деловая беседа как активная вопросно-ответная форма общения подводит собеседников к более глубокому познанию сути исследуемой проблемы. В ходе реализации этих форм общения будущие педагоги учатся отстаивать свои взгляды,

аргументировать собственную точку зрения. На это должен направлять специальный план, в котором ставятся разнообразные задания: постановка вопросов, обсуждение позиции докладчика, критическая оценка проведенного анализа и т.п.; они могут стать ориентировочной основой общения [1, с. 176]. Рассмотрение особенностей субъект-субъектного взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущего учителя химии показало также необходимость усиления внимания к реализации технологии формирования отношения студентов к образованию как к ценности, поскольку это является важным условием высокого качества их обучения. Для этого *формирование эмоционально-ценностного отношения будущего учителя к образованию* должно обеспечиваться дидактическим циклом из таких этапов.

1. *Ориентировочно-мотивационный* – формирование преподавателем положительных мотивов и стимулов к восприятию потенциальной ценности как необходимой, значимой для будущего педагога: актуализация конкретных целей, установок, мотивов, эмоций, которые выявляют, аргументируют, обосновывают личностный и социально значимый смысл ценности; реализуется путем бесед, построенных как полилог «преподаватель – студент» и «студент – студент».

2. *Когнитивный* – познание носителей потенциальных ценностей, накопленных в социокультурном опыте человечества путем создания проблемно-поисковых и исследовательских ситуаций, в которых студенту представляют в готовом виде или он сам ищет наилучшие образцы желаемых ценностей. При этом имеет место актуализация личного жизненного опыта, в ходе которого активизируются образцы, уже имеющиеся в ценностном опыте человека.

3. *Оценочно-селективный* – ценностное самоопределение студента путем осуществления выбора объекта, который будет признан ценностью (с помощью учебных ситуаций ценностного выбора при организации

занятий в форме семинаров, дискуссий, диспутов, дебатов, конференций, практических работ с обязательным выражением субъектной позиции «преподаватель – студент» в совместной креативной деятельности, когда преподаватель не передает студентам готовые образцы ценностей, а вместе со студентами ищет, создает, переоценивает, рефлексировывает свои ценности). Особенно отметим решение заданий с ярко выраженной ценностной составляющей, которые включают студента в ситуацию выбора, который можно сделать, руководствуясь определёнными ценностями.

4. *Преобразовательно-проективный* – организация деятельности студентов по подтверждению сознательного восприятия объекта как ценности путем создания ситуаций моделирования ценностного отношения, в частности, через построение и проектирование разных компонентов педагогического процесса в общеобразовательном заведении.

5. *Поведенческий (ценностного действия)* – выявление и закрепление устойчивого, устоявшегося ценностного отношения (как личностного качества в аксиосфере будущего учителя) в реальных учебных ситуациях: при выполнении разнообразных видов самостоятельной работы, научно-исследовательской работы, курсовых и дипломных проектов, прохождении педагогической практики. Важным условием на этом этапе является обеспечение ситуаций успеха, которые способствуют формированию стойкой ориентации студента на желаемые ценности.

6. *Контрольно-коррекционный* – оценка и самооценка присвоения ценности, последующая коррекция учебного процесса преподавателем и совместное проектирование путей самосовершенствования студента [6].

Ведущее значение в контексте формирования эмоционально-ценностного отношения будущего учителя химии к образованию имеет педагогическая практика. Педагогическая практика студентов – это та

база, где будущий учитель продолжает формироваться как профессиональная, социальная, духовная личность, где осознается отношение студента уже к практической деятельности как к ценности, а также проявляются его гуманные черты в отношении к обучающимся. Именно здесь студенты учатся планировать, готовить и проводить уроки и внеклассные мероприятия. Во время ежедневного самоанализа и анализа этих занятий они, в частности, анализируют и собственную культуру общения, обсуждают стиль общения с учениками своих однокурсников. Всё это помогает им осознать, что в организации взаимодействия педагога с обучающимися нужна оптимальная мера, а каждый ученик – это личность, воспринимать его надо таким, каким он есть, и никогда не унижать его достоинство.

Период педагогической практики является удачным временем для организации студентами-практикантами так называемого «химического десанта» во время их «высадки» в разных классах общеобразовательного учреждения. Организация и участие в «химическом десанте» должны преследовать такие цели: заверить учеников, что химия как наука служит интересам человека, а знание её законов способствует решению экологических проблем; показать значимость теоретических химических знаний для решения вопросов прикладного характера; ознакомить учеников с химико-аналитическими методами определения тех параметров окружающей среды, которые прямо или косвенно влияют на здоровье человека; провести профориентационную работу, способствовать формированию интереса к изучению химии и преодолению всеобщей хемофобии.

Программа «химического десанта» может включать, как пример, работу четырех лабораторий: по анализу воды; воздуха и почв; пищевых продуктов; проведение валеологических исследований. По завершении их работы ученики, учителя и студенты участвуют в конференции, на

которой подводятся итоги работы каждой лаборатории и делается общий вывод об экологической чистоте изученных объектов, возможных последствиях влияния выявленных неблагоприятных факторов на здоровье человека и наиболее эффективных методах предупреждения или уменьшения их негативного действия. Проведение таких «химических десантов» будет способствовать повышению познавательной активности в изучении химии, укреплению мотивации на ведение здорового образа жизни, формированию у обучающихся ценностных ориентаций эколого-гуманистической направленности, усилению интереса к химическому знанию и его ценности. Что касается студентов, то они с удовольствием и эмоциональным подъемом будут готовиться к каждой «высадке», тщательным образом отрабатывать практические навыки и стремиться «блеснуть» своими исследовательскими умениями, осознавая важность своей будущей профессии, а это является хорошим стимулом для их дальнейшего успешного обучения [15].

Представленное исследование проблемы усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у обучающихся может служить теоретико-методологическим ориентиром при составлении учебных программ, учебников, пособий, методических рекомендаций для студентов и педагогов, и стать научной базой для разработки педагогической системы непрерывной профильной (химико-педагогической) подготовки в системе «общеобразовательное учреждение – высшее учебное заведение – общеобразовательное учреждение».

Источники и литература

1. Вискушенко А.П. Підготовка майбутніх учителів хімії до педагогічного спілкування / А.П. Вискушенко, Г.О. Корбут, О.Е. Мацієвський // Природничі науки на межі століть (до 70-річчя природничо-географічного факультету НДПУ) : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (23–25 берез. 2004 р.). – Ніжин, 2004. – С. 175–177.
2. Гармата О. Екологічна підготовка учителів хімії / Олександр Гармата // Рідна школа. – 1996. – № 9. – С. 30.
3. Гончаренко С.У. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Рідна школа. – 1994. – № 10. – С. 30–33.
4. Кмець А. Екологічна свідомість майбутніх учителів: проблеми, зміст, типологія / Алла Кмець // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 96–99.
5. Кремень В.Г. Якісна освіта: сучасні вимоги / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 5–17.
6. Курко К.В. Шляхи формування емоційно-ціннісного відношення майбутнього вчителя до освіти / К.В. Курко // Хімічна освіта в контексті Болонського процесу: стан і перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (18–19 трав. 2006 р.). – К., 2006. – С. 121–123.
7. Лукашова Н.І. Актуальні проблеми методичної підготовки майбутніх учителів хімії в сучасних умовах / Н.І. Лукашова, С.М. Лукашов // Природничі науки на межі століть (до 70-річчя природничо-географічного факультету НДПУ) : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (23–25 берез. 2004 р.). – Ніжин, 2004. – С. 211.
8. Лызь Н.А. Развитие безопасной личности: психолого-педагогический подход / Н.А. Лызь // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 68–75.
9. Мітрясова О. Відомості про планетарні процеси – у практику навчання хімії / Олена Мітрясова // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 3. – С. 29–30.

10. Мітрясова О.П. Вивчення хімічної картини світу на основі інтегрованого підходу до навчання / О.П. Мітрясова // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 37–44.
11. Мітрясова О. Спецкурс «Хімічні основи екології» / Олена Мітрясова // Рідна школа. – 1999. – № 1. – С. 59–61.
12. Нінова Т.С. Неперервна підготовка учителів хімії до екологічної освіти і виховання учнів у системі школа – вуз / Т.С. Нінова // Сучасні проблеми методичної та педагогічної підготовки вчителів природничих дисциплін : зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф. (20–22 листоп. 2002 р.). – К., 2003. – С. 88–91.
13. Нінова Т.С. Підготовка майбутніх учителів хімії до екологічної освіти і виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.С. Нінова. – К., 2002. – 20 с.
14. Нінова Т. Роль професіоналізації екологічних знань у формуванні компетентності майбутніх учителів хімії / Т. Нінова, О. Циба // Природничо-наукова освіта школярів: реалії та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (17–19 верес. 2003 р.). – Тернопіль, 2003. – С. 129–130.
15. Олейникова И.И. Химический десант в тылу хемофобии / И.И. Олейникова, Т.Г. Буржинская // Химия в школе. – 2005. – № 9. – С. 73–74.
16. Панасенко Е. Гуманізація педагогічної освіти у вищій школі / Елліна Панасенко // Рідна школа. – 2002. – № 8–9. – С. 3–5.
17. Педагогічна майстерність : підручник / Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін. ; за заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
18. Роман С.В. Лабораторные работы для будущих учителей химии по отработке навыков экологической чистоты при выполнении химического

- експеримента / С.В. Роман // Современный учитель дисциплин естественнонаучного цикла : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (15–16 февр. 2019 г.) / отв. ред. Т.С. Мамонтова. – Ишим : Изд.-во ИПИ им. П.П. Ершова (филиала) ТюмГУ, 2019. – С. 75–77.
19. Роман С.В. Теоретико-методологічні основи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти : монографія / Сергій Володимирович Роман. – Луганськ : Вид.-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 460 с.
20. Словник термінології з педагогічної майстерності / гол. ред. Н.М. Тарасевич. – Полтава : ПДПУ, 1995. – 64 с.
21. Степанова Н.А. Роль химического эксперимента в формировании культуры безопасной жизнедеятельности / Н.А. Степанова // Химия в школе. – 2003. – № 4. – С. 57–65.
22. Чаус І.В. Методичні аспекти екологічної освіти і підготовки фахівців торговельно-економічних навчальних закладів / І.В. Чаус // Сучасні проблеми методичної та педагогічної підготовки вчителів природничих дисциплін : зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф. (20–22 листоп. 2002 р.). – К., 2003. – С. 154–156.
23. Чайченко Н. Шляхи до покращення методичної підготовки вчителя хімії / Надія Чайченко // Природничо-наукова освіта школярів: реалії та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (17–19 верес. 2003 р.). – Тернопіль, 2003. – С. 101–102.

S. Roman

Doctor in Pedagogical Science,

PhD in Chemical Science, associate professor

Luhansk National University of Taras Shevchenko

**IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL CHEMICAL AND
PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF ECOLOGICAL
AND HUMANISTIC EDUCATION AT PUPILS**

Abstract. In article are presented conceptual bases of improvement of professional training of future teachers of chemistry through her reorientation to formation of basic qualities of eco-cultural personality capable through assimilation of natural-science maintenance and integration of psychological, pedagogical and methodical knowledge to transform ecological and humanistic values and to realize strategy and technologies of ecological and pedagogical activity. At the same time the humanistic orientation and professional competence shall be considered and be created as harmoniously integrated constituting the identity of the teacher, and when studying each chemical discipline professional formation of the teacher-humanist shall become a main goal.

Keywords: conceptual bases, improvement of professional training, future teachers of chemistry, forming of ecological and humanistic values at pupils.

Раздел II
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ КОНТЕНТ В МИССИЯХ
СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ

УДК 796.035:613

И.В. Прихода,
кандидат медицинских наук, доцент,
Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко

ЗДРАВСТВЕННОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ В АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЕ (НОВЫЙ ПРОЕКТ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ
И МЕТОДОЛОГИИ В ОБЛАСТИ ЗНАНИЙ ПО АДАПТИВНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ)

Аннотация. Теоретический и методологический анализ современного состояния познавательного процесса в области знаний по адаптивной физической культуре составляет одно из основных направлений её формирования и развития как науки. Обоснование её теоретических и методологических концептов не может рассматриваться только в экспериментальном и прикладном вариантах, а должно базироваться на принципах общеисторических изменений системы научного мышления, которое усиливает своё влияние на все сферы жизнедеятельности человека и общества. В настоящее время актуализируется проблема определения существующих и потенциальных гуманистических возможностей области знаний по адаптивной физической культуре в современной технологизированной культуре. В указанном контексте перед учеными стоит задача переосмыслить предыдущий опыт освоения человеком мира

средствами адаптивной физической культуры, определение их новых структуры и содержания, роли и места в обществе. Для этого необходима концептуализация накопленного теоретического и методологического, эмпирического и прикладного материала в области знаний по адаптивной физической культуре. В частности, возникает необходимость в пересмотре и обновлении арсенала теоретических и методологических средств, применяемых в ней. В научном исследовании закладывается новый проект постнеклассической теории и методологии в области знаний по адаптивной физической культуре, предусматривающий проявление таких положений, как особенности влияния: 1) метафизического на физическое; 2) антропологического на естественное; 3) натурального на мнимое (виртуальное). Меняется общество и человек, а потому и изменяется методология их взаимодействия и познания. В таком понимании общекультурологическая категория «здравотворчество» рассматривается как теоретический и методологический базис, обеспечивающий результатам деятельности в сфере адаптивной физической культуры культурно-исторический смысл как телесных практик. Они же предоставляют возможность определения направления развития или упадка в антропогенезе.

Ключевые слова: здравотворчество, теоретический и методологический концепт, адаптивная физическая культура.

Теоретический и методологический анализ современного состояния познавательного процесса в области знаний по адаптивной физической культуре составляет одно из основных направлений её формирования и развития как науки [1; 5]. Обоснование её теоретических и методологических концептов не может рассматриваться только в экспериментальном и прикладном вариантах, а должно базироваться на принципах общеисторических изменений системы научного мышления, которое усиливает своё влияние на все сферы жизнедеятельности человека и

общества [20; 21]. Переход от классической к неклассической и ныне – к постнеклассической форме научного знания обусловил ряд вопросов о сущности и смысле новейших открытий, их личных и социальных ценностей, позитивов и негативов, которые они создают для улучшения условий существования человека и общества [18].

Сейчас актуализируется проблема определения существующих и потенциальных гуманистических возможностей области знаний по адаптивной физической культуре в современной технологизированной культуре. В указанном контексте перед учеными стоит задача переосмыслить предыдущий опыт освоения человеком мира средствами адаптивной физической культуры, определить их новые структуру и содержание, место и роль в обществе [1; 5]. Для этого необходима концептуализация накопленного теоретического и методологического, эмпирического и прикладного материала в области знаний по адаптивной физической культуре. В частности, возникает необходимость в пересмотре и обновлении арсенала теоретических и методологических средств, применяемых в ней [20; 21].

Актуализируется вопрос о соответствии практическим потребностям теоретических и методологических концептов, используемых в формировании здорового образа жизни и культуры здоровья, рационализации физических нагрузок для маломобильных групп населения, поиска методов оптимизации двигательной активности в профилактике заболеваний, повышения эффективности в спортивных соревнованиях и т.п. [2; 3; 4].

Учитывая указанное, приобретает большое значение категория «здоровье», которая уже не может быть ограничена только медико-биологическим содержанием и требует широкого культурно-исторического постижения, определения её места и роли в приобретенной человечеством практике [9]. Соответственно и процесс концептуализации теоретических и

методологических основ области знаний по адаптивной физической культуре невозможно без переосмысления её базового понятийно-категориального аппарата [20; 21].

Перед вызовами и угрозами антропокатастрофы, вызванной периодом информационно-коммуникационных технологий, значение адаптивной физической культуры будет постоянно расти во всех сферах жизнедеятельности общества [1; 5]. Это означает, что её методологический арсенал не может быть однообразным, опираться только на структурно-функциональную аналитику или описательность отдельных телесных движений, упражнений, результатов экспериментального внедрения инновационных технологий. Необходимых для их обобщения, исследования основных и сопутствующих тенденций в развитии двигательной активности, которые способствуют формированию здорового телесного организма человека [2; 10]. Выйти за пределы узкопрофессионального мышления специалистам поможет знакомство с ведущими методологическими нарративами, существующими в современном науковедении в целом и гуманитаристике в частности [19].

Адаптивная физическая культура объединяет в своей сущности естественные и гуманитарные знания, соответствующие характеру современного постнеклассического науковедения, предусматривающего проявление особенностей влияния: 1) метафизического на физическое; 2) антропологического на естественное; 3) натурального на мнимое (виртуальное). Меняется общество и человек, а потому и изменяется методология их взаимодействия и познания [18].

Актуализируя рассматриваемую проблему, ещё раз подчеркнём необходимость теоретического обоснования не только природоведческой трактовки понятия «здоровье», но и его философско-гуманитарного определения в дискурсах оценки способа и качества жизненного процесса [9].

Итак, область знаний по адаптивной физической культуре выходит за пределы медико-биологического мировосприятия [1; 5] и достигает социально-антропологического уровня определения её места и роли в культурно-цивилизационном процессе [2; 3; 4; 10; 19]. Речь идет о её здравотворческом смысле, что требует уточнения и переосмысления некоторых базовых категорий, синкретизирующихся в понятии «здравотворчество» [11; 12; 13; 17].

Уместно заметить, что поставленную проблему невозможно осветить в одной публикации, поэтому предлагаем целостный концептуальный проект, который имеет целью определить основные краеугольные системы теоретических и методологических концептов познания, которые могут быть использованы в области знаний по адаптивной физической культуре. То есть, проводя краткий экскурс изменения способа осмысления действительности от классического до современного периода в развитии науки, с одной стороны, создать у специалистов по адаптивной физической культуре представление о трудностях в выборе инструментария их исследовательской работы, а с другой – несколько обогатить предметное поле философско-гуманитарной мысли теми достижениями, которые существуют в указанной области знаний.

Для раскрытия этой проблемы необходим философско-культурологический фон, содержащий толкование основных исходных принципов в контексте конструктивных методологических понятий и категорий названного дискурса. В частности, предполагается систематизация дефинитивных рядов понятий теории адаптивной физической культуры [1; 5] в парадигмах культуры, истории, философии, социологии, педагогики и психологии [2; 3; 4; 10; 11; 12; 13; 18; 19; 22].

К задачам, которые предусматриваются этим проектом, относят:

- проведение короткого ретроспективного анализа модификаций понимания смысла научной теории и методологии в вариациях классической, неклассической, постнеклассической парадигмы мышления;
- актуализацию современной коммуникативно-дискурсивной методологии в её применении к области знаний по адаптивной физической культуре;
- интерпретацию философского понятия «телесный опыт» в конструировании теории здравотворчества человека как основного конструкта адаптивной физической культуры;
- освещение содержания феноменологической категории «кинестезий» как методологического инструментария анализа двигательной активности, выступающего определяющим признаком адаптивной физической культуры и многих соревновательных практик в адаптивном спорте.

Расширенная трактовка поставленной проблемы объясняет сложность теоретического абстрагирования того фактологического материала, который содержит экспериментальная часть адаптивной физической культуры. Она свидетельствует о ней как о чрезвычайно сложной, разнообразной и разноуровневой специфической сфере общественной и индивидуальной жизнедеятельности человека. Поэтому основной задачей, предусматриваемой проектом, является расширение диапазона осмысления адаптивной физической культуры в параметрах культурно-исторического процесса и тех изменений, которые в нем происходят [19; 20; 21]. Подобный подход базируется на постмодернистской методологии интеграции или синтезирования культурно-телесных практик в целостную картину мира, осмысливаемых и концептуализируемых в соответствующем отраслевом мировоззрении, то есть, видении человеком мира через призму исторических культурно-телесных практик [10; 18; 19].

Несмотря на сложность осуществления проекта, все-таки будем в серии публикаций делать попытку осуществить схематический абрис проблемы,

поскольку для этого, как свидетельствует анализ литературных источников, существуют теоретические предпосылки и практические потребности.

В последних исследованиях и публикациях показан растущий интерес специалистов к определению теоретических и методологических основ научных исследований, что позволяет рассматривать проблему в двух плоскостях.

Первая плоскость заключается в том, что каждое диссертационное исследование начинается с обоснования его методологических основ, но, несмотря на разницу в предмете и поставленной авторами цели, эти разделы стандартизированы и выглядят почти одинаковыми, что ставит под сомнение теоретические результаты исследования и эффективность их практического применения. Основной причиной такого явления является заангажированность научных руководителей диалектико-материалистической как «единственно правильной» методологией. Это и не удивительно, потому что на её почве сформировалась западноевропейская и выделилась из общего науковедения отечественная область знаний по адаптивной физической культуре. Термин «заангажированность» в этом случае употребляется не как укор в методологической ограниченности учёных прошлой генерации, а констатация доминирующей идеологии в науке, которая в советское время не допускала иного мышления, нежели официального. Привычка к стереотипному мышлению закладывается глубоко в сознании людей и для его преодоления, переосмысления нужно длительное время, к тому же оно сопровождается болезненным эмоционально-кризисным состоянием субъекта творчества. Проблема формирования «динамичного стереотипа мышления» остро встала перед отечественными и зарубежными учеными в середине XX в., что обусловило разновекторные повороты в философской мысли [18; 19].

