



ВЕСТНИК

Православного
Свято-Тихоновского
Гуманитарного
Университета

Журнал выходит четыре раза в год.

Основан в 1997 г.

ПЕДАГОГИКА • ПСИХОЛОГИЯ

IV: 4 (27)
октябрь
ноябрь
декабрь

Москва 2012

ББК 86.372я5
В-38

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР,
ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА
протоиерей Владимир Воробьев

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

д-р психол. наук, акад. РАО И. В. Дубровина
д-р пед. наук, акад. РАО В. А. Попков
д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО В. Г. Безрогов
д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО Н. Л. Селиванова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

д-р пед. наук Н. И. Лифинцева
д-р пед. наук, проф. В. М. Меньшиков
д-р пед. наук Т. И. Петракова
д-р психол. наук Л. Ф. Шеховцова
д-р пед. наук И. В. Метлик
д-р пед. наук (научный редактор) Т. В. Складорова

РЕДАКТОР ВЫПУСКА

Д. В. ПУШКИНА

КОМПЬЮТЕРНАЯ ВЕРСТКА

М. С. АНАНКО

*Журнал рекомендован ВАК Минобрнауки России для публикации
научных работ, отражающих основное научное содержание
кандидатских и докторских диссертаций*

ISBN 978-5-7429-0755-8

© Оформление. Издательство Православного Свято-
Тихоновского гуманитарного университета, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ИССЛЕДОВАНИЯ: ПЕДАГОГИКА

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

- СКЛЯРОВА Т. В.
Теория и методика преподавания религиозной культуры в школе. 7
- РОЗИНА О. В., Владимир Янгичер, прот.
Компьютерные технологии в формировании профессиональных компетенций учителей и духовно-нравственном воспитании учащихся на основе ценностей православной культуры 13
- КОЗЛОВА М. А.
«Что такое хорошо»: анализ моральных оснований, транслируемых учебниками для начальной школы советского и постсоветского периодов 25
- МАКАРЕВИЧ Г. В.
Азы культурной грамоты на форзацах учебника по чтению 2000-х гг. 51
- ЯКУШКИНА М. С., ПШЕНКО К. А.
Международные образовательные связи как фактор формирования единого социокультурного пространства стран Содружества 58

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- ПОТАПОВСКАЯ О. М.
Особенности реализации духовно-нравственного воспитания детей в современной практике дошкольных образовательных учреждений 64

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

- АСТЕР И. В.
Российская молодежь: потенциал православного социального служения 84

НАШЕ НАСЛЕДИЕ

САПРЫКИНА А. А.	
Ключевые педагогические понятия в наследии святителя Иоанна Златоуста	94

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГОНЧАРОВ М. А.	
Духовное ведомство и его место в системе управления духовно-учебными заведениями в середине — конце XIX в.	113
Сведения об авторах	125

Исследования: педагогика

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ¹

Т. В. СКЛЯРОВА

В статье рассматриваются теоретические подходы к преподаванию религиозной культуры в современной школе на примере предмета «Основы православной культуры»; охарактеризованы общие дидактические принципы в методике преподавания православной культуры; сформулированы особенные принципы преподавания православной культуры — христоцентричности, иерархичности, другодоминантности, антиномичности, незавершенности.

Актуально ли в наше время обсуждать теорию и методику преподавания любого предмета, а тем более религиозной культуры? Глобальные тенденции выбора предметов, форм и методов обучения, которые одинаковы во всех странах, казалось бы, нивелируют академические традиции, сводя все образование к сфере потребления услуг. Парадокс, но именно выявление научного и методологического каркаса учебного предмета позволяет сохранить его содержание и специфику не только для возможности дальнейшего использования, но и для развития этого направления в целом. Аналогично тому, как в годы гонений на Церковь специалисты делали чертежи храмов, обреченных на разрушение, фиксировали редкие техники церковного шитья или пения, видимо, стоит сосредоточиться на описании имеющегося опыта передачи православной традиции подрастающему поколению, независимо от требований современности ко всей системе образования.

Чтобы объяснить свою позицию, хотелось бы поведать историю почти двадцатилетней давности. В начале 1990-х гг. в статусе аспирантки педагогического университета я собирала по крупицам информацию о том, как в XX вв. развивалась православная педагогика. Естественно, мои изыскания были обращены к деятельности Религиозно-педагогического кабинета при Свято-Сергиевском Богословском институте в Париже и к научно-педагогической работе лично прот. Василия Зеньковского. Все, что было доступно в открывающихся российских архивах, свидетельствовало о том, что много очень ценного материала находится вне России. Но самый ценный источник информации — это живые свидетели. Поэтому, когда в 1994 г. Софья Сергеевна Куломзина приехала в Москву

¹ Доклад, прочитанный на Педагогической секции Ежегодной Богословской конференции ПСТГУ 20 января 2012 г. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 11-06-00356а «Религиозное образование в современной России».