Другую плоскость научного анализа литературных источников, касающихся методологических основ в области знаний по адаптивной

физической культуре, составляют специальные работы, где методология рассматривается не как беглый обзор инструментария, а как основной его предмет. При этом в области знаний по адаптивной физической культуре постоянно развивается и обогащается не только естественная, но и гуманитарная составляющая с её специфическим социокультурным оформлением и наполнением [2; 3; 4]. В частности, в отмеченной среде успешно развивается *социологический подход*, где в основе методологии лежат культурно-исторические ценности, связанные с процессом институализации объединений и профильных обществ в сфере адаптивной физической культуры. Также эффективно развивается *психологический подход*, где в основе методологии лежит изучение мотивационных стимулов маломобильных групп населения к занятиям адаптивной физической культурой и массовым адаптивным спортом. Что же касается адаптивного спорта высших достижений, то в научной методологии спортивной состязательности широко использует весь спектр психологических средств с учетом передовых достижений этой отрасли знаний. Совершенствуется методология *педагогического подхода* в комплексе культурно-антропологических практик, а также оздоровительного измерения деятельности в сфере адаптивной физической культуры [1; 5].

Каждый из приведенных подходов предусматривает отдельный анализ методологического инструментария, эксплицированного из фундаментальных гуманитарных направлений в специфическую естественно-гуманитарную палитру адаптивной физической культуры. В контексте отмеченного из научных публикаций можно выделить работы В.Ф. Балашовой [1], С.П. Евсеева [5], И.В. Приходы [16; 17] и Л.В. Шапковой [20; 21], отличающиеся от других новизной в том плане, что авторы не пытаются ограничить собственную исследовательскую базу «единственно правильной методологией», а наоборот, развивают методологические проблемы исследовательских процедур с опорой на

теоретические основы общенаучных, философских, социологических, психологических, педагогических и специальных научных уровней в структуре методологического знания, где методологию понимают как двигательную, практическую и здоровьесберегающую составляющую. В работах вышеуказанных авторов условно выделяют несколько уровней методологии.

Первый уровень касается постановки научных проблем, определения методологического направления, где используются структурно-функциональные методы.

Второй уровень определяет культурно-антропологическую методологию, объединяющую исторические, философские и социологические аспекты развития адаптивной физической культуры, где рассматриваются важные педагогические вопросы, связанные с формированием интереса маломобильных групп населения к занятиям адаптивной физической культурой, её воспитательной ролью, влиянием на личность и общество.

Третий уровень основан на парадигмальном подходе, включающем широкий спектр условий и особенностей организации и проведения исследования, требований к выбору процедур, обеспечивающих получение фактического материала, его первичную обработку и соотношение с эмпирическим опытом.

Приведенные примеры достаточно типичны для современной теоретической мысли, стающей полимонистичной, в отличие от предыдущей, бывшей монистичной. Обратим внимание, что авторы акцентируют разнообразный спектр внимания, как *горизонтальный* – обращение к методам смежных наук, так и *вертикальный* – обращение к методам обобщения, систематизации, синтеза, анализа, переход от конкретного, чувственно-предметного к абстрактному, теоретическому уровню мышления.

Мыслить противоположностями призывала и монистичная диалектическая методология, но она исключала анализ второстепенных, не имеющих прямого отношения к сути предмета исследования качеств. Диалектический монизм как методология означал восстановление исходных принципов и вероятных конечных результатов исследования, которые в объединении с его объектом и предметом определяли бы систему соответствующих им методов и средств, видов и форм. Более упрощенно (что означает искаженно) под методологией понимали совокупность методов, или как учение о методах, используемых в исследовании. Такое примитивное определение методологии было достаточно «расхожим» и приобрело формы основного, что не отвечало рационалистической традиции логично обоснованной доказательности, выдвинутой для обсуждения тезиса, и допускало эклектицизм, как сочетание несовместимого [18; 19].

Традиционно в классическом варианте методология имплицитно (соответственно внутренней логике развития предмета), как составляющая теории, являющейся признаком систематизированного научного знания. В таком ракурсе исследование в любой области знаний, претендующее на уровень научности, не могло декларироваться без определения его методологических основ. Это положение не исключает и области знаний по адаптивной физической культуре, находящейся в стадии своего становления как науки, статус которой предусматривает не только экспериментально-прикладной уровень, а и теоретико-методологический [20; 21].

В таком смысле можно рассматривать и дискуссии, ведущиеся в зарубежной [23; 24; 25; 26; 27] и отечественной [1; 5; 16; 20; 21] научной литературе по адаптивной физической культуре, по поводу целесообразности формирования её теоретической части. Вполне очевидно, что говорить о полном построении теории адаптивной

физической культуры преждевременно, поскольку она на сегодня в значительной степени использует сведения из теории физического воспитания. Это свидетельствует об отсутствии в достаточной степени обоснованной методологической концептуальной базы теории адаптивной физической культуры, хотя очень много для этого уже сделано.

В дискуссии о предпосылках формирования новейшей теории адаптивной физической культуры Л.В. Шапкова отмечает, что на данное время остаются все ещё не сформированными концептуальные основы, присущие сфере адаптивной физической культуры [20; 21]. Адаптивная физическая культура как общественно значимое явление объективно существует, а науки, функцией которой является получение, обработка, описание, систематизация, анализ и обобщение объективных знаний о действительности и на этой основе построение новых или улучшение уже существующих теорий и концепций, практически нет. Она находится в определённой степени все ещё на описательно-прикладном уровне [20; 21].

Аналогичную мысль высказывают и другие авторы. Так В.Ф. Балашова полагает, что на сегодня мы не имеем адекватных представлений об адаптивной физической культуре. По её мнению, с самого начала разработки интегративной теории адаптивной физической культуры практически на протяжении четверти века, дальше начальных позиций дело не пошло [1]. Такую позицию в целом поддерживает С.П. Евсеев [5]. Мы также разделяем эту точку зрения [16].

Отдельную плоскость анализа литературных источников в дискурсе теоретико-методологических принципов исследований в области знаний по адаптивной физической культуре представляют работы философско-гуманитарного цикла таких отечественных авторов, как В.К. Бальсевич [2], Н.А. Башавец [3], М.Я. Виленский [4], В.А. Косяк [10], И.А. Синицина [18] и В.В. Феуерман [19]. В их научных разведках

физическая культура и спорт находятся в оптике социокультурных феноменов и, как им видится, служат демонстрацией богатства и красоты соматического существования человека, его неутолимой жажды к здоровью и творчеству. В массиве теоретических и методологических подходов здравотворчества философы выделяют физическую культуру и спорт в контексте современной телеологии тела, «беспокойства о себе», «телоцентризма» в культуре постмодерна. В сфере спорта тело рассматривается как объект эстетического восприятия, ценностного отношения, культивирования и саморазвития.

Выяснение вопроса о соответствии теоретических и методологических концептов современной исторической практике здравотворчества может помочь область науки по физической культуре и спорту в том случае, когда её концепты развиваются в русле общего науковедения, которое в постнеклассическом виде предусматривает плюралистичность подходов и разнообразие методологических задач. Показательным для современного гуманитарного мышления является то, что проблемы физической культуры и спорта все более широко обсуждаются на колонках специальных изданий с гуманизацией проблем просветительско-педагогической деятельности представителями из разных сфер науки [11; 12; 13; 14; 15; 18; 19; 22]. Коротко говоря, идет речь о применении современной плюралистической методологии в исследованиях проблем по физической культуре и спорту, которые уже имеют неоднородную методологическую базу [2; 3; 4; 10].

Таким образом, конструирование теоретической части области знаний по адаптивной физической культуре, прежде всего, предусматривает очерчивание восходящих принципов построения предметного поля научных исследований в контексте культурно-исторических практик здравотворчества [16; 17]. Такой подход номинируется как общая методология, которая определяется научной

теорией. Теория науки – это её история в логическом, систематизированном изложении развития предмета исследования. Научная коммуникация нуждается в оценке исторического процесса здравосмыслового контекста адаптивной физической культуры. Конкретные результаты, которые добываются в адаптивной физической культуре, осмысливаются через призму культурно-исторического процесса, а он, включая их в свой инструментарий, наполняет новым содержанием существующие телесные практики человечества. На такой теоретической почве создаются основания для научного анализа особенностей прогресса или регресса, который происходит на современном этапе антропогенеза [16; 17].

Если рассматривать культуру как способ освоения человеком мира, «вхождения его в мир», то вся история человечества выглядит как здравотворчество. Культура – это деятельность человека по созданию и воссозданию в соответствии со специфическими её особенностями жизненных условий для существования. Природа их не создала для такого биологического вида как человек, и он самостоятельно, используя имеющийся натуральный телесно-предметный материал, превращает его в соответствии со своими интересами и потребностями. В адаптивной физической культуре здравотворчество – это практическая отделка изобретательности, смекалки и ума человеческой природы в преодолении тех препятствий, которые стоят на пути восстановления, сохранения и укрепления его здоровья [16; 17].

Рассматривая настоящую статью как постановку проблемы к упомянутому выше проекту, заметим, что понятие «здравотворчество» – достаточно значимое и широко применяется как в повседневной культуре, так и в научном обзоре, а потому весь предлагаемый проект будет использоваться в разносторонних вариантах. Кроме того отметим, что диалектическая логика для полного определения содержания предмета

исследования требует невозможного – рассмотреть все связи и опосредствования, то есть непосредственные причинно-следственные явления и те влияния других свойств предметов и явлений, что его сопровождают. Признавая ограниченность возможностей в определении полного содержания предмета, диалектическая логика призывает исследователя «иметь это в виду», чтобы предотвратить его метафизическое «омертвление». Определений содержания понятия может быть огромное количество, как например, существует безмерное количество определений понятий «культура», «физическая культура», «адаптивная физическая культура», «двигательная активность» и т.п. Но это не означает аморфной трактовки их содержания. Исследователь должен четко определиться с его объемом в том или другом ракурсе, аспекте, контексте, виде, который он использует в исследовании [16; 17].

Прежде чем раскрыть содержание понятия «здравотворчество» в современной плюралистической методологии постнеклассического науковедения и в контексте области знаний по адаптивной физической культуре, обратимся к философским истокам словообразования как научному и культурному феномену.

Предварительно ответим на вопрос: что значит «плюралистическая методология» и необходимость использования в ней метода реконструирования понятий? Понятийно-категориальный аппарат каждой науки представляет методологический инструментарий познавательной деятельности, её цель и средства достижения. Поскольку человеческая деятельность имеет целесообразный характер, то есть сначала в идеальной форме, в мысли определяется цель, а потом она осуществляется, реализуется на практике, то научная методология является «посредником» между добытым опытом освоения человеком мира и желательными, мнимыми результатами дальнейшего его практического превращения. Человеческая деятельность имеет и духовно-практический характер,

поскольку направлена на удовлетворение потребностей и интересов человека. Методология, по философской интерпретации, – это поисковый интерес исследователя, который обусловлен потребностями исторической практики. Она обуславливает вещание, которое имеет, по словам Э. Касирера, эпистемологическое и магическое значение [18; 19].

В чем заключается эпистемологический смысл слова «здравотворчество»? Каждая эпоха, поколение, но другое сообщество имеют своеобразную речевую систему общения и выражения мыслей, которое базируется на предыдущем историческом опыте. Новые идеи оформляются с использованием новых понятий и категорий, которые представляют содержание слова и культуру речи. По словам Э. Гуссерля, язык – это жилище существования, а поэтому, благодаря реконструированию понятий, категорий и терминов, можно охарактеризовать тот исторический период, в котором они были распространены [18; 19].

Термин «здравотворчество» состоит из двух слов – «здоровье» и «творчество», каждое из которых отображает многовековую и разносмысловую историю содержательного приложения [17].

Термин «здоровье» (англ. – health, лат. – valeo) означает явление, которое является степенью (мерой) совокупности фундаментальных общих биологических признаков (метаболизма, гомеостаза, роста, развития, ответа на раздражение, размножения, эволюции и т.п.), характеризующих живых существ, отличая их от неживых объектов [14; 15]. Согласно общепринятому определению, данному Комитетом экспертов Всемирной организации здравоохранения (1947), здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов [28]. Существуют и другие определения здоровья. В целом их суть сводится к тому, что здоровье – состояние любого живого организма,

при котором он в целом и все его органы в частности способны полностью выполнять свои функции. В контексте области знаний по адаптивной физической культуре обратим внимание на слова «живого организма», указывающие на возможность активного вмешательства человека как живого существа в процесс создания своей собственной здравотворческой деятельности. Изучением свойств здоровья занимается наука валеология, призванная выяснить фундаментальные законы его существования и непрерывности во времени [6; 9].

Термин «творчество» (англ. – creative, лат. – creativum) означает деятельность, рождающую кое-что качественно новое и характеризуется уникальностью, оригинальностью и общественной неповторимостью [14; 15].

Словосочетание «здравотворчество» имеет и скрытый, мифологический смысл, который навеивает человеку обиды создания здоровья, напоминающее чудодейственную магию. Человечество ещё не научилось из нездорового создавать здоровое (как не научилось из неживого создавать живое), а потому здравотворчество содержит элементы сакральности [17]. Не случайно в отдельных видах спорта высших достижений тело спортсмена превращается в художественный образ, произведение искусства, поскольку наглядно осуществляется выход за пределы биологического. Подобное действие вызывает у зрителей повышенное эмоциональное восприятие как имеющееся зрелищное эффектное телесное превращение [10].

Магическое «значение слов» заключается в накоплении, наслоении («седиментации») не только структуры и содержания, а их сущностей и смыслов, какие они символизировали в разные эпохи. Термин «здоровье» в разных значениях употребляется в философии и религии, которые, в частности, касаются понятий жизни, существования, материи, сознания, тела, разума, души, концепции Бога или богов и т.п. Физическая культура

и спорт, которые разукрашиваются социально-культурной идеей, воссоздают, инсценируют затаенные тяги, мотивации человека к творчеству и намекают на присущие им божественные, чрезвычайные, а также разрушительные демонические силы, существующие в мире. Божественное и бесовское составляют магический ореол физической культуры и спорта. Поэтому одни люди тяготеют к занятиям физической культурой и спортом, а другие избегают их [2; 3; 4].

Научный прогресс запечатлел в словах, понятиях, категориях и терминах исторический опыт познания, но при этом изменил их содержание, добавляя или сужая первичный смысл. Любое новое значение слов является переосмыслением предыдущего содержания, а потому, по мнению Ж. Деррида, конструирование новых понятий должно базироваться на реконструкции старого, прежнего содержания. ещё раз подчеркнем, что вопрос поиска целесообразной методологии научных исследований, их структурного оформления в виде дефинитивного ряда понятий, категорий, терминов, обоснования возможной результативности и полезности в практическом применении результатов исследовательской работы во все времена стоял центральной проблемой систематизации и классификации научного знания. Это давало возможность успешно преодолевать периодические кризисы, возникающие в познавательно-практической творческой деятельности человека. Для этого в научном исследовании необходимо предварительно определиться с содержанием тех понятий, которые будут приниматься [18; 19].

Таким образом, плюралистическая научная методология не означает применение разноуровневых и беспредметных словосочетаний, а предусматривает такую их конфигурацию, которая раскрывает многовекторную связь исследуемых явлений и событий, чтобы сохранить и наполнить новым смыслом предыдущее значение. Реконструкция понятий не означает произвольный хаос мыслей, а требует определённой

исторической логики. Новое поколение, по словам К. Маркса, всегда стоит на плечах предыдущего и использует его достижения, переосмысливая на новый лад. Ничто не возникает из ничего, а тем более на пустом месте, всему есть теоретические и практические предпосылки. О целесообразности использования нового термина «здоровотворчество» [17] в науке по адаптивной физической культуре свидетельствуют её теоретические достижения [1; 5; 16]. В частности, отметим, что исходными принципами проведения содержательного анализа взаимосвязи адаптивной физической культуры с философской категорией «здоровотворчество» есть такие утверждения [20; 21]:

1) адаптивная физическая культура является самостоятельной общественной сферой жизнедеятельности и социокультурным феноменом;

2) адаптивная физическая культура является одной из основных форм телесной практики человечества, способа освоения человеком мира в параметрах культуры, её ценностей и смысла;

3) имеют место многофункциональность разновидностей адаптивной физической культуры, их практическая целесообразность и технологичность;

4) происходит гуманитаризация знания по адаптивной физической культуре, которое сначала базировалось в основном на медико-биологических, физико-математических, технических и других естественных науках; подобная тенденция создает основу для плюралистической методологии;

5) философская и культурная антропология усиливают возможность теоретической концептуализации экспериментальных измерений в сфере адаптивной физической культуры, уже не как узкоприкладных видов деятельности, а как отдельных феноменов культуры.

Названные положения достаточно развиты в современной теоретической части отрасли знаний по адаптивной физической культуре. В авторской концепции они также высказаны в предыдущих публикациях [16; 17], которые могут рассматриваться как пропедевтика к следующим размышлениям.

Для дальнейшей экспликации (переноса) содержания общефилософской методологии как мировоззрения в отрасль науки по адаптивной физической культуре, схематично покажем логику западноевропейской философской мысли о соотношении понятий «мировоззрение» и «методология». Если в диалектико-материалистической философии советского образца методология была подчинена мировоззрению (имелось в виду коммунистическое мировоззрение), то европейская философия, а потом и англо-американская вытеснила понятие мировоззрения как ненаучное, спекулятивное, схоластическое [18; 19].

Не вдаваясь в глубокий исторический экскурс, укажем на причинную обусловленность такого явления. Философия потеряла свою фундаменталистскую роль в европейской культуре с момента «экзистенциалистского бунта», когда произошла кардинальная «переоценка ценностей» (Ф. Ницше), что нивелирует роль разума в познании исторической действительности. После того, как из Германии – колыбели европейской рационалистической культуры, достигшей вершины в немецкой классической философии в XX в., возникли доселе невиданных масштабов изуверства против человечества – две мировые войны, авторитет разума был уничтожен. Рационализм достиг своего конца. «Ибо если человек верит в разум и живет умом, то он историю творит также по законам своего ума и сам становится «рабом» мыслимой им исторической закономерности», – писал М. Хайдеггер. Главным врагом, с которым воюет «фундаментальная онтология» Хайдеггера – это

«логос», разум человека, который, начиная с древних греков, определил все виды «метафизики», все «мировоззрения» в европейской мысли [18; 19].

Немецкий экзистенциализм, который претендовал на роль главного философа третьего рейха, опровергает своих предшественников в самой возможности познания социальной действительности, а тем более диалектико-материалистического понимания исторической закономерности [18; 19].

Англосаксонская философская мысль пошла другим путем, дифференцируя философию по областям знания, представляя её в виде общей методологии науки. Ведущей стала идеологема М. Гартмана о том, что «каждая наука сама себе философия». На территории позитивизма возникли различные варианты аналитической философии, которая легла в основу концепции К. Поппера о формах познания. Основу концепции составлял принцип деятельности познающего субъекта, согласно которому подлинно научная процедура оформления новизны протекает на уровне бесконечных суждений. Объективное, по его мнению, – это бесконечное в суждениях. Если раньше принципом определения научности новой теории считалась её согласованность с предварительными выводами, не внутренняя противоречивость, то теперь научной теории, чтобы быть такой, предлагалось наличие принципа её опровержения, что создает динамизм в теоретическом мышлении [18; 19].

Логика научного открытия в К. Поппера учит субъекта, как поступить, чтобы «пришла на ум новая идея». Исходным принципом методологической системы, своего рода «правилом для правила» научной процедуры, является критерий разграничения между эмпирической наукой и «метафизикой», то есть соответствующий принцип фальсификации. учёный делает поворот в научной теории, соотнося её не с логической вероятностью, а с логической невероятностью, утверждая,

что теория тем больше подтверждается, чем больше она опровергается, чем смелее идет навстречу опыту [18; 19].

Позитивистские идеи К. Поппера о «фальсификации» как учение о возведении научных теорий к простоте обыденной речи сочетаются с экзистенциалистской убежденностью в том, что вера человека в возможность познания объективной истины является основой «ложного» существования самого человека. «Экзистенция», то есть первично свободное субъективное самосознание, обречена на «отчуждённое» существование обыденного сознания, царящим над ней в виде созданных им самим мировоззрений, идеологий. При любых вариантах соотношения научного и обыденного сознания, по мнению экзистенциалистов, смысл бытия необходимо искать в языке, в анализе текстов как его тела. Язык как культурный феномен сакрализирует истину, скрывает смысл бытия, а потому философия, если она претендует на статус науки, должна найти в языковых текстах заложенное в них содержание. Благодаря такому подходу лингвистическая методология становится общепринятой для различных научных поисков и занимает приоритетное положение в аналитической философии [15; 16].

Таким образом, отстаивается плюрализм научных методологий, когда каждый учёный «выбирает» самого себя как главного методолога. Понятие «мировоззрение» теряет свой научный ореол и объявляется спекулятивным умозрительным миром. Не случайно оно постепенно исчезает из лексикона отечественного научного континуума в области знаний по адаптивной физической культуре [20; 21].

Если проследить общие тенденции в развитии отечественного теоретического континуума в области знаний по адаптивной физической культуре, то он отражает конфигурации и алгоритмы современного научного мышления, обозначенного антропософскими измерениями. В неклассическом общем науковедении ведущей становится

гуманитаризация естественного знания и, соответственно, меняется методология познания в двух противоположных векторах культуры [2; 3; 4]: 1) восточной антропоморфной парадигмы культуры, где научное знание имплицитно в бытие человека как средство его опосредований себя с окружающим миром. Наука подчинена культуре. Тело является инструментом души (Аристотель). Физическая культура номинируется как непосредственное естественное бытие индивида в проекции его социологизации, окультуривания; 2) западной телеологической парадигмы культуры, где научное знание усиливает воздействие человека на природу и телесность. Душа подчинена тягам тела. Культура подчинена науке. В таком контексте физическая культура является средством самосохранения и противостояния стихиям природы.

Концептуальное мышление предполагает обоснование исходных принципов исследования, их сопоставление с конечными результатами – намерениями и реальностью, что начинается с оценки предыдущего опыта и целеполагания, проектирования образа будущего [11; 12; 13; 22]. Как в общенаучной, так и в теории адаптивной физической культуры методология составляет её сердцевину, основанной на предыдущей исторической практике [20; 21]. Целесообразность научного познания доказывается на практике. *Адаптивная физическая культура является основным теоретическим и методологическим обоснованием телесной практики вхождения человека в мир и его дальнейшего существования в мире, как целостная теория и практика здравотворчества* [16; 17].

В контексте сказанного, философский термин «жизнедеятельность» приобретает новое значение – уже как «жизнетворчество», а «жизнетворчество», в свою очередь, – как «здравотворчество», так становится очевидным ограничением терминологического применения понятия «оздоровительные технологии», которое целесообразно для обозначения целенаправленных научно-взвешенных средств двигательной

активности в благоприятных условиях для жизни человека. Оздоровлять можно тогда, когда есть здоровье, а тогда, когда его нет – необходимо его восстанавливать, восстановленное – сохранять, сохранённое – укреплять. В медико-биологической отрасли знаний подобный феномен обозначается как реабилитация, рекреация, релаксация и т.п. Названные понятия характеризуют степень жизнеспособности человека, то есть отвечают на вопросы создания и воспроизведения физически-эмоционального потенциала индивида в координатах имеющегося состояния здоровья, физиологических возможностей организма этого субъекта и желаемых результатов его функционирования в зависимости от тех условий, на которые ориентируется человек [6; 7; 8].

В адаптивной физической культуре подобное явление не ограничивается только понятиями по ряду оздоровления, а может рассматриваться в более широком гуманитарно-культурологическом смысле как здравотворчество. Такой подход обусловлен нынешними условиями жизнедеятельности человека, когда его здоровье с самого рождения перестает быть «наличным», которое можно использовать как угодно, как привлекательную игрушку, как подарок, не требующий определённых усилий для функционирования организма в надлежащем состоянии [16; 17].

Мировая статистика показывает, что более пяти процентов новорожденных уже имеют определенные патологии [28; 29]. Зато, понятие «жизнеспособность» косвенно воспроизводит проблематичный, сомнительный характер способности человека к жизни и умение противостоять разрушительному воздействию болезней. Итак, оздоровительные технологии, предусматривающие использование двигательной активности, должны опираться на новые теоретические и методологические основы с учетом тенденций «исторического здоровья» [14; 15].

Подобный подход начинается в культуре модерна, где был возбужден классический стиль научного мышления, рассматриваемого в контексте противопоставления веры и разума, а сам факт мышления номинировался триумфом «рацио» (рационального) над «фюзис» (естественным). Культура модерна в противовес средневековому видению «рационального», как Божьего откровения, возрождала античную привычку рассматривать его в контексте земного, человеческого происхождения. К этому времени относится формирование и развитие физкультурно-спортивной деятельности как социально-гуманитарного движения. Тело перестает интерпретироваться «носителем греховности», «тюрьмой души», «соблазном дьявола», и акцентируется его сила и красота, что обрамляет жизнь наслаждением и побуждает к творчеству [2; 3; 4].

Согласно антропоцентрической модернистской модели, здравотворчество присуще не только «Святому духу», а и человеческой натуре. С этого времени и до наших дней к проблемам здравотворчества философы привлекают «культурное тело», с одной стороны, как его субъект, а с другой – объект физической культуры и моделирования человеческого тела (спорт) в космологических параметрах упорядочения Вселенной [2; 3; 4]. Субъект и объект являются основными категориями научного познания, в отраслевой системе знаний составляют методологию теоретического осмысления адаптивной физической культуры в качестве основного инструментария культурно-исторических телесных практик. В адаптивной физической культуре человек выступает одновременно субъектом и объектом здравотворчества. За пределами определения социально-культурного функционирования адаптивной физической культуры любые теоретические соображения по их целесообразности не имеют смысла [16; 17].

Таким образом, вышесказанное позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Современная область знаний по адаптивной физической культуре должна активнее включаться в процесс формирования плюралистической постмодернистской методологии научного познания, предполагающей проявление: 1) особенностей влияния метафизического на физическое; 2) антропологического на естественное; 3) натурального на мнимое (виртуальное).

2. В концептах гуманитаризации естественнонаучного знания адаптивная физическая культура выступает «мостиком» в её сочетании в виде культурно-исторических телесных практик человечества, помогает отслеживать основные тенденции в прогрессе и регрессе антропогенеза. Телесные практики – это адаптация человека как биологического вида к изменяющейся внешней среде и, в свою очередь, приспособление и использование его для удовлетворения потребностей и интересов человека как духовно разумного существа.

3. Общекультурологический термин «здравотворчество» является важным методологическим конструктом, который позволяет достижения области знаний по адаптивной физической культуре имплантировать в общее науковедение. В дефинитивном ряде понятий «жизнедеятельность», «жизнеспособность», «здоровье», «оздоровление», «реабилитация» «рекреация», «релаксация» в физкультурно-спортивной интерпретации отражают разносторонние аспекты здравотворчества как целостного феномена бытия человека в мире.

Источники и литература

1. Балашова В.Ф. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебное пособие / В.Ф. Балашова. – М.: Физическая культура, 2009. – 192 с.

2. Бальсевич В.К. Феномен физической активности человека как социально-биологическая проблема / В.К. Бальсевич // Вопросы философии. – 1981. – № 8. – С. 78–89.
3. Башавец Н.А. Принципы формирования культуры здоровьесбережения как мировоззренческой ориентации будущих специалистов в структуре целостного учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения / Н.А. Башавец // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2008. – № 4. – С. 9–15.
4. Виленский М.Я. Культура здоровья как мировоззренческий и социально-культурный феномен личности студента / М.Я. Виленский // Культура физическая и здоровье. – 2017. – Т. 63, № 3. – С. 11–14.
5. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура: цель, содержание, место в системе знаний о человеке / С.П. Евсеев // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 1. – С. 2–8.
6. Казин Э.М. Теоретико-прикладные аспекты здоровья как базовой адаптивной, личностной и социальной ценности. Сообщение 1. Социально-биологическая основа здоровья и адаптивных возможностей индивида / Э.М. Казин, Е.К. Айдаркин, А.И. Федоров, Н.Э. Касаткина, И.А. Свиридова // Валеология. – 2012. – № 2. – С. 7–14.
7. Казин Э.М. Теоретико-прикладные аспекты здоровья как базовой адаптивной, личностной и социальной ценности. Сообщение 3. Социально-педагогические и психолого-физиологические подходы к сохранению и укреплению здоровья в системе образования / Э.М. Казин, Е.К. Айдаркин, Н.Э. Касаткина, А.И. Федоров, О.Г. Красношлыкова, Э.В. Працун, Т.Н. Семенова, О.Б. Лысых // Валеология. – 2012. – № 4. – С. 3–24.
8. Казин Э.М. Научно-теоретические аспекты подготовки педагога физической культуры к реализации здоровьесберегающего образования /

- Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина, Н.В. Коваленко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 1 (53). – С. 92–95.
9. Калью П.И. Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация / П.И. Калью. – М.: ВНИИМИ, 1988. – 220 с.
 10. Косяк В.А. Эстетические интерпретации телесности и спорта: монография / В.А. Косяк. – Сумы: СГПУ, 2016. – 140 с.
 11. Маджуга А.Г. Концептуальное обоснование проблемы организации процесса здоровьетворящего образования в инновационных условиях / А.Г. Маджуга // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 4 (35). – С. 59–62.
 12. Маджуга А.Г. Здоровьетворящее образование как базовый концепт в структуре профессионально-прикладной подготовки будущего учителя / А.Г. Маджуга // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 8. – С. 86–90.
 13. Маджуга А.Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Маджуга Анатолий Геннадьевич. – Стерлитамак, 2011. – 494 с.
 14. Новолодская Е.Г. Креативная природа человека: феномен жизнотворчества и здравотворчества / Е.Г. Новолодская // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 18–26.
 15. Новолодская Е.Г. Проектирование здоровьетворения человека в креативном контексте: теоретический и исторический аспекты: монография / Е.Г. Новолодская. – Бийск: АГАО имени В.М. Шукшина, 2014. – 285 с.
 16. Прихода И.В. Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура): новое направление в образовании, науке и практике / С.С. Кувалдина, Н.А. Бабурина, В.А. Стеценко, Д.О. Раденко, А.А. Лянцев // Акценты здоровья. – 2017. – № 1–2. – С. 5–9.

17. Прихода И.В. Искусство здравотворчества личности: современные психологические и педагогические аспекты / И.В. Прихода // Поволжский педагогический поиск. – 2019. – № 3 (29). – С. 47–51.
18. Синицина И.А. Идея здоровьесозидающего образования в рамках современной постнеклассической культуры / И.А. Синицина // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2016. – № 4. – С. 50–53.
19. Феурман В.В. Влияние социально-философских и духовных ценностей на формирование социальной направленности и физическое здоровье специалистов сферы физической культуры и спорта / В.В. Феурман // Физическое воспитание студентов. – 2014. – № 2. – С. 41–45.
20. Шапкова Л.В. Опорные концепции методологии адаптивной физической культуры: учебное пособие / Л.В. Шапкова. – СПб.: СПбГАФК имени П.Ф. Лесгафта, 1997. – 45 с.
21. Шапкова Л.В. Адаптивная физическая культура: методология и развитие в сфере высшего профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.08 / Шапкова Людмила Васильевна. – Санкт-Петербург, 2003. – 369 с.
22. Ястребова Г.А. Теоретические предпосылки исследования концепта в педагогике / Г.А. Ястребова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2007. – № 1. – С. 26–31.
23. Auxter D. Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation / D. Auxter, J. Pyfer, L. Zittel, K. Roth, C. Huettig. – New York: McGraw-Hill Companies, 2010. – 672 p.
24. Cutler D.M. Education and Health: Evaluating Theories and Evidence / D.M. Cutler, A. Lleras-Muney // NBER Working Paper. – № 12352. – June 2016. – JEL N. I1, I2. – P. 125–135.
25. Dufor W. Physical Education in the European Union in a harmonization process in EUPEA / W. Dufor, W. Laporte. – News letter – 2019. – № 4. – P. 23–34.

26. Pop C.L. Physical and health education facing the technology challenge / C.L. Pop // Physical education of students. – 2016. – № 2. – P. 45–49.
27. Sherrill C. IFAPA Notes: Improving Communications within Adapted Physical Activity / C. Sherrill // Adapted Physical Activity Quarterly. – 2019. – V. 12. – № 2. – P. 200–205.
28. World Health Organization (WHO). Modern state and ways of enhancing physical health of the female population / World Health Organization. – Geneva: WHO, 2018. – 555 p.
29. World Health Organization (WHO) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/>

I. Prikhoda,
PhD in Medical Science, associate professor,
Lugansk National University named after Taras Shevchenko

**HEALTH-CREATIVE AS THE MAIN THEORETICAL AND
METHODOLOGICAL CONCEPT IN ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE
(NEW DRAFT POST-NON-CLASSICAL THEORY AND METODOLOGY
IN THE FIELD OF KNOWLEDGE ON ADAPTIVE PHYSICAL
CULTURE)**

Abstract. Theoretical and methodological analysis of the current state of the cognitive process in the field of knowledge on adaptive physical culture is one of the main directions of its formation and development as a science. The justification of its theoretical and methodological concepts can not be considered only in experimental and applied versions, but should be based on the principles of general historical changes in the system of scientific thinking, which increases its influence on all spheres of human activity and society. At this moment actualizes the problem of determining the existing and potential humanistic capabilities of the field of knowledge on adaptive physical culture in modern technologized culture.

In this context, scientists are faced with the task of rethinking the previous experience of human development of the world by means of adaptive physical culture, determining their new structure and content, role and place in society. To do this, it is necessary to conceptualize the accumulated theoretical and methodological, empirical and applied material in the field of knowledge on adaptive physical culture. In particular, there is a need to revise and update the arsenal of theoretical and methodological tools used in it. In scientific research laid a new draft post-non-classical theory and methodology in the field of knowledge on adaptive physical culture, providing for the manifestation of such provisions as the peculiarities of influence: 1) metaphysical on physical; 2) anthropological on the natural; 3) natural on imaginary (virtual). Society and man are changing, and therefore the methodology of their interaction and knowledge is changing. In this understanding, the general cultural and cultural category «health-creative» is considered as a theoretical and methodological basis that provides cultural-historical sense of the results of activities in the field of adaptive physical culture as physical practices. They also provide the ability to determine the direction of development or decline in anthropogenesis.

Keywords: health-creative, theoretical and methodological concept, adaptive physical culture.

Раздел III

АКТУАЛИЗАЦИЯ НАСЛЕДИЯ КЛАССИКОВ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

УДК 37.011:141.333

*О.Ф. Турянская,
доктор педагогических наук, профессор,
Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко*

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ – ОТ ТРАДИЦИИ К ИННОВАЦИИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности личностно-ориентированного подхода к осуществлению процессов образования. В качестве основания представлены взгляды различных учёных на сущность базовых категорий педагогики (цели, содержание, методы обучения и воспитания личности).

Ключевые слова: социоцентрический, антропоцентрический, личностно-ориентированный подходы к обучению и воспитанию личности.

Новые реалии жизни обусловили процессы активного переосмысления философских, психолого-педагогических, социальных и других теоретических оснований трансформации образовательного пространства в народных республиках Донбасса. Особое значение при этом приобрела проблема выбора стратегических ориентиров и направлений в осуществлении педагогических процессов и деятельности.

В этом смысле в современной педагогической науке особенно ярко проявляются две тенденции: антропоцентризма и социоцентризма как реальных оснований выбора «отправной точки» развития государственной системы образования.

Педагогика антропоцентризма в качестве главного ориентира и критерия эффективности, главной сущностной цели процесса выдвигает личность обучаемого, с присущими ей потребностями в самоосуществлении, самопознании, саморазвитии.

В педагогике социоцентризма личность есть не цель, а средство выполнения так называемого «социального заказа» к системе образования. История свидетельствует, что в зависимости от актуальных потребностей социума, из детей растили то «строителей коммунистического общества», как это было в СССР, то «истинных арийцев» – как в нацистской Германии, то, например, «свидомых» т.е. сознательных украинцев, как это делается сегодня в школах «независимой» Украины. Историческое осмысление педагогической практики различных обществ и государств показывает, что однозначная социальная направленность образования позволяет очень эффективно решать возложенные на него задачи «формирования» необходимого человеческого «образа» из своих воспитанников. Чем эта эффективность в своей крайней степени оборачивалась в исторической перспективе, мы знаем из истории XX века, а теперь уже и века нынешнего. Социально не безопасные человеческие типы «настоящих» арийцев, революционеров, богоборцев, или, что не менее значимо и опасно – «бойцов за наживу, место под солнцем, за интересы бизнеса» и т.п., которым ради идеи или прибыли, всё дозволено и ничего не стыдно, у которых «цель оправдывает средства», эти обесчелоченные типы ярко проявили себя в XX веке, в периоды социальных потрясений, беспрецедентных по своему насильственному характеру.

Что касается индивида, ориентированного в своём сознании на определённый тип общества, то история последних лет показывает: когда один тип общества сменяется другим, когда незыблемые некогда идеалы рушатся, личность остается один на один со своими убеждениями, проблемами, мыслями, чувствами и не всегда способна приспособиться к новым условиям бытия.

Таким образом, новейшая история свидетельствует, что в современном, быстро меняющемся мире, одни социальные ориентиры достаточно быстро трансформируются и сменяются другими, и соответственно, меняются и «социальные заказы» к образовательно-воспитательной системе. В этом смысле задача социоцентрической педагогики – обеспечить ориентацию воспитанников на принятие новых целей и ценностей данного общества, обеспечить адаптацию молодёжи к потребностям социума. В этих условиях всё более очевидным становится то обстоятельство, что неизменными при этом остаются сами механизмы воплощения этих «заказов» в жизнь. Это механизмы манипуляции, которые характеризуются отношением к человеку как к средству для достижения некоторой цели. Манипуляция – это стремление навязать человеку какое-то действие, деятельность как нечто такое, что ему самому нужно, что он сам хочет [21, с. 22–28].

Но если подходить к построению системы воспитания и образования подрастающих поколений с точки зрения интересов конкретной личности, то социоцентрическое построение учебно-воспитательного процесса покажется нам исторически ограниченным. При этом очевидно, что с личностно ориентированным образовательно-воспитательным процессом дело обстоит иначе. Он, наоборот, предстаёт перед нами как непреходящий механизм возвращения человеческого в человеке. «Разбудить» в человеческом сознании, сердце, миропонимании собственно человеческое, вырастить личность, осознающую себя человеком и стремящуюся к

самосовершенствованию, вот цель такого лично ориентированного обучения и воспитания. Она тем более значима, что, по мнению философов, забота человека о себе, о своём самоосуществлении, о своей самореализации является, одновременно, и заботой о мире [22, с. 211].

Таким образом, мы можем говорить о лично ориентированном педагогическом процессе в том случае, когда его задача заключается в том, чтобы путь освоения ребёнком действительности, предметного познания школьника или студента обернулся для каждого, прежде всего, познанием своих духовных и интеллектуальных потенциалов, своих личностных возможностей и ограничений, своих сильных и слабых сторон.

Такое обращение к личности обучаемого, при котором «родство» (Г. Сковорода) или «солидарность» (Патриарх Кирилл) с миром, с другими людьми, с самим собой становится сущностью личного отношения и переживания действительности, такое отношение к личности и есть, на наш взгляд, действительно социальным, и представляет главную задачу лично-ориентированного образовательно-воспитательного процесса.

В процессе исследования научной литературы и педагогической практики, мы пытались выявить сущность подхода, который в современной педагогической науке определяют как лично-ориентированный.

Справедливости ради, следует отметить, что лично ориентированный подход к организации педагогического процесса является новаторским достаточно условно. Для истинных педагогов воспитанник как главная ценность и ориентир всех усилий существовал задолго до того, как в педагогическую науку вошел термин «лично-ориентированное обучение и воспитание».

В доказательство этой нашей позиции приведем лишь несколько

примеров. Вспомним педагогическое творчество Л. Толстого, Д. Ушинского, Я. Корчака, Д. Дьюи, П. Каптерева, В. Сухомлинского и др. педагогов-гуманистов, которые исповедовали ребёнка как смысл, цель и результат своей педагогической деятельности.

Так, в своём очерке «Воспитание и гармоническое развитие человеческой личности» Л. Толстой утверждает: «Воспитывая, образовывая или, как хотите, действуя на ребёнка, мы должны иметь и имеем бессознательно одну цель – достигнуть наибольшей гармонии в смысле правды, красоты и добра... Здоровый ребёнок рождается на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе... Но ребёнок живет, каждая сторона его существа стремится к развитию, перегоняя одна другую, и большею частью самое движение вперед этих сторон его существа мы принимаем за цель и содействуем только движению, а не гармонии развития. В этом заключается вечная ошибка всех педагогических теорий» [19, с. 82–83].