для участия в Рождественских чтениях, я одолела ее своими многочисленными вопросами о деятельности Религиозно-педагогического кабинета в Париже, сотрудником которого она являлась (о чем я знала из публикаций того времени). Велико было мое удивление, когда она весьма скептически отозвалась о деятельности этого «кабинетного кабинета», объяснив мне, что вся их работа сводилась к заседаниям и совещаниям, «в то время, как мы, простые педагоги, сами разрабатывали программы летних лагерей, делали учебные пособия для воскресных школ и прочую педагогическую работу». Мое великое недоумение разрешил научный руководитель: «Это вечная проблема противостояния теоретиков и практиков в педагогике. Практики полагают, что теоретики им не нужны и вообще излишни, занимаясь никому не нужным бумагомаранием. Тогда как опыт практической деятельности обобщается и анализируется, тем самым сохраняясь в педагогике именно теоретиками педагогики. Откуда ты узнала о том, что Куломзина работала в РПК? Из публикаций этого “кабинетного кабинета”. Вот и ответ на твое недоумение».

С тех пор я поняла, что теоретизирование в педагогике тоже необходимо и может быть оправдано в лице практических педагогов.

Теоретические основы преподавания религиозной культуры в современной школе, на наш взгляд, представлены в отечественной педагогике двумя крупными направлениями. Первое направление отражает комплекс имплицитных представлений педагогов, преподающих основы православной культуры и вероучения, второе направление связано с теоретическими работами Института религиозной педагогики Русской христианской гуманитарной академии и его директора Ф. Н. Козырева. В настоящее время искусственно формируется еще одно направление, связанное с введением в 4–5 классах общеобразовательных школ России курса «Основы религиозных культур и светской этики». Кратко охарактеризую последние два направления, чтобы подробнее раскрыть первое.

Экспериментальное введение комплексного курса «Основы религиозных культур и светской этики» первоначально предполагало обобщение и систематизацию уже имеющегося регионального опыта преподавания религиозных культур (в первую очередь, православной и исламской) и разработку механизма преподавания на федеральном уровне этих предметов, наряду с нерелигиозной этикой, в школах России. Однако на деле все складывалось иначе. Была предложена единая методология преподавания названных предметов, с тем чтобы все они раскрывали ряд социально значимых тем: «культура и традиции», «праздники», «семья», «труд», «природа и экология», «война». Таким образом, мировоззренческое и этическое разнообразие религиозных культур оказалось сведенным к прикладной этике. Искусственность подхода и непродолжительность его применения не позволяет пока делать выводов о его целесообразности и эффективности.

Работы Ф. Н. Козырева² характеризуют теоретические подходы и принципы преподавания религии в европейских странах и США в XX в. Анализируя много-

² Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе: Монография. СПб., 2005; *Он же*. Гуманитарное религиозное образование: Кн. для учителей и методистов. СПб., 2012.

образии подходов к передаче религиозной традиции в образовательных учреждениях, исследователь отмечает, что «идея содержания учебного предмета определяет не только отбор учебных тем и материалов, выстраивание логики учебного предмета, но и разработку процедур, с помощью которых можно оценить результативность усвоения этого содержания»³. Вместе с тем, изучение предметов «религия» и «религиозная культура» в школьном образовании Ф. Н. Козырев выносит за рамки совместной деятельности религиозных объединений и школы, полагая, что содержание и методику преподавания этих предметов определяют ученые и педагоги, но отнюдь не сами носители конкретной религиозной традиции.

Направление, в котором содержание и методику преподавания религиозной традиции и культуры определяют ее носители, представлено в современной педагогике работами Л. П. Гладких, С. Ю. Дивногорцевой, В. М. Меньшикова, И. В. Метлика, Т. И. Петраковой, О. М. Потаповской, Л. М. Харисовой, О. Л. Янушкявичене.

Охарактеризуем подробнее теоретические основы и методические принципы преподавания православной культуры в современной школе. Как отмечалось выше, теория преподавания ОПК в настоящее время существует в имплицитной форме, общие закономерности подразумеваются, на них основывается эмпирический опыт преподавания, но научные формулировки во всей полноте не представлены. Предмет «Основы православной культуры» изучает культуру православной традиции. Подчеркну, что это изучение не самой вероучительной традиции, стержнем которой является богослужение, а ее культуры во всех сферах человеческой жизни. Вот несколько примеров, подтверждающих данный тезис. Прочтение стихотворения Иосифа Бродского «Сретение» будет затруднительным для человека, не знакомого с библейским повествованием о событиях, связывающих Ветхий и Новый Завет. Витражи Шартрского собора, фрески Микеланджело, иконы Андрея Рублева раскрывают содержание христианской картины мира, повествуют о событиях Священной истории, предоставляя материал для ориентации в смыслах человеческой деятельности и осуществления нравственного выбора. Таким образом, теория преподавания ОПК тесно связана с изучением содержания православной вероучительной традиции, которое представлено в богословии. Специфика содержания предмета ОПК выражена в его культурных проявлениях и этических ориентирах, изучаемых на материале христианской традиции.