Этот педагогический вывод писателя, на наш взгляд, вполне справедлив и современен. Мы торопим психологическое развитие детей, не заботясь о том, а сохраняется ли при этом гармония развития? Отдавая приоритет развитию познавательной сферы в ребенке, система образования в последние десятилетия перестала должным образом заботиться о его физической крепости и здоровье, что повлекло за собой общее и почти катастрофическое снижение уровня здоровья детей, подростков и юношества, которое сегодня стало вполне очевидным. Развивая теоретическое мышление, мы увели учебный процесс в сторону от возрастных возможностей и потребностей детей и подростков. Результатом этого стала массовая потеря интереса школьников к учебной деятельности. Эмоциональная сфера учащихся мало задействована в обучении, позитивное отношение к предмету не является общим и непреложным ориентиром

педагогической деятельности, а как результат – победа компьютерных игр, мира «фэнтэзи» над реальной жизнью и активными формами самореализации молодежи. Показателен тот факт, что Л. Толстого очень беспокоило то психологическое воздействие, которое современная ему школа оказывала на детей. Описывая душевное состояние обычного школьника, он рисует такой портрет: «Вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки..., существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик» [19, с. 67]. Средством, которое обеспечит продвижение ребёнка в сторону гармонического соединения правды, добра и красоты в детской душе, Толстой считал свободу. Удивительно современно звучат его мысли о том, что ученик должен иметь возможность «выбора» и даже «протеста». А главное – свободу проявлять себя, потому что «критериум педагогики есть только один – свобода». Разрабатывая методы обучения, Л. Толстой огромное значение придавал непринужденности всего процесса. Он писал: «Я возбуждение интереса в ученике, наивозможнейшее облегчение и потому непринужденность и естественность учения считаю основным и единственным мериллом хорошего и плохого учения» [19, с. 80]. Для нас особенное значение имеют мысли писателя о роли учителя, родителя, взрослого в жизни ребенка. Он выводит правило для хорошего воспитания: «самому жить хорошо, т.е. самому двигаться, воспитываться: только этим люди влияют на других, воспитывают их, и тем более на детей, с которыми они связаны» [19, с. 95].

Как видим, наше понимание личностно ориентированного обучения как единого и для учащихся, и для учителя пути развития и становления личности, находит подтверждение в педагогических взглядах Л.Н. Толстого, который, по нашему убеждению, является, наряду с К.Д. Ушинским, одним из первопроходцев новой педагогической парадигмы в Российской империи на рубеже XIX и XX веков.

В трудах другого российского педагога-гуманиста начала XX века,

П.Ф. Каптерева, впервые создан ориентир всей образовательной деятельности школы в виде «образовательного идеала». Этот идеал учёный видел в образе «человека культуры», который чувствует себя энергичным и деятельным членом современного культурного общества, понимает тесную связь своей личности с человечеством и своим народом, и «по мере сил двигает человеческую культуру вперед». Это человек, чувствующий раскрытыми в себе все свои способности и свойства и не страдающий от внутренней дисгармонии своих стремлений. Это человек здоровый, физически развитый, «чувствительный и к радостям тела». Он не только знающ, но и сообразителен, «у которого царь в голове», умеет не только думать, но и работать физически, наслаждаться красотой природы, искусства [8, с. 435]. В трудах П.Ф. Каптерева отчетливо проводилась мысль о том, что главное общественное предназначение образования связано с развитием культуры личности, что именно ростом культуры каждого человека только и может обеспечиваться духовно-нравственный прогресс человечества. С развитием СМИ, компьютерных технологий наблюдается раннее интеллектуальное развитие детей, но при этом всё более очевидным становится снижение уровня духовной культуры молодежи. П.Ф. Каптерев ориентиром в воспитании и образовании молодёжи провозглашал культуру и её блага, мы видим в его работах объективную гуманистическую и личностную направленность. Так, педагог-гуманист понимал процесс обучения как процесс саморазвития личности. Он писал: «Дитя само учится наблюдать окружающие явления, выводить заключения, мыслить, бороться с встречающимися препятствиями, осуществлять свои желания, быть сострадательным, любящим и т.п. Родители приходят ему на помощь, но эта помощь в развитии названных процессов совершенно ничтожна, по сравнению с тем, что дети делают сами» [8, с. 353].

В зарубежной педагогической теории и практике первой половины

XX века особый интерес, с точки зрения ориентированности процесса на удовлетворение потребностей и интересов ребёнка, представляет деятельность Я. Корчака. В своей книге «Когда я снова стану маленьким» он писал: «Не насилуйте душу человека, внимательно приглядывайтесь к законам естественного развития каждого ребёнка, к его особенностям, стремлениям, потребностям».

На образовательном пространстве СССР особую роль в ориентации процессов воспитания и обучения на удовлетворение духовных и психологических потребностей личности ребёнка сыграл выдающийся педагог В.А. Сухомлинский, который главной ценностью своей жизни считал любовь к детям. Определяя смысл своей жизни, В. Сухомлинский даёт ответ, подтвержденный всей его деятельностью и ставший действенным педагогическим ориентиром для современной педагогической практики и теории: «Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям» [16, с. 3]. В наследии замечательного педагога нас привлекает глубокое видение того, что не только развитие, но и гармония развития личности, соотносимая с «гармонией педагогических воздействий» на ребёнка, были объектом анализа В.А. Сухомлинского. Он писал: «Сущность этой проблемы... заключается в следующем: педагогический эффект каждого средства воздействия на личность зависит от того, насколько продуманы, целенаправленны, эффективны другие средства педагогического воздействия» [16, с. 213]. Особенно важным и в теоретическом, и в практическом плане для нашего исследования является новаторский для своего времени подход В.А. Сухомлинского к осмыслению сути детства. В традициях советской педагогики было трактовать детство как этап подготовки человека к взрослой жизни. У В.А. Сухомлинского, напротив, «детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь» [16, с. 11]. По его убеждению, «жизненный путь от

детства к отрочеству должен быть путём радости, бодрости – это одно из самых важных правил нашей воспитательной работы. Радость как источник оптимистической уверенности ребёнка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого не может быть духовного развития...» [17, с. 33]. Замечательно, что эти педагогические ориентиры мы сохраняем в образовательном пространстве нашей республики сегодня. Так, организация процессов активной самореализации детей и молодежи, как в сфере обучения, так и в иных сферах жизни (спорт, культура и искусство, социальная активность, интеллектуальные состязания и т.п.) снова становится нормой и правилом системы образования. В своей книге «Мудрая власть коллектива» (1975 г.) украинский педагог пишет: «Высший смысл жизни... есть деяние. Только в труде каждый из нас выражает себя как человек, как личность... труд – это одно из самых чистых и самых благородных источников эмоционального состояния, радости деяния, созидания. Благодаря труду, через труд, через умение и мастерство человек проявляет себя... Труд, в котором человек раскрывает себя, – это и есть то достоинство, которое поднимает человека в собственных глазах в коллективе».

Не менее важной целью в деле ориентации личности на пути духовного становления В. Сухомлинский считал достижение того, чтобы ученик «сознательно стремился к гармонии собственного “я” с интересами других людей» [17, с. 52]. Надо сказать, что ученый-педагог, в соответствии с веяниями своего времени, развитие личности отождествлял с процессом её социализации: «Процесс приобщения личности к обществу, и, следовательно, процесс формирования личности учёные называют социализацией» [17, с. 51]. Но как истинный педагог-гуманист он даёт тут же свою трактовку этого процесса: «Если вам посчастливилось достичь того, что ваш ребёнок впервые пережил настоящее горе и заплакал, познав умом и сердцем горе другого

человека, – можете быть уверены в том, что вы правильно поставили его на тропинку социализации» [17, с. 53]. Как видим, отношение к другому человеку как к самому себе, понимание и сопереживание ему, другими словами, искренняя, глубокая любовь к людям и детям, вот ещё один смысл человеческой жизни, который мы открываем в книгах писателя-педагога: «Чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им своё сердце» [16, с. 10]. Что же касается служения, в котором человек может найти смыслы своей жизни, то В.А. Сухомлинский понимал его как служение Отечеству. Он был убежден, что гражданские мысли, чувства, тревоги, гражданский долг, гражданская ответственность – это основа человеческого достоинства [18, с. 197].

Таким образом, не только творчество, но и вся жизнь В.А. Сухомлинского были абсолютно ориентированы на главные смыслы истинно Человеческой жизни – самозабвенный труд, безграничную любовь к людям и бескорыстное служение Отечеству.

Для личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию молодёжи особо значимым является понимание смысла детского и человеческого бытия, с которым мы встречаемся в трудах В. Франкла. Вспомним слова философа и психолога о том, что главных смыслов человеческой жизни всего три: «отдаваться делу, которому человек себя посвятил; человеку, которого он любит; или Богу, которому он служит».

В современной педагогике личностно ориентированный подход имеет свою историю и связан с именами педагогов-новаторов: Ш. Амонашвили, Е. Ильин, С. Лысенкова, С. Соловейчик, В. Шаталов, М. Щетинин. Показательно, что теоретические выводы этих замечательных педагогов были сделаны на основе многолетнего педагогического опыта, который реально был направлен на актуализацию духовных потребностей и развитие психологических способностей учеников, на формирование позитивной «Я-концепции» каждого школьника и обеспечение роста их самоуважения.

Так, взгляды педагога-новатора Ш.А. Амонашвили, вполне соответствуют педагогическим позициям В.А. Сухомлинского относительно понимания сущности детства. Ш. Амонашвили пишет: «Дети живут поминутно, почасово, ежедневно, живут без отдыха, и педагогическая формула, что мы готовим их к жизни, для них не имеет никакого смысла» [1, с. 4].

Не менее значимый ориентир педагогической деятельности предлагает С.Н. Лысенкова, которая пишет: «Успех в труде – первоочередное условие становления личности человека... Результаты труда ученика определяют его настроение, отношение к учебе, положение и самочувствие в коллективе одноклассников» [10, с. 86].

Анализ трудов вышеперечисленных авторов позволяет сделать вывод, что к концу 80-х годов реальный педагогический процесс, организованный лучшими советскими учителями, представленный в деятельности педагогов-новаторов, был ориентирован на развитие личности, на удовлетворение духовных потребностей и реализацию способностей школьников, пронизан отношениями любви и уважения к детям, пропитан духом творчества.

Та же тенденция просматривается в научном педагогическом поиске последних десятилетий, направленном на определение новых векторов педагогической деятельности, ориентированных на культурологические, антропоцентрические ценности.

Весь спектр научных поисков, проводимых в русле определения личностно ориентированного подхода можно разделить, впрочем, вполне традиционно, на поиски в области воспитания и поиски, связанные с решением проблем обучения. В теории обучения и воспитания личностно-ориентированный подход освещался в работах Е. Бондаревской, И. Беха, М. Кларина, С. Подмазина, Г. Селевко, В. Серикова, В. Слободчикова, А. Тубельского, О. Турянской, А. Хуторского И. Якиманской и др.

Личностно ориентированный тип образования и воспитания определяется как обеспечивающий развитие личности, поддерживающий её индивидуальность, полноценное удовлетворение образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов человека [25, с. 8]. Этот тип образования предполагает свободу выбора каждым учеником или студентом содержания и способов образования, средств самореализации в культурно-образовательном пространстве. Другими словами, это образование, повернутое к человеку и наполненное смыслами человеческого бытия [25, с. 8].

В зависимости от того, с позиций какой науки личностно ориентированный подход рассматривается, он имеет разную концептуально-понятийную основу.

Так, философия современного образования исследует этот подход с помощью категорий духовных потребностей личности, духовности и механизмов его воспитания, свободы, саморазвития, самосознания, целостности, диалога, различных форм самовыражения личности (Г. Батищев, И. Бех, М. Евтух, И. Зязюн, Б. Коротяев, В. Лутай, В. Огневьюк, А. Савченко, О. Сухомлинская, Г. Шевченко и др.).

Психологическая наука, концепцию личностно ориентированного обучения представляет через раскрытие вопросов о сущности и функциях личности, о механизмах её становления и развития, о смысловой сфере личности, о деятельности, рефлексии, переживаниях и диалоге как механизме приобретения личностного опыта (Л. Анциферова, Б. Ананьев, А. Асмолов, Г. Гонсалес, В. Давыдов, Э. Эриксон, Е. Ильин, Г. Ковалёв, А. Маслоу, А. Петровский, К. Роджерс, Р. Стернберг, В. Слободчиков и др.).

В педагогике личностно ориентированный подход рассматривается в связи с определением категорий: цель и содержание образования, методы обучения и конкретные технологии, деятельность учителя и учеников,

критерии эффективности образовательного процесса. Фундаментальные исследования в этом направлении проводились М. Алексеевым, И. Бехом, Е. Бондаревской, В. Загвязинским, В. Ильиным, Б. Коротяевым, В. Краевским, С. Подмазиным, Б. Порусом, А. Савченко, С. Савченко, В. Сериковым, Г. Селевко, В. Сластениным, В. Сухомлинским, О. Турянской, А. Хуторским, А. Уманом, И. Якиманской и др.

По мнению исследователей, личностно ориентированное образование требует поиска новых принципов для проектирования учебного процесса.

Так, С. Подмазин считает сутью этого образовательного процесса продвижение субъекта от существующего личностного «Образа Я» к желаемому «Я идеалу» [11, с. 20]. А. Хуторской утверждает, что личностно ориентированный смысл может содержаться в любом типе обучения (развивающем, проблемном, эвристическом и т.д.). При этом, если человек (ученик, учитель), его природные, личностные, индивидуальные особенности учитываются при проектировании, осуществлении, диагностике образовательного процесса и способны на него влиять, то следует говорить о личностно ориентированном обучении [25, с. 22].

Образование, обращенное к человеку, утверждает Е. Бондаревская, должно помочь ему определиться с личностными смыслами бытия: верой, надеждой, любовью, возможностью творчества, успеха, развития, общения с природой, людьми, самореализацией в культуре. Развитие личности нельзя сводить только к развитию мышления, ибо мышление есть когнитивной, внеличностной чертой человека. Е. Бондаревская считает, что отличие личностно ориентированного обучения от традиционного заключается в том, что его главной задачей является «проживание детьми идеалов, смыслов культуры как смыслов собственной жизни, своей судьбы» [4, с. 151].

По мнению В. Серикова, в основе этого типа обучения лежит такой

способ усвоения содержания образования субъектом, при котором происходит «снятие» объективного значения материала и выявление в нем субъективного смысла, ценностей личности [13, с. 10]. В. Сериков рассматривает личностно ориентированный подход с помощью категорий, которые в методике определяются как факторы учебного процесса, а именно: цель и содержание образования, методы обучения и определенные технологии преподавания и учения, критерии их эффективности. При этом он подчеркивает, что обучение, направленное на развитие личности, не является формированием личности с определёнными качествами, а является процессом создания условий для полноценного выявления и соответствующего развития личностных функций воспитанников [13, с. 10].

В качестве личностных функций учёный определяет: выборочную (выбор ценностей и образа жизни), критическую (к ценностям и нормам, предъявляемым снаружи), волевой саморегуляции при достижении цели, рефлексивной, образующую смыслы, ориентирующую (строительство системы личностных ценностей и смыслов), функцию ответственности за принимаемые решения, обеспечение автономности, целостности, устойчивости внутреннего мира, творческой самореализации, обеспечение уровня духовности [13, с. 26]. По мнению ученого, именно полнота реализации этих функций личности в учебном процессе и по мере того, как учебный процесс имеет личностный уровень функционирования [13, с. 28].

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволяет основные теоретические положения концепций личностно ориентированного обучения свести к следующему.

В отношении целей учебно-воспитательного процесса:

1. Личность (и учителя, и ученика) является высшей ценностью и ориентиром всего учебно-воспитательного процесса, направленного на

создание условий для раскрытия, развертывания и самореализации личности. При этом имеется в виду, что личность является проявлением человеческого в человеке, того, что следует бережно выращивать, культивировать, того, что отобрано культурой как признак собственно Человеческого бытия, признак собственно человеческой природы [14], того, что заложено в самом человеке в виде его духовных и базовых потребностей [12; 15; 20; 22; 23; 24; 25]. Личностно ориентированное обучение и воспитание направлены на осознание воспитанником себя как личности, на его свободное, ответственное самовыражение [3; 4; 5; 13; 14; 15; 20; 25]. Главная задача обучения состоит в том, чтобы помочь человеку понять себя, разобраться в своих проблемах, мобилизовать свои внутренние силы для их решения и саморазвития [18, с. 47]. Функция образования при этом заключается в том, чтобы за счет развития личности обеспечить саморазвитие общества [13, с. 61].

2. Обеспечить направление учебного процесса на актуализацию и удовлетворение психологических потребностей личности ребёнка (потребности в самоактуализации, саморазвитии, ориентации в мире ценностей и смыслов, самосознании, самореализации, самоуважении), а также духовных потребностей личности (в познании, в духовной жизни, в успешной, продуктивной деятельности, в творчестве и поисковой активности, в определенном отношении к действительности, в комфортном общении) [15, с. 47].

3. Обеспечить проживание детства и юности как самоценных и социально значимых периодов жизненного самоутверждения и самоопределения человека. Способ существования ребёнка в этот период или способствует включению механизмов самосознания, саморазвития и самовоспитания личности, или тормозит эти процессы и навсегда оставляет человека в тупике реактивного поведения. Обучение

представляет собой процесс создания условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций (избирательности, рефлексии, самоопределения, смыслообразования, самореализации, социальной ответственности и т.п.) воспитанников [13, с. 52].

Относительно содержания образования:

Содержание личностно-ориентированного образования должно включать то, что необходимо человеку для строительства собственной личности [11, с. 103]. Задача состоит в том, чтобы содержание образования с уровня общих значений перевести на уровень личностных смыслов, чтобы это содержание воспринималось учащимися как социальная, нравственная, эстетическая, но и собственная ценность [11, с. 103]. Согласно этой задаче, содержание должно включать следующие обязательные компоненты: аксиологический (этический, эстетический), когнитивный, деятельностно-творческий, личностный [11, с. 104]. Компоненты содержания образования: информация, способ или вид деятельности, фрагменты опыта общения, переживания ценности [11, с. 107].

Наша позиция в отношении содержания образования заключается в том, что мы определяем его как совокупность следующих компонентов: а) информационный (та новая предметная объективно существующая на материальных/электронных носителях информация, которая подлежит усвоению обучающимися; б) операционный (тот перечень новых способов действий, операций, который должен быть усвоен обучающимися); в) творчески-поисковый (набор соответствующих предметной области проблемных и творческих задач, которые должны быть решены учащимися); г) ценностно-смысловой (ценности и смыслы, объективно заложенные в учебном материале, которые должны быть осознаны и эмоционально пережиты обучающимися); д) коммуникативный (набор

интерактивных заданий, выполнение которых обеспечит приобретение обучающимися, прежде всего, опыта общения и взаимодействия) [20, с. 99–100].

Относительно методобучения:

Процессуальную сторону обучения возможно представить только путем организации различных видов учебной деятельности – познавательной, оценочной, практической, эстетической и др. Особенно важны те виды деятельности, которые не задаются, а свободно избираются, поскольку они становятся сферой приобретения индивидуального опыта – источником развития личности [9, с. 113]. Личностно ориентированное обучение характеризуется употреблением личностно-развивающих образовательных технологий: задачно-контекстных, дискуссионно-диалогических, имитационно-игровых [13, с. 88].

При этом, переживания как способ существования личностного опыта предполагают и адекватные формы присвоения: общение-диалог, игровая деятельность, рефлексия, творчество и тому подобное [13, с. 29]. Организация деятельности должна направляться на осознание учениками своей субъектности путем: 1) осознания личностно значимой цели деятельности; 2) осознания норм учебной деятельности и её этапов (ориентация, целеполагание, планирование, исполнение, контроль, коррекция, оценка); 3) осознания ценностей в контексте образовательной деятельности – это те качества личности ученика, его действия и поступки, которые способствуют достижению цели обучения; 4) реализации возможности выбора субъектом деятельности определённых способов продвижения к обозначенной цели. Постоянная тренировка субъектности – способности к свободному выбору и ответственности; 5) установления положительной обратной связи – поддержка, помощь, поощрение. Есть только один способ реализовать личностно

ориентированный подход к обучению – сделать обучение сферой самоутверждения личности [13, с. 165].

Опираясь на анализ педагогической теории и практики, мы предлагаем классификацию методов личностно ориентированного обучения, в основе которой – социально-психологическая структура личности, которую мы представляем как природное единство различных аспектов человеческой психики (интеллектуальный, эмоциональный, волевой, рефлексивный (самосознания)). Каждая из указанных сторон личности имеет соответствующие социально-психологические механизмы развития. Что обуславливает необходимость применения предлагаемой нами ниже классификации методов личностно ориентированного обучения, которая включает различные виды учебной деятельности обучающихся и преподавательской деятельности педагогов, а именно:

Метод организации познавательной деятельности учащихся, направленный на актуализацию познавательных потребностей, отношений и способностей личности, на развитие академического интеллекта.

1. Метод организации практической деятельности учащихся, направленный на актуализацию практических потребностей, отношений и способностей личности, на развитие практического интеллекта.

2. Метод организации творчески-поисковой деятельности учащихся, направленный на актуализацию творчески-поисковых потребностей, отношений и способностей личности, на развитие творческого мышления и креативного интеллекта.

3. Метод организации ценностно-смысловой деятельности учащихся, направленный на актуализацию эмоциональных потребностей, системы ценностных отношений и эмоциональных способностей личности, на развитие эмоционального интеллекта.

4. Метод организации коммуникативной деятельности учащихся (интерактивный), направленный на актуализацию социальных

потребностей, отношений и способностей личности, на развитие социального интеллекта [20, с. 122].

Как видим, каждый из данных методов является элементом единой системы и, будучи грамотно, поэтапно организован учителем, становится средством развития духовных потребностей и способностей личности, способом её самореализации, самосознания и самоопределения в ходе обучения. По нашему мнению, все эти виды деятельности в комплексе обеспечивают развитие у учащихся соответствующих видов интеллектуальных возможностей и способностей, личностных отношений к действительности (к миру, к деятельности, к себе, к людям, к бытию). А процесс достижения позитивных результатов в каждом из выше названных видов деятельности является системным механизмом развития личности в обучении.

Наблюдения за педагогической практикой свидетельствуют, что эффективное применение представленной системы методов личностно ориентированного обучения происходит в том случае, когда каждый из них имеет следующую логику выбора и использования учителем:

- определение той психологической потребности личности, которая актуализируется и удовлетворяется средствами данной деятельности (когнитивная, практическая, творческо-поисковая, эмоциональная, коммуникативная);
- определение тех личных способностей и отношений учеников, которые являются условием успешности в данном виде деятельности, её психологическим основанием (познавательные способности и отношения к действительности, практические, поисковые, аксеологические, коммуникативные);
- определение той дидактичной цели, на достижение которой (познавательной, развивающей, воспитательной) данный метод направлен;

- определение того компонента содержания исторического образования (информационный, операционный, творческо-поисковый, ценностно-смысловой, коммуникативный), которое усваивается средствами этой деятельности;
- определение соответствующих данному виду деятельности приемов и средств мотивации;
- определение тех средств актуализации личного опыта, которые соответствует данному виду деятельности;
- определение приемов и средств деятельности, которые составляют особенность осуществления данного метода;
- определение результатов (функциональных и психологических), к которым приводит применение этого метода обучения истории в школе, а также приемов и средств их проверки [20, с. 127].

Когда учитель осознает эту логику, то именно этим он создает основу для правильного профессионального выбора и организации разных видов учебной деятельности учащихся, обеспечивая поэтапность и продуктивность их осуществления, а в конечном итоге – успешность школьников в обучении.

В качестве результата личностно ориентированного обучения в психолого-педагогической литературе определяется процесс позитивных изменений, в ходе которых происходит личностный рост ребенка, происходит становление его личностного образа; развитие адекватной и гибкой «Я-концепции», становление полноценно функционирующей личности [5, с. 46]. Личностно ориентированное образование призвано сориентировать взрослеющего человека на выполнение его действительных функций – в любых коллизиях и драматических жизненных ситуациях стремиться к инвариантному выполнению нравственных идеалов [13, с. 62].

Ученики, выступая субъектами деятельности, проходят три стадии своего личностного развития: освоение способов и норм деятельности

(становление личности как таковой); формирование потребности в достижении значимых результатов посредством труда (становление личности как «человека труда»); формирование потребности в творчестве (становление личности как «человека культуры») [11, с. 175].

Итак, личностно ориентированным процессом обучения в современной педагогике определяют такое обучение, которое средствами совместной деятельности учителя и учащихся обеспечивает индивидуальную продуктивную самореализацию каждого его участника. Такое обучение не является формированием личности с определёнными качествами, а является процессом создания условий для полноценного выявления и, соответственно, развития личностных функций воспитанников [13, с. 26–28].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить также те ведущие принципы построения учебно-воспитательного процесса, которые вполне соответствуют личностно ориентированному подходу.

Принцип природосообразности обучения, выдвинутый ещё Я.А. Коменским. Реализация этого принципа, как показал анализ педагогической практики, происходит, если обучение строится как системное взаимодействие учащихся с учебным материалом при активной направляющей роли учителя и обеспечивает актуализацию и удовлетворение духовных (познавательная, нравственная, эстетическая, творческая) и базовых (в признании, причастности, защищенности, любви, самореализации, самоуважении, самоидентификации) психологических потребностей личности средствами образовательного процесса.

Если содержание, методы, формы обучения, уровни его сложности согласованы с возрастными возможностями учащихся и опираются на их естественную любознательность, на их духовные потребности и интересы, актуализируют ценностное отношение к учёбе, подкрепляя стремление

ребёнка к знаниям, к самореализации в учебе, то тогда учащиеся становятся активными участниками процесса, чувствуют свою успешность и сами хотят её подкрепить. Как писал П. Каптерев, «учение окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям [8, с. 354]. А. Гин, учитель и ученый, назвал эту взаимосвязь принципом опоры на духовные силы и потребности ребёнка [6]. Мы вполне разделяем это утверждение.

Принцип природосообразности и опоры на естественные силы ребёнка мы увязываем с принципом открытости образовательной системы не только миру, обществу, культуре, но и самой личности, субъекту (ученик, учитель) учебно-воспитательного процесса. На наш взгляд, проблема школы вообще и исторического образования в частности заключается в том, что общество понимает школу утилитарно, как средство достижения поставленных им же перед ней целей. В историческом образовании это означает выполнение учителем и учениками государственных программ, утвержденных министерством образования. При этом к голосам самих школьников, родителей и учителей, т.е. непосредственных участников процесса, не прислушиваются. Министерство не проводит опросы, не изучает мнение общественности, не интересуется у учителей – каково им работает с данными учебниками, с определённой в качестве учебной, а значит необходимой для усвоения, информацией. Удовлетворяют ли школьников и учителей приемы и средства подачи исторической информации? Обеспечивают ли они энергию познания тем, кто читает учебники, вернее, вынужден их читать или наоборот, отвращают от процессов познания вообще и исторического в частности, создавая для учителей дополнительные трудности, которые связаны с преодолением сопротивления как со стороны учащихся, так и со стороны характера

учебного текста? Общеизвестно, что учителя при этом тратят массу сил на то, чтобы адаптировать учебные тексты для учащихся сообразно их возрасту, возможностям и потребностям. Мы убеждены, что личностно ориентированное обучение возможно только в условиях, когда учитель, ученики и их родители имеют право открыто заявлять о том, удовлетворяет ли их современное состояние процесса, нравится ли, интересно ли ребятам учиться, привлекают ли их учебники, по которым ведется обучение. Другими словами, общество должно заявлять о своих интересах и потребностях не только «сверху», но и «снизу». Это обеспечит истинную демократичность отношений в образовательном пространстве страны и продвинет дело образования и гражданского воспитания на качественно новую ступень.

Следующим важным принципом организации личностно ориентированного обучения является принцип продуктивности в деятельности. Бернард Шоу говорил: «Единственный путь, ведущий к знанию, – это деятельность». Выше мы уже касались этого принципа, который разрабатывался и утверждался в педагогике в рамках деятельностного подхода. По утверждению психологов, любая деятельность характеризуется не только получаемой от неё пользой, но и затратами духовных сил на её осуществление. Эффективность деятельности тем выше, чем больше польза и чем меньше затраты. А чем очевиднее эффективность учебной деятельности для самих учащихся, тем более вероятно их позитивное отношение к ней. Деятельность, которая переживается учащимися как успешная, способствует развитию у школьников позитивного «образа Я», укрепляет их эмоциональное и психологическое здоровье. Как утверждает А. Гин, этот же принцип работает и в отношении деятельности учителя. Позитивное отношение учителя к себе, к своему труду, к ученикам, к предмету – условие результативности процесса, которое возникает, когда педагогическая цель

достигается при соответствующих затратах сил и времени учителя. Обеспечивая эффективность, мы обеспечиваем позитивное отношение к процессу деятельности со стороны всех его участников. А это отношение и есть психологическим результатом продуктивной деятельности, который превращает эту деятельность в способ самореализации и наполняет её личностным смыслом для каждого участника.

Важным принципом построения личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса является принцип свободного решения, ответственности и духовного ориентира. С.Л. Соловейчик в своей книге «Педагогика для всех. Книга для будущих родителей» (1989) пишет, что воспитание – это научение свободе. Духовность, свобода и ответственность – это три экзистенциальных аспекта человеческого существования. Они не просто характеризуют человеческое бытие как бытие именно человека, скорее даже они определяют его в этом качестве. Духовное – это то, что отличает человека, что присуще только ему, и ему одному, – убежден известный советский педагог. По утверждению В. Франкла, возможность духовного сущего «соприсутствовать» иному сущему – это изначальная способность, сущность духовного существования, духовной реальности. Подчеркивая значение духовного для личности, В. Франкл пишет о том, что человек вообще является человеком тогда, когда и поскольку он как духовное существо выходит за пределы своего телесного и душевного бытия. Философ и психолог называл эту способность «упрямство духа», которое даёт человеку возможность утвердить себя в своей человечности наперекор телесно-физическим состояниям и социальным обстоятельствам. Именно то, что может противостоять всему социальному, телесному и даже психическому в человеке, Франкл и назвал духовным в нем. «Духовное, по определению, и есть свободное в человеке. Духовная личность – это то в человеке, что всегда может возразить» [23, с. 111–112]. Мыслитель понимал свободу как

основное условие становления личности. При этом он имел в виду, в том числе, и свободу человека от самого себя. Он писал: «Моё личностное бытие и означает свободу – свободу стать личностью. Это свобода стать иным» [23, с. 112]. Будучи свободным, человек является существом, свободно принимающим решения. А в этом решении отражен объективный мир смыслов и ценностей данного человека [23, с. 116–117]. При этом эта личностная свобода не имеет ничего общего с пониманием свободы как «дурной бесконечности» возможностей, свободе-вседозволенности, которая никак не может служить основой личностного роста и, следовательно, построения педагогической системы [12].

Признавая человека свободным, экзистенциалисты признают его и ответственным. При этом они определяют то, за что ответственен человек – это осуществление смысла и реализацию ценностей. В каждое мгновение своей жизни человек занимает позицию по отношению как к природному и социальному окружению, к внешней среде, так и к витальной среде, к внутреннему миру. И он несет ответственность за свою позицию. С самой общей точки зрения позиция – это способ реализации базовых целей и ценностей личности в её взаимоотношении с другими.

Таким образом, свобода выбора решения очень важна, т.к. обуславливает развитие чувства ответственности за свои действия, приучает относиться осознанно к своим поступкам. В условиях ситуации свободы выбора учащиеся осознают личностное отношение к главным ценностям человеческого бытия, таким как жизнь, труд, свобода, любовь, знание, Отечество. При этом, право выбора всегда уравнивается осознанной ответственностью за реализованный выбор. Свобода и ответственность не существуют друг без друга, свобода без ответственности перед собой, другими людьми, близкими, перед народом, а в предельном масштабе, – перед человечеством, есть вседозволенность. Ситуация выбора актуализирует у человека систему духовных и

жизненных ценностей, заставляет каждого из нас задаваться вопросом: «Что для меня главное? Что я выбираю? Почему?». Чтобы выбор был эффективным, человек должен иметь верные ориентиры. Восточная притча гласит: если тебе повстречался путник, ты волен сделать с ним все, что ты хочешь. Чтобы понять весь глубинный нравственно-ориентирующий смысл этой притчи, надо помнить религиозное учение о карме, в котором ответственность за поступок, совершенный человеком ложится не только на его плечи, но и на плечи семи последующих поколений. Иначе говоря, делай что хочешь, но помни об ответственности, которая ляжет не только на тебя, но и на твоих потомков. Как видим, обозначенный максимальный предел личной свободы, несет в себе и максимальную степень личной ответственности.

В условиях органичного соединения свободы с ответственностью особенно остро встает проблема правильных жизненных ориентиров, эффективного выбора смыслов и направлений жизненного пути, адекватного человеческой природе.

Для нас чрезвычайно интересна позиция тех ученых, которые не боятся видеть психолого-педагогические реалии в процессах развития ребенка, а отдают себе отчет в том, что «выстраивая проект для свободного развития личности, необходимо всегда помнить о направленности развития, или его взаимно противоположных состояниях и направлениях – либо разрушительных, либо созидательных... Чтобы не допустить свободного развития разрушительных сил, необходимо задействовать в проекте всю полноту и мощь сил созидательных, присущих каждому растущему человеку и подаренных ему природой» [19, с. 67].

Когда-то общепринятым являлось то, что источником таких верных ориентиров является знание. Однако история XX века доказала, что овладение только знаниями не является признаком человечности. Духовное,

то, что утверждает человека в его человечности, то, что определяет свободу личности, вплоть до свободы от самого себя вчерашнего, это духовное человек слышит не столько разумом, сколько сердцем. Чтобы определять решения, знание должно быть принято сердцем как истина и укреплять волю, т.е. быть действенным. Обучение должно ставить ученика в ситуацию выбора, чтобы он искал и находил верные ориентиры в жизни, осознавал свои собственные ценности, научился слушать и слышать не только свой разум, но и своё сердце, голос своей души, своей совести, силу своего человеческого духа. Как говорил К.Д. Ушинский, «человеку одними знаниями не прожить, и потому вера нужна ему как дополнение знаний». Решая проблему ориентации ребёнка в мире человеческих ценностей, великий педагог писал: «Бог есть высшая истина, высшая свобода и высшая любовь; и человек по своей божественной природе должен стремиться к истине, свободе и любви. Поэтому задача школы состоит в гармоническом воспитании духовных сил человека по идеям истины, свободы и любви» [2, с. 12–16]. На наш взгляд, в этих словах выражен стратегический ориентир школьного образования, его духовно-ценностная, а, следовательно, личностная направленность.

В гуманистической российской педагогике на рубеже XIX–XX века был выдвинут принцип культуросообразности образования и воспитания. Он отчетливо просматривается в трудах П.Ф. Каптерева, который писал: «Единственной задачей общественного воспитания может быть только подготовка энергичного борца за основные свойства человечности и главнейшие блага культуры. Будь культурным борцом! Вот что нужно всеми способами внушать юноше и укоренять в его сознании» [8, с. 432].

Принцип обратной связи. Без механизмов обратной связи нельзя составить представление об эффективности учебного процесса. Учитель, организовывая на уроке различные виды учебной деятельности (познавательную, практическую, творчески-поисковую, ценностно-

смысловую), должен постоянно контролировать их протекание и результаты с помощью системы приёмов обратной связи. Целенаправленное осуществление такого контроля даст возможность учителю определить функциональную и психологическую результативность процесса обучения.

Однако принцип обратной связи включает не только механизмы контроля, но и самоконтроля, рефлексии. И учитель, и ученики являются соавторами тех образовательно-воспитательных ситуаций, которые создаются в процессе взаимодействия. Какими функциональным достижением и психологическим результатом разрешилась эта ситуация? Со стороны учителя? Со стороны учащихся? Есть ли чувство удовлетворения собой, процессом, ощущение успешности, завершенности? Каково общее настроение и состояние, выполнено ли принятое решение? Было ли это решение эффективным? Преодолевал ли себя? Вышел ли «за свои пределы», т.е. за пределы своих вчерашних возможностей? Вот вопросы, на которые участники учебного процесса ищут ответы, руководствуясь принципом обратной связи.

Перечисленные выше принципы личностно ориентированного образования реализуются только в условиях соответствующим образом выстроенного учебно-воспитательного процесса.

В наши дни в научной педагогической литературе предлагается широко использовать в системе образования системно-деятельностный, личностно-развивающий, антропоцентрический, культурологический, интерактивный, ситуационный, синергетический, личностно-ориентированный и др. подходы. Остановимся кратко на характеристике некоторых из них, чтобы определить их роль в реализации личностно ориентированного обучения.

Так, системный подход, возникновение которого в науке связано с именами таких известных философов и ученых, как Аристотель, Платон,

И. Кант, Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс, Ч. Дарвин, Д. Менделеев, Н. Винер, Л. Выготский и др. всё больше овладевает педагогической мыслью. Сущность системного подхода для нас заключается в том, что он является методологической основой эффективной педагогической деятельности. В связи с этим и личность ребенка, и педагогический процесс, в условиях которого она развивается, рассматриваются как система, т.е. как совокупность хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов. По утверждению Е.Н. Степанова и Л.М. Лузиной воспитательная система «это упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, взаимодействие которых способствует реализации в образовательном учреждении функции содействия развитию личности ребенка» [15, с. 88].

Системный подход является методологической основой построения личностно ориентированного обучения, т.к. позволяет раскрыть все элементы учебного процесса как части единого целого. При этом каждый отдельный элемент процесса имеет свою собственную структуру, существующую во взаимосвязи и взаимозависимости с другими элементами. С точки зрения данного подхода, личностно ориентированное обучение представляет собой единую систему всех включенных в него взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, которые выполняют функцию содействия процессам проявления и становления личности ребенка. При этом, основные понятия системного подхода (системность, компонент, элемент, структура, связь), и основные принципы (целостности, взаимосвязи, структурности) и методы (системного анализа, моделирования и т.п.) данного подхода применялись нами в процессе исследования. Любой компонент предлагаемой нами педагогической системы личностно ориентированного обучения истории в школе закономерно, объективно связан с другими компонентами этой системы, каждый из которых представляет собой

комплекс из определенных, взаимосвязанных элементов. Так, реализация задач образования, воспитания и развития достигается через актуализацию в процессе всей системы духовных потребностей личности ребёнка: и познавательной, и практической, и нравственной, и эстетической, и поисковой, и коммуникативной. Если какая-либо из них не удовлетворяется в обучении, не подкрепляется явлениями самосознания, самоориентации и самоопределения, то процесс духовного и психологического созревания личности, как в данном его аспекте, так и во всей духовной целостности ребенка, тормозится.

Соблюдение в реальном процессе принципа системности или комплексности невозможно без параллельного использования принципа целостности, который означает, что избранный как единица учебной информации, научный факт должен быть рассмотрен всесторонне, во всех его смыслах (конкретно-историческом, нравственном, эстетическом). На основе взаимодействия с данной информацией должны быть организованы в системе все виды учебной (познавательной, практической, творчески-поисковой, ценностно-смысловой, коммуникативной) деятельности, которые позволят учащимся на основе глубокого, всестороннего понимания данного факта реализовать себя и своё понимание изучаемого материала и продвинуться по пути личностного становления и духовного развития. У В.В. Розанова даётся такая трактовка этого принципа: «Он требует, чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею, потому что лишь успокоенный в себе, незанятый ум может начать воспринимать плодотворно новые серии впечатлений» [12, с. 96]. Принцип целостности исходит из самого понимания личности как некоей целостности, проявляющейся в жизни тела, души и Духа. Согласно этому принципу, учебный процесс должен ориентироваться на целостную личность, на её

разум, на её волю, чувства, способствовать её саморазвитию, опираясь на гуманистические идеалы и ценности.

Другим теоретическим основанием, широко применяемым в педагогике и методике личностно ориентированного обучения, является деятельностный подход. Основная идея этого подхода связана с пониманием деятельности как средства становления и развития личности ребенка. Представители как философской (И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс и др.), так и психологической (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Е.А. Абульханова-Славская и др.) науки подчеркивали ведущую роль деятельности в развитии психики человека.

Гуманистическая психология, не отрицая основных положений деятельностного подхода, внесла свои коррективы в понимание процессов становления личности. Так, непременным условием эффективности воспитания в контексте деятельностного подхода является, по утверждению ученых, опора на собственные силы ребенка, на внутреннюю логику его развития, на то в ребенке, что жаждет ответов на главные вопросы о смыслах человеческого бытия, о сущности мира и своего места в нем, о понимании и принятии своего «Я». В связи с этим, мы согласны с мнением тех ученых, которые считают, что деятельностный подход, реализуемый в контексте жизнедеятельности конкретного ученика, учитывающий его жизненные планы, ценностные ориентации и все другие параметры субъективного мира, по своей сути является системно-деятельностным подходом. Основными требованиями данного подхода, которые мы использовали и воплощали в представленной нами системе, являются следующие: обязательной продуктивности каждого вида деятельности; обогащения, усиления, углубления (амплификации) детского развития средствами организованной деятельности; обязательной мотивации любого вида учебной деятельности; применения рефлексии по окончании всякой деятельности; проектирования, конструирования и

разрешения различных педагогических ситуаций (проблемной, успеха, познавательной, выбора, ролевой и т.п.) в ходе учебной деятельности.

А. Гин в своём пособии для учителей пишет: «Чтобы знание становилось инструментом, а не залежами ненужного старья на задворках интеллекта, ученик должен с ним работать» [6, с. 11].

Что значит работать со знанием? Это значит его применять, искать сущность и связи явления, расширять и дополнять информацию, осознавать присущие ей нравственно-эстетические смыслы, оценивать и рассматривать с различных мировоззренческих точек зрения.

Наша позиция заключается в том, что реализация личностно ориентированного подхода требует включения обучающихся в различные виды учебной деятельности, а именно: познавательно-репродуктивную, репродуктивно-практическую, творчески-поисковую, ценностно-смысловую (эмоционально-оценочную), коммуникативную. Только системное включение обучающихся в данные виды деятельности обеспечит гармоничное развитие их способностей и потребностей.