Ведущими методическими принципами преподавания ОПК являются как общие принципы дидактики, раскрываемые применительно к этому предмету, так и особенные дидактические принципы, свойственные только этому предмету. Кратко охарактеризуем их.

Общие принципы дидактики — научности, системности, культуросообразности, природосообразности, последовательности изложения — не могут быть нарушены или игнорируемы в преподавании основ православной культуры.

Принцип научности в методике преподавания ОПК означает соответствие изучаемого материала тому корпусу научных знаний, который сложился в хри-

³ Козырев Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование. С. 129–130.

стианском богословии. Приведу два примера, иллюстрирующих игнорирование и нарушение этого принципа. Школьный педагог, автор методических рекомендаций к изучению ОПК, предложила для эффективности запоминания материала свою классификацию церковных таинств — повторяемые и неповторяемые. Это пример игнорирования существующей традиции изучения данного материала. Нарушение принципа научности продемонстрировала автор одного из учебных пособий, которая предложила познакомить школьников с новозаветными событиями на материале русских духовных стихов — апостол Петр ходил по Руси, а вознесение Христа происходило на фоне русских берегов.

Принцип системности реализуется в соответствии преподаваемого материала целям, задачам и методам изучения данного предмета. В этом отношении даже небольшой по объему учебный материал может и должен быть системно структурирован. В качестве примера системного конструирования учебного материала приведем учебное пособие протоиерея Андрея Кураева⁴, в подготовке которого автору статьи довелось принять некоторое участие. На вопрос о главной идее и логическом стержне его учебника отец протоиерей ответил в терминах богословия «от христологии к антропологии, а от нее к сотериологии». Таким образом была сформулирована система изложения материала для четвероклассников — от учения о Христе к учению о человеке и путях его спасения в православной традиции. Эта логика последовательно раскрывается в параграфах учебника. Сначала идут такие темы, как «Библия и Евангелие», «Проповедь Христа», «Христос и Его Крест», «Пасха». Это часть христологии. Далее следуют антропологические темы «Православное учение о человеке», «Добро и зло. Совесть», «Заповеди», «Милосердие», «Золотое правило этики». Венчают содержание учебника темы, раскрывающие пути и возможности спасения человека «Подвиг», «Заповеди блаженств», «Зачем творить добро?», «Чудо в жизни христианина», «Христианская семья», «Защита Отечества», «Христианин в труде».

Принцип культуросообразности проявляется в соответствии текстов, иллюстраций, манеры изложения учебного материала той культурной традиции, о которой он повествует, а также в соответствии той культуре, которая знакома и доступна для постижения учащимся. Применение принципа культуросообразности в методике преподавания ОПК реализуется в гармоничном сочетании культурных образцов современности с эстетическим канонам православной традиции. В этом отношении большинство учебных пособий по ОПК демонстрируют нарушение действия названного принципа по двум причинам. Первая, наиболее распространенная, — представление о православной культуре как атрибуте давно минувших дней. Одежда и речь персонажей искусственно составлены, образцы для подражания жили в прошлых веках, никакого мостика к реалиям сегодняшней жизни нет. Как ученику сориентироваться в смыслах человеческой деятельности, в направлениях нравственного выбора, когда он имеет дело с музейными экспонатами и не представляет себе, в чем состоит их нынешняя ценность? Второй тип нарушения принципа культуросообразности в учебниках ОПК связан с отбором и изложением материала, игнорирующим эстетику

⁴ Кураев А., протоиерей. Основы православной культуры: Учеб. пособие для общеобразоват. Учреждений: 4–5 классы. М., 2010.

православной традиции и спекулирующим на современных реалиях. В этом отношении печальную известность получили учебники Б. Якеменко⁵. Курс лекций для выпускников школы содержит такие актуальные темы, как «Кино и православная культура», «Коммунистическая партия как новая церковь», «Православие и русский рок», «Православие и Интернет». Изложение материала и иллюстративный ряд этого учебного пособия отражают популярную культуру, в которой автор ищет и находит элементы культуры Православия, игнорируя при этом сложившиеся в Православии эстетические каноны.

Принцип природосообразности реализуется в соответствии учебного материала и методов его изложения особенностям детской физиологии и психики. Опытными педагогами замечено, что материал религиозной традиции и культуры усваивается в детстве в прямой зависимости от специфики мышления ребенка⁶ (стадии интеллектуального развития, по Ж. Пиаже). Дошкольникам интересны человеческие качества библейских персонажей. Для младших школьников актуальны образцы правильного поведения, для младших подростков — ситуации морального выбора, а для старших подростков — образы дружбы и любви.