А для этого необходимо время, а ещё знания на уровне их глубокого личностного осмысления и переживания. В этих условиях основной функцией учителя должна стать организация деятельности учащихся на уроке в четком соответствии не только с педагогической задачей и содержанием образования, но и возрастными возможностями, потребностями учащихся и временем, отведенным на усвоение данной единицы материала.

Опираясь на вышеизложенное, мы понимаем обучение как педагогическую деятельность, направленную на системную организацию учебной деятельности всех видов, направленную на актуализацию духовных потребностей и развитие способностей учащихся, в результате которой происходит ориентация на развитие своей личности, как учащихся, так и учителя. При этом, не отвергая роли предметной

деятельности, мы понимаем под деятельностью, прежде всего, активность самоопределяющейся личности, перенося подлинные приоритеты и акценты в сферу внутренней деятельности, в сферу развития духовных потребностей, мотивов, интересов, идеалов, убеждений личности, которые и являются истинным предметом педагогического воздействия.

В связи со всем вышеизложенным, можем определить, что личностно ориентированное обучение – это такой тип педагогического взаимодействия учителей и учащихся (в процессе деятельности, общения, переживания, осознания), при котором цели, содержание, методы, формы и средства обучения приводят к обязательным положительным функциональным и психологическим результатам образовательного процесса. Направляют учащихся и учителей на путь развития собственной личности, на путь самоопределения, самосознания, самореализации, помогают преодолевать возрастные социально-психологические кризисы, идти по пути самосовершенствования.

Источники и литература

1. Амонашвілі Ш.О. До школи – у шість років. – Педагогічний пошук / Упоряд. І.М. Баженова; Пер з рос. – К.: Рад. шк. 1988. – 496 с.
2. Архив К.Д. Ушинского: в 4-х т. / Сост. В.Я. Струвинский. – М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1959 – 1962. Т. 2. – С. 12–16.
3. Бех И.Д. Личностно сориентированное воспитание / И.Д. Бех. – К., 1998. – 316 с.
4. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д., 1995. – 256 с.
5. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2000. – 103 с.

6. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителя / А.А. Гин. – М., 1999. – 88 с.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский – М.: Академия, 2004. – 192 с.
8. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М., 1982. – 435 с.
9. Ланкин В.Г. Феноменологические основания личностно ориентированного образования и возможности педагогической модели Школы гуманитарного образования (опыт экспертного суждения) [Электронный ресурс] / В.Г. Ланкин. – Режим доступа: <http://two.cityline.ru/idcriast/shgo/lankin.htm>).
10. Лисенкова С.М. Коли вчитися легко : Педагогічний пошук / Упоряд. І.М. Баженова; Пер. з рос. – К.: Рад. шк., 1988. – 86 с.
11. Подмазин С.И. Личностно ориентированное образование: Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2000. – 186 с.
12. Розанов В.В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – М., 1990. – 96 с.
13. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М., 1999. – С. 79.
14. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно ориентированного образования / В. И. Слободчиков. – М., 1999. – 23 с.
15. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М., 2002. – 88 с.
16. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К., 1972. – 213 с.
17. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника / В.А. Сухомлинский. – М., 1961. – 223 с.

18. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М., 1971. – 197 с.
19. Толстой Л.Н. Уголок избранных мыслей / Л.Н. Толстой. – СПб., 1910. – Полн. соб. соч. Т. 5. – С. 65–104.
20. Турянская О.Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению : монография. – Орёл : Изд.-во ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. – 278 с.
21. Философско-психологический семинар «Личность как объект политической деятельности: очевидное или невероятное» // Практична Філософія. – 2005. – № 1. – С. 22–28.
22. Філософія: світ людини: Курс лекцій / В. Табачковський, Н. Булатов та ін. – К.: Либідь. 2003. – 211 с.
23. Франкл В. Человек в поисках смысла : Сборник; пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 510 с.
24. Фурман А.В. Теория и практика проектирования социально-культурного содержания учебных модулей / А.В. Фурман // Родная школа – 1998. – № 10. – С. 14–18.
25. Хуторской А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М., 2005. – 386 с.
26. Шевченко Г.П. Актуальные проблемы духовного развития личности / Г.П. Шевченко // Духовность личности на современном этапе развития цивилизации : Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Донецк, 2003. – С. 40–47.

O. Turyanskaya,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Luhansk National Taras Shevchenko University
Lugansk

ANTHROPOCENTRIC APPROACH IN PEDAGOGY – FROM TRADITION TO INNOVATION

Abstract. The article reveals the features of a personality-oriented approach to open processes of education. The views of various scientists on the essence of the basic categories of pedagogical sciences are presented (goals, content, teaching methods and personality education).

Keywords: sociocentric, anthropocentric, personality-oriented approach to personal training and education.

*И.В. Ефимова,
аспирант кафедры теории и
методики физического воспитания
Института физического воспитания и спорта
Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко*

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОГРЕССИВНОЙ ФИЛОСОФСКОЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется наследие классиков прогрессивной философской, психолого-педагогической мысли о сущности духовно-нравственного становления личности в современном образовании.

Ключевые слова: духовно-нравственное становление, ценности, философия, педагогика, личность, педагоги, наследие.

В настоящее время в условиях смены идеологий в обществе, происходят важные научные, педагогические процессы, характеризующиеся усилением гуманизации учебно-воспитательных систем, акцентом на качественные изменения учебно-воспитательных программ. Эти изменения вовлекают молодого человека в ситуацию конкуренции, которая требует значительного напряжения его физических и духовных сил, постоянного профессионального и культурного роста. Широко актуализируется проблема формирования в человеке системы ценностей, сочетающей высокоразвитую духовную культуру с деловой деятельностью, инициативой,

целеустремленностью, трудолюбием и предпринимательством. Однако в настоящее время мы наблюдаем некоторое притупление у молодёжи, обучающейся в современных университетах, гражданских и патриотических чувств, становятся заметны меркантилизм, равнодушие и скептицизм. У большинства студентов теряется доверие к старшему поколению, наблюдается рост недостатка духовности, пассивности в усвоении моральных ценностей, снижение общего уровня образования.

В современных условиях государство сталкивается с проблемой поиска новых направлений в социализации молодого поколения. Это поднимает проблему формирования основ жизненной ценности, которую должна будет решить система образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1] и закон «Об образовании» в Луганской Народной Республике от 30.09.2016 г. № 128–II указывает на главную цель воспитания: «Создание условий для самоопределения, социализации и развития личности на основе социокультурных, духовных и нравственных ценностей, принятых в обществе норм и норм поведения» [2]. Учитель обладает большими возможностями направить личность молодого поколения в сторону нравственных ценностей.

Чтобы использовать педагогический опыт прошлого в решении современных образовательных проблем в условиях развития современного образования, необходимо обратиться к истории педагогической мысли. Процесс духовно-нравственного становления личности всегда занимал важное место в педагогических исследованиях и постоянно волновал философов, психологов, социологов и педагогов. Особенно важным в современной философии, социологии, психологии, педагогике является определение содержания употребляемых терминов «духовность», «нравственность». Чтобы определить сущность «духовность», необходимо обратиться к философским и историческим источникам. Изучение семантического пространства показывает, что происхождение термина

«духовность тесно связано с пониманием сущности духа». Своё терминологическое, понятийное оформление «дух» получает уже в античности, а в средних веках имеет богословское происхождение. Платон и Аристотель рассматривают разум как силу, способную управлять миром.

Последователи стоицизма лишают духа роли правящего начала, а неоплатонисты описывают проникновение духа в нижние сферы бытия [3]. «Следуя Сократу, духовность основана на принципах познания, самопознания, изучения философии. "Истинные" знания приводит к добродетели. Бездуховность, по словам Сократа, проистекает из невежества, незнания, что есть добро и есть зло. Это невежество подталкивает человека к бездушию. Платон отделяет духовное состояние человека от "чувственных удовольствий", чтобы развить привычку быть свободным человеком. На его вопрос: "Что может контролировать развитие духовности?", отвечает – "ум". Поэтому мера духовности Платона должна рассматриваться как степень "разумности личности"» [3, с. 194].

По словам Аристотеля «разум обладает духом», разум всё «внешнее» делает своим «внутренним». Такой «разум» ставит перед человеком высшую цель и побуждает активно реализовать свой духовный потенциал. Действие является одним из ведущих принципов духовного развития. Помимо знания, человеку требуется «постоянное упражнение характера» [4]. Духовные качества развиваются в действиях, которые приносят пользу самому человеку и всем людям.

Философы-рационалисты нового времени (Р. Декарт, Г. Лейбниц, Б. Спиноза) под влиянием механистического образа мира, рассматривая проблему субстанции как своего рода оригинального первоначала, выполненную логикой и физикой. Р. Декарт определяет субстанцию как вещь (под «вещью» тогда не понимали физическую вещь), которая не нуждается в существовании ни в чём, кроме себя. На самом деле, о субстанции Р. Декарт думал, как о Боге: ведь всё остальное-это есть нечто тварное, т.е. созданное

Богом. Декарт полагал, что в человеке соединены два вещества, две субстанции. Человек есть соединение бездушного, бессмысленного телесного механизма с волевой и мыслящей душой посредством шишковидной железы.

Дуалистическое учение о субстанции Декарта было преодолено голландским философом Бенедиктом Спинозой), который развил монистическое учение о мире. Его монизм появился в форме пантеизма: в его онтологии он определил Бога и природу. Природа выступает как природа – творящая и природа – сотворенная. В то же время, Б. Спиноза сказал, что существует только одно материальное вещество, основными атрибутами которого являются длина и мышление. Своего рода философское мировоззрение, утверждающее, что в центре мира находится одно вещество, одна лишь материальная субстанция. Таким образом, вся природа-это живая природа не только потому, что она Бог, но и потому, что это ей присущее мышление. Два основных атрибута вещества, субстанции: длина и мышление.

Немецкий учёный и философ Готфрид-Вильгельм Лейбниц к термину материи присоединил принцип активной силы, «самодеятельности». В своей работе «Монадология» Готфрид-Вильгельм Лейбниц провозгласил материальные явления проявлением неделимых, простых духовных единиц-монад. Активность, движение-свойство монады. Природа, говорит Лейбниц, не может быть объяснена некоторыми законами механики, необходимо также ввести концепцию цели. Потому что каждая монада есть сразу и основание всех своих действий и их цель. Душа – это цель тела, то, к чему оно стремится. Взаимодействие души и тела монады – это Богом «предустановленная гармония». Лейбниц признал бессмертие души и вечность материи, например, растительных и животных организмов. В природе, по его мнению, нет рождения или смерти. Г. Лейбниц в своей работе «Монадология» писал: «Человека отличает от простых животных

познание вечных истин, обладание разумом и науками, именно это и возвышает человека до познания в Боге» [5].

В работах немецкого философа Г.В.-Ф. Гегеля центральное место занимает проблема человека. Он считал, что «духовность способна вписываться в общественный дух: она повсеместно объединяет всех людей в универсальную интеллектуальную и моральную природу человека всеобщее сближает всех людей во всеобщую интеллектуальную и моральную природу человека» [6, с. 7]. Мы согласны с исследователем С.Б. Токаревой, которая рассматривает эволюцию понимания термина «духовность» в науке, анализируя различные подходы к определению взаимодействия человека с миром, противостоящим природе человеческой души [7]. Первый подход требует вторичной и некомпетентности духа. Высшие проявления человеческого духа выводятся из элементарных потребностей: за духовными идеалами и ценностями усматривается прагматический интерес, экономическая деятельность, инстинкты и воля к власти.

Другой подход включает в себя признание действий Духа вне закона видимого мира. Бессознательное определяет систему видения и переживания реальности. В. Франкл ввёл представление о бессознательной духовности [8]. «Третий подход исходит из понимания духа как объективной реальности, доступного рационального понимания и открытой личности, становясь индивидуальным и общественным сознанием. Духовное развитие заключается в "созерцании" (Платон); в росте человеческого духа до Духа Божественного, вплоть до полного с Ним слияния (Филон Александрийский); в чувственном познании – особой способности, направленной на понимание идеи Бога (Р. Декарт, Т. Гоббс, Б. Спиноза, Д. Локк, Г. Лейбниц); поднимаясь на вершины духа в процессе интеллектуальной деятельности (И. Кант, Ф. Шеллинг, Б. Гегель, Л. Фейербах, А. Эйнштейн)» [9, с. 431–432].

Четвертая точка зрения духовности – это развитые религии, которые воспринимают Божественный Дух как абсолютную и творческую Личность.

Дух, согласно этому подходу, есть Божественный элемент в человеке, он свободен и вечен, является творческим началом, поднимая Личность до абсолютных ценностей (В.С. Соловьёв, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин).

Исследование литературных источников показывает, что до сих пор в науке существовали два основных подхода к пониманию сущности «духовного становление личности»: светского и религиозно мистического. Последователи светского подхода связывают духовность человека с идеальной деятельностью человека, ограничивая степень индивидуальной духовной реальности рамками общественного сознания. Процесс присоединения к объективному миру путём интериоризации существующих норм, ценностей и способов деятельности есть процесс социализации. Религиозно-мистический подход не отрицает суть социализации как процесса приведения человека в объективный мир и даже рассматривает процесс социализации как условие подлинного духовного создания человека, под которым понимается взаимодействие с духовной реальностью, с областью объективного сверхчеловеческого духа. Духовность в понимании этого подхода основывается на религиозности и определяется как «вера в существование невидимого порядка вещей и что наше большее благо гармонично адаптируется к нашему существу. Эта вера и внутренняя жизнь в гармонии с ней – это то, что называется религиозным состоянием души» [10, с. 50].

Рассмотрим существенные различия между религиозным и светским пониманием природы и значением духовности. Различия обнаруживаются в значимом исполнении термина «дух». В неконфессиональной философии «дух» подразумевает присущие человеку идеальные способности – сознание и волю, а в религиозном смысле подразумевается как Божественный Дух. Оба эти значения отражены и разведены в энциклопедических изданиях. Таким образом, в Большой энциклопедии Кирилла и Мефодия [5] термин «дух» определяется двояко:

– как «высшая способность человека, которая позволяет ему стать источником смысла, личного самоопределения, значимого преобразования реальности; открывая возможность дополнить естественную основу индивидуального и социального существа миром моральных, культурных и религиозных ценностей; играя роль ведущего и сфокусированного принципа для других способностей души»;

– как «сверхъестественная, правящая сила мира, к которой человек активно или пассивно относится».

Теоретический анализ источников показал, что в исследованиях по определению сущности терминов «дух», «духовность» светская и религиозная точка зрения совпала в определяющей роли человека в его духовном развитии, их субъективном положении по развитию собственных способностей. Такими возможностями выступают:

- самоактуализация,
- саморазвитие,
- самосовершенствование,
- самодетерминация,
- самоопределение.

В современной философской литературе описываются три формы бытия духа: дух личности (личный дух), общий дух (объективный дух), объективированный дух (коллекция завершенных творений духа). Личный дух становится духом только благодаря интеграции человека в сферу объективного духа, в духовную сферу, культуру, которую он может частично ассимилировать в процессе образования. Процесс этой интеграции заключается в том, чтобы «стать человеком, потому что под человеком понимается живое существо, отличающееся своей духовностью» [11, с. 146]. Изучая духовное становление личности, мы полагаемся на современное нерелигиозное понимание термина «духовность». Рассмотрим понимание «духовности» в истории педагогики.

Один из родоначальников педагогики как науки Я.А. Коменский рассказывает о «тройственности» человеческой структуры. Человек состоит из тела, души и духа. Педагог считает, что душа попадает в человеческое тело и управляет его произведениями частиц мирового духа. Он подчёркивает моральное значение духовности как ценнейшей черты личности, как духа или разума, поскольку дух или ум, есть сила и способность следовать когнитивному благу. Я.А. Коменский раскрывает роль любви как важнейшего компонента духовности человека. «Но всего важнее для всех людей, чтобы, прежде всего, во всём, в завершении всего души полнились любовью. Не будет любви – при всех наших прочих трудах мы останемся просто грызунами, забравшимися в норы своей суеты» [12, с. 167].

И.Г. Песталоцци особенно подчёркивает роль нравственного воспитания в «формировании истинной человечности» ребёнка. Он считает, что «силы души» растут из задатков к тому, чтобы любить, стыдиться и владеть собой. «Настоящие, истинные силы» человека направлены на высокие мысли и цели. Согласно И.Г Песталоцци, дух человека не заключён ни в одной отдельной силе. «Истинный человеческий дух наших сил лежит в вере и любви. Сила сердца, вера и любовь-это корни для роста дерева. . Они включают в себя с силы, которые производят пищу с земли для всех его основных частей» [13, с. 31].

Чешский педагог Я. Корчак раскрывает нравственную сущность духа ребёнка, связанного с «моральной стабильностью и сострадательной совестью». Воспитание этого качества должно осуществляться в максимальном приближении к жизни. Педагогическая любовь, основанная на вере в хорошем начале у ребёнка, воспитывает нравственные основы духовности. По словам Я. Корчака, детям разрешено делать ошибки и радостно стремиться к исправлению. В конфликтах с совестью наблюдается развитие моральной устойчивости учащихся. «Если ребёнок не ошибается в

детстве, всячески охраняемый и опекаемый, не учится бороться с искушениями, он вырастает морально пассивным» [14, с. 165].

«Известный учитель К.Д. Ушинский обосновал идею "духовного и душевного" развития, продемонстрировав, что воспитание, направленное на "духовное развитие", "берёт" человека всего, "со всеми его народными и единичными особенностями", его тело, душу и ум, обращается к его характеру» [15, с. 115]. В характере человека К.Д. Ушинский выделяет два элемента: естественные и духовные, выработанные под влиянием образования и обстоятельств. К «великим воспитателям», источникам духовного развития ребёнка педагог включает родной язык, школу, природу, жизнь, науку и религию, которые указывают на «высшую цель каждого воспитания» [15, с. 174].

Представители школы «свободного воспитания» в основном отрицают любое насилие над ребёнком, в том числе и духовное. К.Н. Вентцель считает, что единственным верным педагогическим правом является обоснованное и научное утверждение закона о духовном развитии ребёнка, назначение основной цели, «развитие в нём свободной творческой личности» [16, с. 15]. Последователи теории свободного воспитания выводят на первый план в сфере психического воспитания развитие воли. Это воля, которая представляет собой сторону духовной жизни, через которую её элементы связываются в единое гармоничное индивидуальное целое.

Наука давно не использовала термин «духовность», поскольку был введён только религиозный контекст, поэтому термин «духовность», воспринимается как синоним слова «божественность». Однако истинная сущность термина «духовность», значительно шире. Характер духовности определяется потребностями социальной жизни и реализуется в ценностях и нормах жизни.

Рассмотрим современное значимое наполнение термина «духовность». Согласно А.А. Гусейнову, Р.Г. Апресяну духовность следует

понимать «как обращённость человека к высшим ценностям – к идеалу, как сознательное желание человека совершенствоваться, приближать свою жизнь к этому идеалу – одухотвориться» [17, с. 382]. Духовность, согласно Р.Л. Лившица, состоит «в открытости личности миру, поскольку духовность – это такое жизненное положение человека в мире, где реализуется его внутренняя свобода и творческое начало» [18].

В интерпретации С.Л. Франка, «духовность определяется как сверхиндивидуальная реальность, в которой пребывает каждый религиозный человек» [19]. Однако концепция С.Л. Франка допускает возможность интерпретировать духовность как погружение индивидуального сознания в тело культуры. В этой концепции человеческое общение (Я – Ты, Я – Мы) предполагает присутствие морального аспекта, выделяется как системный элемент. В понимании Т.И. Власовой «духовность – это неотъемлемое качество человека, способ его существования, который соответствует внутреннему фокусу на более высокие ценности, придавая человеческой жизни и всей человеческой культуре больше измерение, большие знания и смысл. Духовность – это явление сохранения наследственности поколений, позитивных тенденций развития человека, поддержания образа жизни человека» [20, с. 140].

Согласно С.Б. Крымского, «духовность приводит к связыванию образа мира с нравственным законом личности. Духовность – это способ самосовершенствования человека, что связывает свой собственный образ, с выбором своей свободы и роли» [21]. «Духовность, по словам В.Н. Колесникова, является фундаментальной глубокой силой человеческой личности. Её деятельность устремляет душевный мир к предельному состоянию эволюции – к её Совершенству. Духовность обозначает потребность постижения смысла и назначения всей жизни» [22, с. 10]. Сопоставление материально-прагматических ценностей и ценностей, основанных на том, какие значимые проблемы существуют в контексте

«вечных вопросов человека» необходимые для определения понятия духовности.