Принцип последовательности изложения материала предполагает не только постепенное логическое раскрытие всех изучаемых тем, но и выявление межпредметных связей в содержании образования. Наличие содержательного ядра в каждом предмете определяет возможность построения межпредметных связей. Так, например, история России XVII в. предполагает знакомство с церковной реформой 1650–1660 гг., а нравственные искания героев произведений Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского становятся понятными только в контексте христианских ценностей.

В качестве особенных дидактических принципов преподавания основ православной культуры назовем следующие: христоцентричности, иерархичности, другоодоминантности, антиномичности, незавершенности.

Принцип христоцентричности в методике преподавания ОПК состоит в том, что центром изучения культуры Православия является факт Боговоплощения, а также предшествующие и последующие за ним события и их отражение в культуре.

Принцип иерархичности заключается в строгой иерархии целей и смыслов изучения материала религиозной культуры. Явления и понятия, выносимые для изучения в предмете ОПК, не являются равнозначными и рядоположенными. Для адекватного их изучения необходимым методическим условием является передача иерархической соподчиненности изучаемых тем.

Принцип другоодоминантности в преподавании ОПК реализуется в знакомстве учащихся с позицией Другого (им может быть Бог или другой человек). Выход за рамки своего наличного состояния, своих переживаний и желаний, что предполагает использование принципа другоодоминантности, предоставляет учащимся иной механизм постижения в том числе и самого себя.

⁵ Якеменко Б. Основы православной культуры. Ч. 1. М., 2008; *Он же*. Основы православной культуры. Ч. 3. Курс лекций для 10–11 классов. 1917–2009. М., 2009.

⁶ Куломзина С. С. Наша Церковь и наши дети. М., 1993.

Принцип антиномичности заключается в изучении единства двух взаимно противоположных суждений. Христианская культура и богословие на много веков раньше современной науки выявили необходимость антиномичного подхода к описанию ведущих своих положений. Бог и Его творение находятся в нераздельном и неслиянном единении. Христос — это Бог и человек одновременно.

Принцип незавершимости реализуется в методике преподавания ОПК признанием конечной непостижимости изучаемых явлений. Именно в этом предмете остается место для тайны, что позволяет формироваться сакральному отношению (от лат. *sacrum* «священный») к определенным явлениям в человеческой жизни и культуре.

Ключевые слова: религиозное образование, религиозная культура, методика преподавания православной культуры.

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING OF RELIGIOUS CULTURE IN SCHOOLS

TATIANA V. SKLYAROVA

The article examines the theoretical approaches of teaching religious culture in the modern school as an example of the subject «Fundamentals of Orthodox Culture». General didactic principles described in the methods of teaching of Orthodox culture. The special principles of teaching Orthodox culture are formulated — Christocentric, hierarchy, antinomy, unfinalizability.

Keywords: religious education, religious culture, methodology of teaching of Orthodox culture.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТЕЙ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ

О. В. Розина, прот. Владимир Янгичер

Авторы данного исследования рассматривают специфику применения компьютерных технологий в формировании профессиональных компетенций педагогов и духовно-нравственном воспитании учащихся. В статье анализируются апробированная в различных регионах концепция их использования, ее методологические основы и особенности.

Проблема формирования профессиональных компетенций педагогов для решения задач преподавания дисциплин духовно-нравственной направленности и воспитания учащихся на основе ценностей Православия продолжает оставаться актуальной. Ее методологическое обоснование еще не стало предметом глубокого научного анализа, а практическое разрешение далеко от реального осуществления. Однако потребность в квалифицированных педагогических кадрах для преподавания предмета «Основы православной культуры»¹ неуклонно возрастает в связи с введением в ФГОС новой предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» и обязательного комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики».

Наличие профессиональных компетенций характеризует профессионализм педагога как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, в данном случае — преподаванию предметов духовно-нравственной направленности и проведению воспитательной работы на основе ценностей православной культуры.

Компетентностный подход в современной педагогике позволил разработать структуру профессиональных компетенций, выделив из них ключевые, общепредметные и предметные².

¹ Термин «основы православной культуры» в статье взят в кавычки, т. к. он носит условный характер и объединяет учебные дисциплины с различными названиями, имеющими единое догматическое основание — восточнохристианское, святоотеческое понимание христианской (православной) духовной, нравственной и художественной культуры, а также связанные с духовно-нравственным (православным) воспитанием.

² См., например: *Байденко В. И.* Компетенции: к освоению компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М., 2004. С. 25–30; *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма резуль-

Для целей данного исследования обратим внимание, что предметные компетенции учителя являются сложносоставным образованием и включают не только совокупность знаний о содержании преподаваемой дисциплины («Основы православной культуры»), но и технологию их «подачи», доступную возрасту и общему интеллектуальному уровню аудитории. Кроме того, новыми ФГОС определяется необходимость «придания образовательному процессу воспитательной функции... обеспечивающей формирование российской идентичности как важнейшего условия укрепления российской государственности»³. Это, в свою очередь, предполагает расширение профессионально-предметных компетенций учителя для решения не только образовательных, но и воспитательных задач.

Применение информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в учебно-воспитательном процессе лишь недавно стало предметом научного изучения. Однако проведенные исследования касаются в основном либо проблем обучения пользователей компьютерным технологиям (М. И. Коваленко), либо их саморазвития в мультимедийной образовательной (открытой) среде (Е. Д. Нелунова), либо создания лекционных курсов в технических (узкоотраслевых) учебных заведениях (Н. Г. Семенова)⁴. Пути и способы применения ИКТ и мультимедиа в учебном процессе, их специфические свойства и дидактические возможности, а также характер их влияния на учащегося отражены в трудах А. В. Могилева, А. В. Осина, Р. К. Потаповой, О. Б. Тыщенко⁵.

Авторы данного исследования рассматривают особенности применения ИКТ в духовно-нравственном воспитании учащихся и, соответственно, возникающие в связи с этим подходы к формированию профессиональных компетенций учителей: ведь они могут дать детям только то, чем владеют сами. При этом овладение учителями ИКТ открывает для них возможности использования определенной универсальной среды в самообразовании и личностном самостановлении. В целом, применение мультимедиа для целей духовно-нравственного воспитания и самообразования обеспечивает углубленное общение на основе

тата образования // Высшее образование сегодня. № 5. 2003. С. 22–27; Компетенции в образовании: опыт проектирования: Сб. научных трудов / Под ред. А. В. Хуторского. М., 2007; *Розина О. В.* Ключевые и предметные компетенции в мировоззрении и самосознании учителей «православной культуры» // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2011. № 3 (22). С. 7–12.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: standart.edu.ru/attachment.aspx?id=371

⁴ *Коваленко М. И.* Методологические основы повышения квалификации школьных учителей и преподавателей педагогических колледжей и вузов старшего возраста в области информационных и коммуникационных технологий: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009; *Нелунова Е. Д.* Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде: Дис. ... д-ра пед. наук. Якутск, 2010; *Семенова Н. Г.* Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения студентов технических вузов электротехническим дисциплинам. Дис. ... д-ра пед. наук. Астрахань, 2007.

⁵ См., например: *Могилев А. В.* Информация и информационные процессы. Социальная информатика. СПб., 2006; *Осин А. В.* Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. М., 2004; *Потапова Р. К.* Новые информационные технологии и лингвистика. М., 2002; *Тыщенко О. Б.* Дидактические условия применения компьютерных технологий в обучении: Дис. канд. пед. наук. М., 2003.

субъект-субъектных отношений, предоставляющее каждому участнику процесса возможность стать самовоспитуемым субъектом.

Однако формирование профессиональных компетенций учителя в области духовно-нравственного воспитания и преподавания «основ православной культуры» учащимся имеет ряд как объективных, так и субъективных трудностей, для преодоления которых возможно использование современных компьютерных технологий.

Отметим некоторые из них.

К объективным трудностям можно отнести отсутствие единой государственной мобилизующей идеи, идеологический кризис и духовно-нравственную деградацию общества. В образовательно-воспитательном пространстве это породило релятивизм и мировоззренческий эклектизм в решении ключевой проблемы — определение сущности духовности личности и духовно-нравственного воспитания. В современной педагогике до сих пор не получило определение такое ключевое понятие, как «духовная жизнь человека», а вместе с тем первое, что характеризует компетентность, — это способность субъекта реализовать в деятельности свои ценностные установки. Более того, в условиях отсутствия целенаправленной и длительной подготовки специалистов-педагогов «основ православной культуры» и духовно-нравственного воспитания в системе педагогических высших и средних учебных заведений основной формой получения ими знаний по предмету являются краткосрочные курсы повышения квалификации, на которых делается попытка повысить квалификацию, которой фактически нет. Поэтому организация таких курсов и проведение на них занятий, в том числе с использованием компьютерных технологий, имеет свою специфику и особенности.

Субъективные сложности формирования профессиональных компетенций учителя в области духовно-нравственного воспитания и преподавания «основ православной культуры» являются следствием объективных проблем. Неясность или «смешанность» ценностных установок в мировоззрении учителя при реализации им задач духовно-нравственного воспитания порождает такую же неясность, а в худшем случае — и ложную духовность, в учениках. При отсутствии навыков критического мышления и самоанализа определение личной смысловой ориентации в предмете представляется крайне сложной задачей, без положительного разрешения которой, однако, невозможно формирование профессиональных компетенций учителя и развитие его профессионализма.