Духовность, по мнению исследователя Л.П. Бугевой, – это показатель существования иерархии ценностей, целей, значений, в которых конкретизируются проблемы, связанные с высоким уровнем духовного развития человеческого мира [23, с. 115]. Учёный В.А. Черкасов даёт определение, согласно которому «духовность – это потребность и способность человека быть творческими в различных областях культуры (материальная, духовная, социально-материальная); потребность и способность "быть для других"; потребность в свободе, свободе самопознания, способность к самообразованию и саморазвитию (результат учебной деятельности)» [24, с. 30].

В педагогической литературе под духовностью понимается «выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить и действовать "для других"» [25]. Согласно определению Н.Г. Дмитриевой, «духовность личности – это система её ценностей, тот стержень, вокруг которого формируется неповторимая человеческая сущность. Проще говоря, это наши представления о мире, о себе, о добре и зле, всё то, что мы любим или отвергаем, чем вдохновляемся и отчего грустим. Это наш духовный мир» [26, с. 24].

И.А. Макарова даёт следующую трактовку термина «духовность»: «Духовность – это то самое высокое, конечное, высшее, к чему стремится личность. Духовность всегда предмет человеческих стремлений, вектор (направленность) его души, устремлённость к избранным целям (ценностям). Если духовность характеризует "вертикальные" устремления личности, то нравственность – сфера её "горизонтальных" устремлений: отношений с людьми и обществом» [27, с. 54].

Исследования в области психологии конкретизировали и расширили семантическое пространство использования понятия «духовность» в педагогике. Так, например, встречается такое определение данного термина: «Духовностью называют поиск, практическую деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, для самоопределения. Точнее, духовность – духовно-практическая (не утилитарная) деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека» [29, с. 149]. К проблеме духовности в современной психологии наибольший интерес проявляют сторонники культурно-исторического, деятельностного и системного подходов к изучению личности. «Духовное развитие человека, – по мне нию С.Л. Рубинштейна, – проявляется и совершается в деятельности человека, его практических и творческих делах» [30, с. 242]. «Духовность» в понимании современных исследователей – категория, относящаяся к нравственности, «и только нравственные стимулы поведения, стремление к добру, справедливости, помощи другим – чисто духовны и полностью бескорыстны. Совесть и долг называют инструментами духовности» [10, с. 41].

Рассмотрение проблемы духовности предполагает выявление её сущности в плоскости различных подходов. Для педагогической науки и практики особо важным является опора на результаты осмысления феномена духовности и путей её становления современными философами, педагогами, психологами. Широкий спектр понимания духовности обосновывается разнообразием подходов, среди которых выделяются:

- аксиологический (Г.С. Абрамова, Е.П. Белозерцев, Б.С. Братусь, Л.П. Бучева, Е.И. Лихачев, В.И. Слободчиков, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Федотова, Н.Е. Щуркова и др.);
- потребностно-информационный (О.П. Вяземский, П.В. Симонов);
- гносеологический (М.С. Каган, В.А. Кутырев);

- социально-исторический (Г.Э. Бурбулис, В.Е. Кемеров);
- комплексный (Н.Д. Никандров, Г.В. Платонов);
- деятельностный (В.И. Силуянова).

Представители аксиологического подхода связывают возникновение духовности, в первую очередь, с вхождением человека в мир культуры, освоением сферы «надындивидуальных ценностей», нравственным совершенствованием. Л.П. Буева, выделяя культурно-антропологический аспект проблемы, считает, что духовность связана с обретением человеком смысла своей жизни. Вера, Надежда, Любовь и мудрость жизни – София являются основными характеристиками высшего уровня освоения мира человеком. Именно вокруг них формируется и концентрируется гуманистический смысл духовности.

Б.С. Братусь считает, что преобладающий для личности способ отношения к другому человеку является её важнейшей нравственной характеристикой, и выделяет эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный (гуманистический), духовный (эсхатологический) уровни в структуре личности. Именно духовный уровень характеризуется субъективными отношениями человека с Богом, личной формулой связи с Ним.

Представители потребностно-информационного подхода, П.В. Симонов, Ю.П. Вяземский, утверждают, что «движущими силами человеческого поведения являются потребности. Духовность определяется преимущественно потребностью познания, а душевность – социальной потребностью жить для других» [31]. Обосновывая гносеологический подход к определению сущности духовности и опираясь выявленной четырёхсторонней структуре человеческой деятельности, М.С. Каган выделяет четыре аспекта проявления духовности: в процессе познания реальности, её преобразования, ценностного осмысления и общения людей в их совместных действиях. «Определяющим условием для перехода

интеллекта в дух является “двунаправленность” мышления – не только во внешний, окружающий мир, но и во внутренний – на самого себя» [32].

Г.Э. Бурбулис, В.Е. Кемеров, как представители социально-исторического подхода, утверждают, что духовность – это особая концентрация интеллектуальных возможностей человека, вырабатываемая в процессе социального бытия, способность людей сознательно относиться общественно-историческому процессу, и участвовать в его творческом преобразовании и развитии.

В.С. Барулин представляет характеристику духовности в рамках комплексного подхода. Духовность понимается им как основополагающее качество человека *homo sapiens*, принципиально отличающее его от мира животных. Согласно определению В.С. Барулина, в понятие духовность следует включить содержание интеллектуально-мыслительной, эмоционально-чувственной, волевой деятельности человека, весь сложный комплекс его психики, спектр нравственный, эстетических и религиозных переживаний, науку и искусство.

И.В. Силуянова как представитель деятельностного подхода рассматривает духовность как способ жизнедеятельности и подчёркивает значимость ценностей и идеалов, видит её суть в организации и управлении личности. Духовным, согласно деятельностному подходу, является волевой, способный владеть своими побуждениями, желаниями, стремлениями человек.

Таким образом, обобщая изученные трактовки и определения, мы можем сделать вывод о том, что проблема духовности нравственности рассматривается в науке, религии, философии, социологии и др. В педагогике, методологической основой которого является диалектический материализм, духовность отождествляется с культурой быта, поведения, с трудом, эстетикой, нравственностью. В традиционно философском понимании духовность включает в себя три начала – познавательное,

нравственное, эстетическое. Сердцевиной духовности является нравственность.

Обратимся к историко-философским источникам с целью определения сущности понятия «нравственность». Термин «нравственность» является аналогом латинскому понятию «мораль». Нравственность является объектом изучения философской дисциплины этики. Общеввропейская традиция в понимании и толковании морали восходит к ранней античности. В эпоху античности стержнем этики являлись вопросы о том, как следует жить человеку, как ему относиться ко всему происходящему с ним самим и вокруг него. Это – область практического знания, научения человека определённым действиям и воспитания в нем деятельно-волевых, душевных способностей. Такое представление об этике несло в себе понятие о специфике морали – жизненной мудрости и практического навыка в поведении.

В эпоху Средневековья мораль выступала как принцип божественного авторитета, система заповедей, личных поведений, идущих от господина. Нравственная деятельность человека виделась в виде служения богу, и, естественно, моральные взгляды на мир, назначение человека и общества не отделялись от религиозного миропонимания. О трёх уровнях нравственности, на которых базируются три концепции, читаем в работах Т. Гоббса. В первом смысле мораль присуща человеку в их естественном состоянии, и нравы понимаются как прочно укоренившиеся привычки поведения. «Если нравы хороши, то их называют добродетелями, если же они плохи, – пороками» [33, т. 2, с. 260]. Во втором понимании мораль выступает как общественный институт. «Добрыми нравами, т.е. моральными добродетелями, являются такие нравы, благодаря которым однажды возникшая государственная организация лучше всего может сохраняться» [34, т. 1, с. 262].

С третьей точки зрения, каковы бы ни были законы государства, само подчинение им есть добродетель, а нарушение – порок. Вершиной

философии морали Нового времени явилась этика И. Канта. И. Кант указал на всеобщность нравственных требований, отличающих мораль от иных, схожих с ней социальных нормативов (обычаев, традиций, этнически-локальных нормативов и др.). И. Кант сфокусировал внимание на роли личного самосознания и самопонуждения в морали, на специфическом характере нравственной свободы, на связи этой свободы с особенностями морального долженствования. Самосознание, по Канту, – необходимая предпосылка нравственности и моральной ответственности. И. Кант в своём учении о категорическом императиве видоизменил «золотое правило» нравственности. Содержание категорического императива демонстрируется И. Кантом в целом ряде разнообразных трактовок: «поступай так, чтобы максима твоей воли могла стать формой всеобщего законодательства», «стань достоин счастья», «содействуй осуществлению высшего блага», «относись к другому человеку не только как к средству, но всегда также и как к цели» и т. д. [35]. В морали человек выступает «как самостоятельная личность, обладающая своим собственным нравственным самосознанием – убеждениями, чувствами, склонностями, совестью... Мораль слагается из нравственной деятельности, поведения людей, характерного для нравственности способа регулирования поведения» [36, с. 169].

Рассмотрим трактовки сущности морали и нравственности в работах педагогов. В произведениях Л.Н. Толстого читаем: «Самое простое и короткое правило нравственности состоит в том, чтобы заставлять служить себе других как можно меньше и служить другим как можно больше» [37]. По Г.М. Коджаспировой определению, мораль «слагается из трёх основных сторон:

- 1) нравственная деятельность;
- 2) моральные отношения людей;
- 3) моральное (нравственное) сознание.

Мораль выступает как основа содержания нравственного воспитания личности» [38, с. 196]. В педагогической науке «нравственность» трактуется как определяющее поведение личности, духовные и душевные качества, необходимые её в обществе, а также выполнение этих правил. Нравственность определяется как совокупность норм поведения в обществе (Р. Роланд, Х. Штольц). С. Анисимов интерпретирует нравственность как личностную характеристику, объединяющую доброту, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулиующую индивидуальное поведение личности. Понятием «нравственность» чаще всего «определяется поведение и отношение людей, её частями являются нравы – правила и нормы, которыми руководствуются люди в повседневных поступках и взаимоотношениях в разных сферах жизни и различных ситуациях» [39, с. 10].

В этической литературе (Л.М. Архангельский, Н.В. Рыбаков) [40, с. 146] существует точка зрения о трёх элементах (сознание, отношение, практика) и трёх уровнях системы нравственности:

- 1) сущностный – знания, чувства, качества, идеалы, убеждения;
- 2) объективный – поступок, поведение, деятельность;
- 3) субъективный – интересы, потребности, мотивы, цели, установки, ориентации, оценки).

Нравственность проявляется в трёх сферах – в сфере нравственных поступков, в сфере личностных нравственных свойств, в сфере нравственного сознания. Духовный субъект представляет собой одну из наиболее совершенных самоорганизующихся систем и соответствие между желаемым и фактическим приобретает особую важность. Интенсивность и утончённость специальных контролирующих механизмов морального сознания (совесть и стыд) – достоверный показатель нравственного совершенства личности.

Теоретический анализ философской, педагогической литературы показал следующее. Духовность есть сложное, многомерное качество человека, которое проявляется в восхождении к высшим человеческим идеалам и ценностям; в единстве эмоционального и рационального, материального и идеального; в стремлении постичь истину; в осознании самого себя как части единения с миром природы; гармонизации взаимоотношений с другими людьми; переживаниях доброты, совестливости, любви, гуманности; в активности. Нравственность в современном понимании – это совокупность духовных качеств человека, хорошо овладевшего всеми видами морали, ясно осознающего истинные моральные ценности и предпочтения, умеющего творчески и искусно применять категории морали к реальным жизненным ситуациям.

Предпосылкой изучения проблемы духовно-нравственного становления личности является развитие философской антропологии, в русле которой развивается антропологический подход в педагогике и психологии. В настоящее время понятия «духовность личности», «духовно-нравственное становление личности» являются неотъемлемой частью научных взглядов на развитие человека и место человека в жизни. В науке характерна множественность интерпретаций содержания категории «духовно-нравственное становление личности». Это связано, прежде всего, с различными подходами к исследованию данного понятия. Духовно-нравственное становление личности в педагогике рассматривается как двусторонний процесс, в котором активно взаимодействуют внешние социальные факторы и собственная мыслительная, эмоциональная и волевая активность личности.

Существует множество интерпретаций понятия «процесс», однако сущность их сводится к последовательной смене явлений, состояний в развитии чего-либо. Рассмотрим анализ содержания понятия «становление» в контексте педагогического исследования. Становление – категория

диалектики, обозначающая процесс формирования материального или идеального объекта. Всякое становление предполагает переход возможности в действительность в процессе развития. В логическом учении Г. Гегеля становление определяется как движение, в котором первоначальные антитезисы мыслящего духа – «чистое бытие» и «ничто» – переходят друг в друга, благодаря чему становление оказывается границей их взаимного соотношения. Становление у Г. Гегеля выступает как процесс нормирования предмета, как «переход мысли из неопределённости в определённую», т.е. переход «чистого бытия» в какую-либо определённую его форму, «наличное бытие» [41]. В его идеалистической системе становление есть развёртывание абсолютной идеи. Само абсолютное (истина) трактуется им как осуществляемое, становящееся целое, включающее в себя опосредование всеми моментами и ступенями своего осуществления.

Проблемы формирования, развития, становления личности являются дискуссионными. Е.И. Исаевым, В.И. Слободчиковым становление рассматривается как созревание и рост; переход от одного состояния к более высокого уровня; как единство уже осуществлённого и потенциально возможного; как единство производящей причины и закономерных следствий в акте развития. Процесс становления органично связан с процессами формирования (как оформления и совершенствования, как единства общественно значимых целей и результата развития) и преобразования (как саморазвития, преодоления сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с определённой иерархией ценностей и смыслов бытия человека) [42]. В словаре по педагогике приводится следующее определение термина «становление»: «Становление – приобретение новых признаков и форм в процессе развития; процесс приближения к определённому состоянию» [43, с. 323]. Возникает необходимость определения смысла термина «развитие».

Педагогика трактует термин «развитие» как «изменение, представляющее собой переход от простого к более сложному, от низшего к высшему, постепенный переход от накопленных количественных изменений к наступлению качественных изменений» [43, с. 284–285]. С.Л. Рубинштейн подчёркивал процессуальный характер становления личности. Процессуальный аспект духовно-нравственного становления объективно отражает закономерную последовательность непрерывно сменяющихся следующих друг за другом этапов. Критерием нравственности является истина, выступающая в качестве личного духа и регулятора поведения и проявляющаяся в виде раскаяния или радости. Основой этики выступают внутренние отношения Человека к самому Себе, поиск и становление своего духовного «Я» (идеала личности). Отношения Человека к Другим духовным «Я», к окружающему Миру есть внешняя сторона нравственности. Целенаправленное духовно-нравственное становление личности человека осуществляется в процессе духовно-нравственного воспитания. Определим семантическое пространство термина «воспитание». В широком смысле под термином «воспитание» следует понимать «процесс социализации индивида, становление и развитие его как личности на протяжении всей жизни, в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в том числе специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов». В более конкретном понимании воспитание – это «обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования» [30]. В.А. Беляева рассматривает воспитание «как процесс организованного целенаправленного воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей внутреннего мира человека» [44]. С.Н. Никитенко определила духовно-нравственное становление личности как «системный и интегративный

процесс развития и саморазвития, включающий присвоение человеком духовных и нравственных ценностей, определение своего духовного идеала и целенаправленный процесс реализации стремления к духовному самосовершенствованию» [45, с. 50]. Конечный результат воспитания, по мнению Б.Ц. Бадмаева, есть нравственность [46, с. 118]. Результатом духовно-нравственного становления личности, согласно современному гуманистическому подходу в образовании, принято считать формирование морального облика человека, не приносящего вреда ему самому, другим людям, обществу.

С начала 90-х годов XX века в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.С. Братуся, М.И. Володиковой, В.В. Знакова, В.П. Зинченко, Е.И. Исаева В.И. Слободчикова и других учёных стали разрабатываться психологические основы духовно-нравственного развития личности. Решение вопроса проблемы духовно-нравственного становления личности на содержательном уровне выражается в личности подрастающего поколения о моральных нормах, нравственных отношениях, духовных качествах личности и нравственном поведении (В.А. Блюмкин, Л.Г. Гринберг и др.). В трудах Н.И. Болдырева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. нашла своё отражение теория нравственного воспитания. Этими учёными раскрыты принципы, формы и методы процесса нравственного воспитания, нравственного развития личности школьника, методика формирования нравственного сознания, чувств и поведения.

В работах Е.В. Бондаревской, Л.И. Катаевой, В.И. Петровой и др. раскрыты теоретические и научно-методические основы формирования нравственного сознания и поведения личности. Различные аспекты нравственного воспитания в учебно-воспитательной деятельности изучались Л.И. Божович, М.И. Шиловой и др. И.П. Подласый нравственное воспитание трактует как «целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них

нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали» [47, с. 598]. В педагогической литературе встречается разделение – воспитание духовное и воспитание нравственное. Так, под духовным воспитанием следует понимать «воспитание ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоническое развитие человека; воспитание качеств, способных придать высший смысл делам и мыслям человека».

Воспитание нравственное есть «целенаправленное формирование системы нравственных отношений, способности к их совершенствованию и умений поступать с учётом моральных требований и норм, прочной системы привычного повседневного морального поведения» [38, с. 40]. Г.Б. Оспанова даёт следующее определение понятию «духовно-нравственное воспитание». «Духовно-нравственное воспитание – это двуединый процесс, ориентированный на непреходящие человеческие ценности, направленные на формирование нравственного сознания, нравственных чувств, нравственного поведения, обеспечивающий высший уровень устремления личности к совершенству, развитию и саморегуляции, положительного отношения к самому себе и окружающей действительности» [39, с. 12].

Таким образом, изученная и проанализированная философская и педагогическая литература показывает, что проблема становления духовно-нравственной личности – одна из важнейших не только в современной педагогической науке, но она играла ведущую роль в истории мировой школы, начиная с Античности и Средних веков. В заключение отметим, что на всех этапах развития образования проблемам воспитания придавалось первостепенное значение. «Главное дело воспитания как раз в том и заключается – писал С.Л. Рубинштейн, чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью – так, чтобы со всех сторон перед ним вставали задачи, для него значимые, для него притягательные, которые он считает своими, в решение которых он включается» [30]. Главной целью процесса воспитания

является развитие личности подрастающего поколения, способной на осознанный и ответственный выбор поведения и поступков в разнообразных жизненных ситуациях, не преступая духовно-нравственных, общечеловеческих, общезначимых ценностей.

Источники и литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) [Электронный ресурс]. URL:<http://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>
2. Закон Луганской Народной Республики от 30.09.2016 №128-П «Об образовании» [Электронный ресурс]. URL: <https://minobr.su/docs/laws/27-zakon-ob-obrazovanii.html>
3. Платон Тимей / Платон; пер. С.С. Аверинцева // Соч.: в 3 т. Т. 3, Ч.1. – М.: Мысль, 1971. – 457 с.
4. Аристотель. О душе. – М.: Мысль, 1994. – 394 с.
5. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. – М., 2004.
6. Гегель Г.В.-Ф. Феноменология духа. Соч. Т. 4 / Г. В.-Ф. Гегель. – М.: Политиздат, 1959. – 440 с.
7. Токарева С.Б. Проблема духовного опыта и методологические основания анализа духовности. – Волгоград: изд.-во ВолГУ, 2003. – 256 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 356 с.
9. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 524 с.
10. Джемс У. Многообразие религиозного опыта. – М.: Педагогика, 1993. – 250 с.
11. Штофф В.А. Роль моделей в познании / В.А. Штофф. – Л., 1963.
12. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. / Под ред. М.В. Кларина. – М.: Педагогика, 1980. – 186 с.

13. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: В 3-х т. / Под ред. М.Ф. Шабаевой – М.: Просвещение, 1963. – Т. 2. – 190 с.
14. Корчак Я. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1991, – 272 с.
15. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5. – М.: Просвещение, 1990.
16. Вентцель К.Н. Свободное воспитание: сборник избранных трудов / К.Н. Вентцель; сост. Л.Д. Филоненко. – М.: АПО, 1993. – 172 с.
17. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. – М.: Гардарики, 2005. – 472 с.
18. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999. – 385 с.
19. Франк С.Л. Духовные основы общества: – М.: Республика, 1992. – 310 с.
20. Власова Т.И. Духовно-ориентированная парадигма воспитания в современной отечественной педагогике // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 139–149.
21. Крымский С.Б. Эпистемология культуры / С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский, В.М. Мейзерский. – Киев: Наук. Думка, 1992. – 216 с.
22. Колесникова И.А. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция / И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников. – СПб. 1994. – 84 с.
23. Бueva Л.П. Проблемы общения и воспитания. Сб. / Сост. Б.В. Вульф, В.А. Лосенков. – Тарту: ТГУ, 1974. – 208 с.
24. Шварцман К.А. Философия и воспитание: Критический анализ немарксистских концепций. – М.: Политиздат, 1989. – 208 с.
25. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск, 2001. – 356 с.
26. Дмитриева Н.Г. Основы духовно-нравственного поведения // Нач. шк. – 1994. – № 4. – С. 47–50.