Кроме того, при получении базового предметного образования в вузе или педагогическом колледже знакомство с Православием происходит фрагментарно и в традиции секуляризованного подхода, часто декларируемого как «культурологический». Как показывает проведенный нами анализ учебников и учебных пособий для вузов и школ, в них основное внимание уделяется историческому повествованию о Крещении Руси и краткой истории Русской Православной Церкви, а не раскрытию нравственных ценностей Православия и их возможностей в духовно-нравственном воспитании. В «интеллектуальном багаже» учителя на фоне небогатого собственного личного опыта эти сведения порой приобретают характер «мифов о Православии», искажающих его сущностные основы.

Выход из данных объективных и субъективных трудностей представляется возможным на пути обретения каждым субъектом воспитательно-образовательной деятельности, будь то учитель или ученик, мировоззренческой цельности. В жизни цельной личности реализован принцип «не казаться, а быть» и слова не расходятся с делами. Как известно, человек не в силах изменить мир, но он в силах изменить себя. Это и есть цель духовно-нравственного воспитания личности. Фактически эту мысль выразил Патриарх Московский и всея Руси Кирилл: «Мы никогда не выйдем из кризисов, пока мы не изменим человека... Не может быть справедливого устройства жизни без устройства человеческой души»⁶.

Приобретение адекватных святоотеческому наследию знаний о Православии и православной культуре, формирование мировоззренческой цельности личности учителя и ученика и реализация ценностно-смысловой компетенции педагога возможны через диалоговую беседу, которая позволяет обеспечить механизм самоопределения по отношению к ценностям и традициям духовно-нравственной (в данном случае — православной) культуры. Наиболее эффективная форма такой беседы в аудитории любой возрастной группы — сократический диалог. Педагог (лектор курсов повышения квалификации или школьный учитель) организует беседу так, что слушатели (взрослые и дети), отвечая на вопросы, как бы сами выстраивают логическую цепочку, находя ответы из своего опыта. А то, что человек нашел сам, т. е., интеллектуально и эмоционально «заработал», он, как известно, будет ценить гораздо больше, чем те ценности, которые ему будут продиктованы и навязаны. Такая беседа, сопровождающаяся соответствующей мультимедийной презентацией или слайд-фильмом, имеет не только познавательное, но воспитательное значение, о чем свидетельствует опыт применения ИКТ на курсах повышения квалификации учителей в различных регионах страны и в беседах с учащимися разных возрастных групп.

Для целей данного исследования следует обратить внимание на еще одно объективное обстоятельство: мир компьютерных технологий стал составной частью современного социума. На протяжении одного-двух десятилетий компьютер из редкой новинки стал обыденной вещью, пользоваться которой учителей «со стажем» не учили в вузе и колледже и овладеть навыками работы с которой им предстоит во взрослом возрасте самостоятельно или на соответствующих курсах. Что же касается детей, то они не просто воспитываются с помощью современных технологий, они рождаются в мир, уже наполненный ими. Для современного детского сознания компьютер — это безусловная принадлежность окружающего нового мира, такая же как небо, вода, дом, еда и т. д. Элементарной компьютерной грамотностью сейчас владеют практически все школьники, начиная с весьма раннего возраста: выросло уже целое поколение детей, воспитанных на компьютерах.

Данное объективное обстоятельство имеет ряд негативных следствий. Известно, что высокие технологии, рукотворно созданные и имеющие искусствен-

⁶ Слово Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла в день памяти святой великомученицы Варвары 17 декабря 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1837365.html>

ную сущность, двояко (созидательно и негативно) влияют на самого творца — человека, особенно пагубно сказываясь на детской психике, не имеющей иммунитета против воздействия негативной информации.

Во-первых, компьютер вместо рабочего инструмента часто становится бесконтрольной игрушкой, а взрослые (родители и учителя) в силу различных причин (отсутствие знаний о влиянии современных ИКТ на психику и поведение детей, недостаточность профессиональных компетенций по их использованию и т. д.) не всегда осознают пагубность такого воздействия.

Во-вторых, компьютерная продукция порой заполнена сценами насилия, убийств и жестокости, создавая в сознании человека образ окружающего мира как враждебного. На эту особенность обратил внимание Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, выступая в *Московском университете МВД России*: «А в нынешних “произведениях искусства” — в кавычки беру эти слова — нередко не можешь понять, кто же главный герой? Кто положительный герой? Где грань между добром и злом? Все перемешано»⁷. Кроме того, сами образы «героев» зачастую выдуманные, не имеющие аналогов в реально существующей действительности, эстетически отталкивающие.