27. Макарова И.А. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания/ В кн. Духовно-нравственное воспитание: от методологии к педагогической деятельности: Сб. науч. и методических тр. / Сост. И.А. Соловцова; Под ред. И.К. Сергеева, Н.М. Борытко.
28. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Пайм-Евроснак, 2004. – 672 с.
29. Рождественский Ю.В. Словарь терминов. (Общеобразовательный тезаурус): Мораль. Нравственность. Этика. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 88 с.
30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
31. Симонов П.В. Происхождение духовности. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
32. Каган М.С. Мир общения / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
33. Гоббс Т. Сочинения. В 2-х т. / АН СССР, Ин-т философии. – М.: Мысль, 1989. – Т.2. – 735 с.
34. Гольбах П.А. Избранные произведения: В 2-х т. – М.: Соцэкгиз, 1963. – Т. 1. – 715 с.
35. Кант И. Основы метафизики нравственности. – СПб: Наука, 1995. – 528 с.
36. Словарь по этике. /Под ред. И.С. Кона. Изд. 3-е. – М., Политиздат, 1975. – 392 с.
37. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
38. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров В.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

39. Оспанова Г.Б. Казахское этно-педагогическое наследие как фактор духовно-нравственного воспитания студентов вуза: автореф. ... канд. пед. наук.:13.00.01. – Шымкент, 2006. – 30 с.
40. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М.: Наука, 1987. – 64 с.
41. Гегель Г.В.-Ф. Феноменология духа. Соч. Т. 4 / Г.В.-Ф. Гегель. М.: Политиздат, 1959. – 440 с.
42. Слободчиков В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 384 с.
43. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров В.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
44. Духовно-нравственное становление и развитие личности учителя в контексте светской и православной педагогической культуры [Текст]: моногр. / В.А. Беляева. – Рязань: РИРО, 1998 – 135 с.
45. Никитенко С.Н. Проблема духовного становления человека / В кн. Духовно-нравственное воспитание: от методологии к педагогической деятельности: Сб. науч. и методических тр. / Сост. И.А. Соловцева; Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко, Л.П. Разбегаевой и др. – Волгоград: Изд.-во ВГИПК РО, 2005. – 96 с.
46. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн. / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 158 с.
47. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Просвещение:, 1996. – 432 с.

*I. Efimova,
post-graduate student of the Department of theory and
methods of physical education
Institute of physical education and sports
Go VPO LPR «Lugansk national
University named after Taras Shevchenko»*

**ACTUALIZATION OF PROGRESSIVE PHILOSOPHICAL AND
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL THOUGHT IN SOLVING THE
PROBLEM OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE
INDIVIDUAL**

Abstract. The article analyzes the heritage of the classics of progressive philosophical, psychological and pedagogical thought about the essence of spiritual and moral formation of the individual in modern education.

Keywords: spiritual and moral formation, values, philosophy, pedagogy, personality, teachers, heritage.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Даренский Виталий Юрьевич, доктор философских наук, профессор кафедры философии и социологии ГОУ ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск (ЛНР).

E-mail: darenskiy1972@rambler.ru

Даренская Вера Николаевна, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии ГОУ ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск (ЛНР).

E-mail: darenskiy1972@rambler.ru

Ефимова Ирина Витальевна, Заведующий научно-исследовательской лабораторией института физического воспитания и спорта ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск (ЛНР).

E-mail: rin10643@yandex.ru

Ищенко Нина Сергеевна, кандидат философских наук, доцент кафедры музыкального искусства эстрады ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», г. Луганск (ЛНР).

E-mail: niofterna@gmail.com

Крысенко Дмитрий Сергеевич, доктор исторических наук, заведующий кафедрой философии и социологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск (ЛНР).

E-mail: gumilev.1@inbox.ru

Кузнецов Владимир Викторович, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, г. Москва (РФ).

E-mail: vvkusnetsov@yandex.ru

Логинов Анатолий Владимирович, старший преподаватель кафедры информационных технологий и систем ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск (ЛНР).

E-mail: Loginov_Anatoly@mail.ru

Панишева Ольга Викторовна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики преподавания математики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск (ЛНР).

E-mail: Panisheva-ov@mail.ru

Прихода Игорь Викторович, кандидат медицинских наук, доцент, докторант, доцент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск (ЛНР).

E-mail: ip-doctor@yandex.ua

Роман Сергей Владимирович, доктор педагогических наук, кандидат химических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск (ЛНР).

E-mail: roman.sergej.1974@gmail.com

Саввина Ольга Алексеевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры математики и методики её преподавания ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г. Елец (РФ).

E-mail: oas5@mail.ru

Серокуров Евгений Александрович, магистр истории, г. Луганск (ЛНР).

E-mail: dialogue2004@mail.ru

Токмачёва Марина Алексеевна, преподаватель кафедры романо-германской филологии, ведущий специалист Духовно-просветительского центра имени святого преподобного Нестора Летописца ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск (ЛНР).

E-mail: tok_marina@mail.ru

Трофимова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физики, радиотехники и электроники ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г. Елец (РФ).

E-mail: elgrigor63@mail.ru

Турянская Ольга Фёдоровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск (ЛНР).

E-mail: turjanskof@mail.ru

Шкуран Оксана Владимировна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры украинской филологии и издательского дела, директор Института профессионального развития ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск (ЛНР).

E-mail: oksana.shkuran@mail.ru

РЕЦЕНЗИИ

**Рецензия на коллективную монографию «Формирование
духовно-нравственных качеств личности студента на основе
реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин вуза»**

Луганск, 2020

(православный подход)

Рецензируемая рукопись представляет собой собрание трудов преподавателей высших учебных заведений г. Луганска, посвящённых проблемам воспитания студентов в современных социокультурных условиях.

В отличие от предыдущей монографии, посвящённой методологическим, общим проблемам духовно-нравственного воспитания, новая коллективная работа луганских учёных нацелена, в основном, на решение частных методических проблем, связанных с воспитанием студентов средствами отдельных вузовских дисциплин.

К числу наиболее удачных разделов рецензируемой монографии следует отнести работу В.Н. Даренской «Личностный образец духовно-нравственного воспитания (на примере о. Сергия Булгакова)», где даётся педагогически ориентированное изложение биографии выдающегося русского философа и богослова С.Н. Булгакова.

Воспитание на примерах всегда считалось в педагогической традиции Православной Церкви ведущим приёмом духовно-нравственного образования юношества. И в этом отношении отмеченная статья представляется образцовой.

Жизнь отца Сергия представлена как непрерывное духовное восхождение, как осуществленный путь к Богу. Данный материал обладает значительным дидактическим потенциалом и может быть с успехом использован не только для организации воспитания студентов в рамках преподавания курса философии, но и в качестве модели описания жизни ученого в духовно-нравственном педагогическом аспекте.

Фрагменты из статьи В.Н. Даренской могут быть включены в учебники, пособия и хрестоматии по духовно-нравственной культуре для вуза и школы.

Методологической и методической ясностью и строгостью, значительной теоретической и практической ценностью отличается статья елецких учёных О.А. Саввиной и Е.И. Трофимовой, где целостно и системно раскрываются аспекты и этапы решения задач духовно-нравственного воспитания в процессе обучения физико-математическим дисциплинам.

В частности, формулируется содержание и последовательность учебно-воспитательных действий обучающихся: осмысление профессии преподавателя как высокого призвания, как служения Богу, Отечеству и обществу; доминанта духовно-нравственных ценностей и установок на всех этапах организации образовательного процесса; формирование у студентов понимания физико-математических знаний, как знаний, открытых человеку Творцом и пр.

Полезные сведения для организации нравственно ориентированного преподавания в вузе содержатся в статье преподавателя Луганского университета О.В. Панишевой «Формирование духовно-нравственной личности студентов на примерах из биографий известных математиков». Работа отличается богатством фактического материала, выразительностью и убедительностью приводимых примеров.

Воспитательный потенциал культурологических дисциплин достаточно убедительно и аргументированно раскрывается в работах Даренского В.Ю. «Культурологическое знание как фактор духовно-нравственного воспитания студентов» и Ищенко Н.С. «Обоснование суверенности русской цивилизации в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла».

В статье Д.С. Крысенко и Е.А. Серокурова, посвящённой освещению феномена глобализации в работах современных преподавателей богословских дисциплин, вводится понятие православной культурологии; представленный в статье подход заслуживает внимания и дальнейшего развития.

Значительной актуальностью обладает работа О.В. Шкуран «Языковые единицы с сакральной семантикой: ложные сакрализаторы в интернет-, медиадискурсах», в которой заостряется внимание педагогической общественности на проблеме когнитивной деградации подрастающего поколения под воздействием манипулятивного и семантически выветренного языка средств массовой информации; при этом убедительно показывается, что профанация слов с духовной семантикой имеет разрушительное значение для общества и образования: серия духовных подмен уводит человека от понимания смысла и цели своего существования, препятствует решению задач духовно-нравственного воспитания молодёжи.

В статье М.А. Токмачевой предпринимается заслуживающая внимания попытка создания модели православного семейного воспитания, подчеркивается важное педагогическое значение знакомства детей с Евангелием, изложение его содержания на понятном для воспитанников языке.

Согласно позиции автора, помимо Священного Писания, главными средствами семейного воспитания являются церковные Таинства, храмы и святыни, жития святых, духовная музыка, праздники и посты, семейные трапезы, смысловые игры. Данный подход соответствует педагогической традиции русского народа и заслуживает всяческого одобрения.

Коллективная монография «Формирование духовно-нравственных качеств личности студента на основе реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин вуза» отличается актуальностью, имеет

несомненную педагогическую ценность и может быть рекомендована к опубликованию.

Монах Свято-Духова
монастыря Ливенской
епархии Орловской
митрополии доктор
педагогических наук,
профессор, Почетный
работник высшего
образования РФ, член
Межрегиональной
просветительской
общественной
организации
«Объединение
православных ученых».



Нафанаил (Б.Г. Бобылев)

13 мая 2020 года

**Рецензия на коллективную монографию «Формирование
духовно-нравственных качеств личности студента на основе
реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин вуза»**

Луганск, 2020

(православный подход)

Образование является важнейшим стратегическим ресурсом развития современного общества. Главной целью образования в данных условиях становится формирование личности профессионально и социально компетентной, способной к творчеству и самоопределению в условиях глобализирующегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию.

Устоявшиеся в системе высшего образования стереотипы «идеологии подготовки» необходимо согласовать с потребностью общества и человека в развитии, в связи с чем в условиях меняющейся образовательной среды приоритетной должна стать модель образования, ориентированная на развитие самостоятельности, проблемного мышления, творческой активности, и, самое главное, духовно-нравственной личности.

В предлагаемой для рецензирования коллективной монографии представлены материалы, отражающие самые различные аспекты образовательно-воспитательной деятельности вуза, направленной на духовно-нравственное воспитание современной студенческой молодёжи.

Монография состоит из 4 разделов, каждый из которых направлен на формирование духовно-нравственной составляющей личности студента. В первом разделе «Потенциальные возможности социально-гуманитарных дисциплин вуза в духовно-нравственном воспитании студенческой молодёжи» представлены методологические основы нравственного воспитания, которое строится на основе общего развития человека как необходимого условия его духовно-нравственного развития. В первом

разделе сформулированы и важнейшие принципы использования культурологического знания как важнейшего фактора, позволяющего не только транслировать, но и формулировать новые смыслы в контексте новых исторических тенденций, т.е. смыслообразующая функция культуры.

Во втором разделе подробно раскрываются возможности использования различных дисциплин для формирования духовно-нравственной личности студента, приводятся примеры использования биографий известных учёных для решения задач воспитания и раскрытия нравственного потенциала обучающихся.

Духовно-нравственное воспитание студенчества является одной из целевых составляющих в миссиях современных университетов. Именно этой важной проблеме посвящен третий раздел коллективной монографии, в которой раскрываются подходы к духовно-нравственному воспитанию в контексте здоровьесбережения и семейного воспитания.

Несомненной удачей авторов коллективной монографии является включение в её текст идей классиков русской педагогической мысли, которые продолжают оставаться актуальными в современных условиях «цивилизационного» слома, переоценке нравственных ценностей, проникновения в жизнь общества чуждых нашей культуре моделей поведения и откровенного гедонизма.

В рецензируемой коллективной монографии представлено разностороннее изложение проблемы духовно-нравственного воспитания, позволяющее сформировать представление о теоретико-методологических подходах к изучению проблемы, а также возможность использования в контексте реальной педагогической деятельности приемы и методы воспитания личности, данные в материалах авторов различных разделов. Необходимо отметить, что авторы привлекают к исследованию актуальный материал, цитируют, наряду с классическими, современные

научные исследования, вследствие чего мы наблюдаем картину масштабности научного дискурса, посвященного проблеме духовно-нравственного развития современных студентов.

Материалы сборника можно рекомендовать не только исследователям и преподавателям, чей научный интерес сформировался давно и захватывает в своё поле новые объекты и предметы анализа, но и студентам, магистрантам, аспирантам, только начинающим свой путь в науке и нуждающимся в расширении исследовательского кругозора и углублении спектра методологических принципов.

Монография имеет несомненную практическую значимость и может быть адресована руководителям образовательных организаций, преподавателям вузов, всем, кто интересуется указанной проблемой.

Коллективная монография «Воспитательный потенциал учебных дисциплин вуза для активизации процесса формирования духовно-нравственной личности студента» представляет собой законченную оригинальную работу, которую можно рекомендовать к публикации.

Рецензент

Декан социально-психологического факультета

ГОУ ВО МО «Государственный

социально-гуманитарный университет»,

почётный работник высшего образования РФ,

доктор психологических наук, профессор,

член Межрегиональной просветительской

общественной организации

«Объединение православных ученых»

И.М. Ильичёва

**Рецензия на коллективную монографию «Формирование
духовно-нравственных качеств личности студента на основе
реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин вуза»**

Луганск, 2020

(гуманистический подход)

Как известно, проблема формирования духовно-нравственных качеств личности, в частности студента, является одной из ключевых в воспитательном процессе вузов. В духовном пространстве общества происходят глобальные противоречия. В последние десятилетия эти противоречия затронули все основные сферы жизнедеятельности человечества: профессиональную, социальную, бытовую. Высшие учебные учреждения ставят перед собой задачу воспитать духовно-нравственную личность посредством использования потенциальных возможностей изучаемых в вузе дисциплин.

В процессе формирования духовно-нравственных качеств, студенческая молодёжь сталкивается с вопросами выбора истинных ценностей. На современном этапе становления общества возникает угроза подмены нравственных ориентиров, снижения уровня культуры, проникновения в сознание псевдоценностей.

Рецензируемая монография «Формирование духовно-нравственных качеств личности студента на основе реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин вуза» содержит материалы, в которых раскрыты принципы формирования духовно-нравственных качеств студентов. Этот многогранный процесс рассмотрен на примере различных циклов учебных дисциплин (естественно-научных и физико-математических, физкультурно-оздоровительных), а также наследия классиков русской педагогической мысли.

Каждый раздел монографии соответствует определённым направлениям, где раскрываются основные методологические подходы в

рамках определённых дисциплин, предлагаются пути реализации возможных решений в условиях работы высших учебных заведений.

В первом разделе представлены предметы естественно-научного и физико-математического циклов. Так, используя потенциал физико-математических и естественных дисциплин, автор (А.В. Логинов) проанализировал возможные ошибки в реализации духовно-нравственной работы, описал вопросы использования местной специфики в курсе математики с целью воспитания нравственности и духовности обучающихся.

В контексте эколого-гуманистического воспитания автор (Роман С.В.) представил концептуальные основы усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей химии на формирование базовых качеств экокультурной личности, способной через усвоение естественнонаучного содержания и интеграцию психолого-педагогических и методических знаний трансформировать эколого-гуманистические ценности и реализовывать стратегии и технологии эколого-педагогической деятельности.

Второй раздел посвящён теоретическим и методологическим основам формирования духовно-нравственных качеств личности. Учёный (И.В. Прихода) представил концептуализацию накопленного теоретического и методологического, эмпирического и прикладного материала в области знаний по адаптивной физической культуре.

В третьем разделе представлена актуализация наследия классиков русской педагогической мысли в современном учебно-воспитательном процессе. Материалы авторов раскрывают особенности личностно-ориентированного подхода к осуществлению процессов образования (Турянская О.Ф.), а также анализируется роль педагогического наследия классиков русской педагогической мысли по формированию духовно-

нравственных ценностей учащейся молодёжи в современном образовании (Ефимова И.В.).

В целом монография может быть рекомендована широкому кругу читателей педагогических специальностей, всем тем, кто занимается вопросами воспитания, а также исследовательской деятельностью в области педагогики.

Востребованность книги не подлежит сомнениям. Материалы монографии соответствуют всем требованиям, предъявленным к научным публикациям.

Рецензент

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Владимира Даля»,
доктор пед. наук, профессор

А.С. Белых

**Рецензия на коллективную монографию «Формирование
духовно-нравственных качеств личности студента на основе
реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин вуза»**

Луганск, 2020

(гуманистический подход)

Актуальность подготовленной монографии не вызывает сомнения, поскольку в условиях нестабильности общественных систем, кризисных явлений во всех сферах человеческой деятельности и всё углубляющегося духовного кризиса, стратегической целью образования, в частности высшего, должна стать подготовка специалистов со сформированной системой духовно-нравственных ценностей, качеств личности, набором характеристик, актуализация которых в современных условиях будет способствовать снижению негативных тенденций в обществе и направлению вектора его развития по пути духовного возрождения. Безусловно, высшая школа как центр культуры, генератор инновационных идей, хранитель и транслятор ценностей и идеалов, призвана мобильно реагировать на вызовы времени и решать всё усложняющиеся задачи как на теоретико-методологическом, так и на практическом уровнях. Авторы данной монографии представили результаты научных поисков, которые, несомненно, являются вкладом в решении проблемы, которую уже можно характеризовать как проблему планетарного масштаба – потеря душевной целостности и расчеловечивание человека.

В первом разделе монографии «Предметы естественно-научного и физико-математического циклов как духовный ресурс воспитания студенческой молодёжи» представлен интересный материал по усовершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей химии путём гармоничного сочетания гуманистической составляющей образования и формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в процессе изучения химических дисциплин, что способствует

формированию базовых качеств экокультурной личности (автор С.В. Роман). А.В. Логиновым выявлен потенциал гуманитарных, физико-математических и естественных дисциплин в решении задач духовно-нравственного воспитания студенчества. Автор, опираясь на положения синергетического подхода, представил ряд форм организации образовательного процесса, которые, на наш взгляд, будут способствовать решению задач духовно-нравственного развития студенческой молодёжи в условиях вуза.

Во втором разделе монографии «Духовно-нравственный контент в миссиях современных университетов» акцентировано внимание на здоровотворчестве как теоретическом и методологическом базисе, что придаёт результатам деятельности в сфере адаптивной физической культуры культурно-исторический смысл (автор И.В. Прихода). Также осуществлен анализ прогрессивной философской и психолого-педагогической мысли, который может быть успешно использован в качестве теоретико-методологической основы в решении проблемы духовно-нравственного становления личности в современных условиях (автор И.В. Ефимова).

В третьем разделе монографии «Актуализация наследия классиков русской педагогической мысли в современном учебно-воспитательном процессе» О.Ф. Турянская раскрывает особенности личностно-ориентированного подхода к осуществлению процессов образования. В качестве основания автором представлены взгляды различных учёных на сущность базовых категорий педагогики (цели, содержание, методы обучения и воспитания личности), использование которых, безусловно, будет условием модернизации высшей школы и успешного решения проблем духовно-нравственной направленности.

Рецензируемая монография написана доступным языком, отличается целостностью, системностью, представляет собой законченное исследование, мотивирующее на модернизацию высшего образования.

Монография «Формирование духовно-нравственных качеств личности студента на основе реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин вуза», подготовленная коллективом авторов, может быть полезна учёным, преподавателям высшей школы, аспирантам, магистрантам, студентам, педагогам всех уровней образования и может быть рекомендована к печати.

Рецензент

Заведующий кафедрой

дошкольного образования,

д.пед.н., доцент ГОУ ВПО ЛНР

«Луганский национальный

университет имени Тараса Шевченко»,

член Межрегиональной просветительской

общественной организации

«Объединение православных ученых»

И.В. Чеботарёва

Научное издание

**«ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ВУЗА»**

в двух частях

Коллективная монография

Материалы печатаются в авторской редакции.

Издательство «ИСТОКИ»

394026, г. Воронеж, ул. Солнечная, 33.

Телефон/факс (473) 239-55-56.

Подписано в печать 21.09.2020 г. Формат 60x84 1/16.

Гарнитура «Times New Roman». Бумага офсетная.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 28,4.

Тираж 500 экз. Заказ № 7001.

Отпечатано в типографии «ИСТОКИ»

394026, г. Воронеж, ул. Солнечная, 33.

Телефон/факс (473) 239-55-54.

E-mail: istoki-vrn@mail.ru