В-третьих, на неокрепшую психику ребенка, сидящего у компьютера, эти картины действуют так, что он перестает воспринимать жестокость как жестокость. Он находится во власти игры, которую, в силу особенностей своего психического развития, воспринимает как реальность и живет как бы в двух измерениях: истинном и виртуальном. Постепенно у него формируется синдром компьютерной зависимости, т. к. он, не имея иммунитета против психической агрессии, не хочет расставаться с компьютерной реальностью. У ребенка искажается восприятие окружающей действительности, он не умеет радоваться миру, который кажется ему злым и чужим.

Однако, развитие и совершенствование ИКТ — объективная данность современного воспитательно-образовательного процесса, а мир виртуальных технологий (социальные сети, содружества блоггеров, системы сайтов и интернет-форумов) — реальность, в которой он существует, что следует учитывать как при формировании профессиональных компетенций учителя, так и в духовно-нравственном воспитании учащихся. Поэтому в этих условиях позитивное взаимодействие обучающихся с высокими технологиями возможно только при целенаправленном управлении их учебно-познавательной, воспитательной и поисково-продуктивной деятельностью. Однако педагогическое сопровождение данного процесса возможно лишь при условии наличия у учителя соответствующих профессиональных компетенций.

Следует обратить внимание на еще одно обстоятельство. Наглядность в обучении всегда являлась одним из важнейших дидактических принципов, дающим учителю возможность не только представить образную информацию о предмете, но и сделать урок или беседу эмоционально окрашенными, а их материал — более доступным для восприятия. Кроме того, средства наглядности традиционно

⁷ Выступление Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла на круглом столе «Духовность. Нравственность. Закон» в Московском университете МВД России 28 марта 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2111750.html>

применялись для решения задач эстетического воспитания школьников, а наглядные методы иллюстрации и демонстрации позволяли расширить возможности усвоения и закрепления материала. Современные ИКТ при их грамотном применении предоставляют широкие возможности использования наглядности как в учебном, так и в воспитательном процессе.

Вышеизложенные принципы легли в основу разработки концепции применения ИКТ в подготовке учителей «основ православной культуры» и в духовно-нравственном воспитании учащихся. Апробация основных положений проводилась с 2002 г. среди различных категорий обучающихся — взрослых и детей.

Для учителей была разработана УМК «Духовные основы русской культуры», включающий комплексную программу повышения квалификации и самоподготовки, а также трехтомное пособие с DVD-диском с иллюстративным материалом (более 2,5 тыс. атрибутированных иллюстраций), мультимедийными презентациями, текстовой и музыкальной хрестоматией⁸.

Для работы с учащимися различных возрастных групп был составлен комплект, состоящий из двух DVD-дисков. На первом диске — цикл из 18 тематических бесед духовно-нравственной направленности с мультимедийным сопровождением⁹. Здесь размещены как сами презентации на данные темы, так и покадровые текстовые комментарии к ним. Кроме того, на диске содержатся различные дополнительные материалы: фрагменты видеосопровождения музыкального произведения митр. Илариона «Страсти по Матфею» и различные презентации для использования в учебно-воспитательной работе. Второй DVD в данном комплекте содержит более 6,5 тыс. атрибутированных иллюстраций¹⁰.

Оба комплекта разработок прошли многолетнюю апробацию в 18 областях Центрального, Приволжского, Уральского и Дальневосточного Федерального округов, Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком автономных округах, республике Мари Эл, в Беларуси и на Украине. Они использовались как при проведении занятий на курсах повышения квалификации для учителей, так и во время тематических бесед в школах, детских садах, библиотеках, профессиональных училищах, других аудиториях. Разработки получили высокие награды на различных Всероссийских научно-педагогических конкурсах¹¹.

⁸ Розина О. В. Духовные основы русской культуры. [Комплект]. Пособие для учителей: В 3 кн., со словарем и DVD-диском. М., 2009.

⁹ Тематика бесед: «О религиях мира», «“Боги” мира — кто они?», «Сотворение мира, или Необычный урок рисования», «Всемирный потоп, или Кое-что из истории хамства», «О Рождестве Христовом и материнской любви», «Иерусалим — город мира», «Святая Русь», «Библия в России», «О храмах: образ и душа», «О святой Троице и солнечном свете», «Троице-Сергиева лавра и победы русского оружия», «Куликовская битва и Сергей Радонежский», «Десять Заповедей, или Техника духовной безопасности», «Пост и Пасха», «Наши праздники: рассказы о победах и победителях», «Моя семья — рисуем и размышляем», «Хвала преп. Сергию», «Моя святая мама».

¹⁰ Янгичер В. Духовные основы русской культуры. DVD-диски с беседами и иллюстративными материалами. М., 2010.

¹¹ «Памяти митрополита Московского и Коломенского Макария (Булгакова)», «За нравственных подвиг учителя», на соискание премии имени проф. В. В. Болотова и др. Подробнее см. информацию на сайте: www.nauka-slovo.ru

Дальнейшее развитие проекта заключается в создании и использовании на курсах повышения квалификации и встречах с учителями комплекта учебных программ повышения квалификации и самоподготовки по различным аспектам православной культуры¹², а также в разработке для учащихся комплекта из 10 DVD-дисков «Задуманные беседы о нравственности» (из цикла «Духовные основы русской культуры»)¹³.

При разработке концепции УМК для учителей и учащихся его авторы исходили прежде всего из христианских представлений о природе и сущности человека. Ведь еще К. Д. Ушинский отмечал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»¹⁴. Антропологические представления определяют направление, содержание, средства и возможности педагогического подхода к воспитанию. Если в его основе лежит представление о человеке как о высокоорганизованном животном, то педагогические методы будут подобны дрессировке. Если человек — сложно организованная машина, то методы его воспитания будут напоминать программирование. Если основным фактором формирования личности является влияние социума, то педагогическая методология будет ориентироваться на внешнее воздействие. Если человек — это высшее Божественное творение, то и воспитание должно быть организовано в соответствии с замыслом Бога о человеке.

Христианская антропология исходит из представлений о человеке как о венце Божественного творения, образе и подобии Божиим. Сущность образа Божия в человеке, как отображение непостижимой Божественной сущности, не может быть полностью определена, но может быть выявлена через познание его свойств, т. к., отражая полноту своего Первообраза, обладает Его непознаваемостью. Отцы и учителя Церкви черты образа Божия видели в разумно-духовной природе человека — свободе воли и способности нравственного выбора, стремлении к добру, бессмертию души, способности к творчеству (человек, как и Бог, творец в своем масштабе), самосознании (в отличие от животных — познание самого себя, смысла жизни, истории, оценка явлений с точки зрения целесообразности или эстетики). Именно эти черты образа Божия в человеке и определили подход авторов УМК «Духовные основы русской культуры» и цикла бесед со школьниками к подбору материала, его группировке и применению ИКТ для формирования профессиональных компетенций учителей и духовно-нравственного воспитания учащихся.

Трехсоставная природа человека (тело — душа — дух) нуждается в питании, а в педагогическом преломлении — в *вос*-питании («возобновляющемся поддерживающемся питании»).

¹² См., например: *Розина О. В.* Программы повышения квалификации педагогов православной культуры как основа профессионального самосовершенствования и подготовки к духовно-нравственному воспитанию школьников // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2010. № 4 (19). С. 3–17.

¹³ Проходят техническую подготовку к тиражированию.

¹⁴ *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1 // *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1990. Т. 5. С. 15.

Под телесным питанием в нашем контексте следует понимать физические впечатления от окружающего мира, в котором живет и от которого зависит тело человека. Применительно к мультимедийным технологиям, это фотографии окружающего мира и природных явлений, артефактов, памятников, реконструкций, отображающих события ветхозаветной, евангельской, общей и русской истории, а также тех мест, которые напоминают о священных событиях или событиях, имеющих нравственно-воспитательное значение. Это виды Святой Земли — Палестины, виды Святой Руси и др., а также фотографии из космоса, микромира, макромира — словом, мир телесный. Это тот материал, которого так не хватает сейчас нашим детям, погружаемым этими самыми ИКТ в извращенный мир, порожденный больной душой большинства авторов современных фильмов и игр. Наш мир, сотворенный Богом, природный, натуральный, прекрасен везде, Бог — лучший художник.

Следующий уровень — мир душевный. Он многократно и прекрасно отображен в произведениях мировой художественной культуры. Это шедевры мировой и русской живописи, тот мир, который рождается в душах людей, так или иначе связанных с Творцом. Оглядываясь на произведения мировой художественной культуры, мы видим, как много прекрасного создано человечеством в лице тех, кто раскрывал в своем сотворчестве глубины и тонкости сотворенного Богом мира. В картине, изображающей обыкновенный пейзаж, находится намного больше эмоциональной информации и ассоциаций, чем в фотографии того же уголка природы. Работая над картиной, художник вкладывает в нее часть души, и затем зритель, всматриваясь в это произведение, прикасается к миру душевному. Поэтому на дисках представлены фотографии шедевров мировой художественной культуры (живописи, скульптуры, архитектуры, народных промыслов, декоративно-прикладного искусства).

Третий уровень — духовный — открывается нам в созерцании священных изображений: храмов, икон, фресок, мозаик — лучших образцов русской и византийской иконописи и церковного зодчества. Восприятие этих произведений, как ничто другое, настраивает душу на гармонию с Божиим миром прекрасной вечности.

Стержень, скрепляющий все три уровня, можно назвать словом «красота». Это та красота, с помощью которой Господь с любовью творил наш прекрасный мир, пока в него не вмешалась искаженная человеческая воля. Красота — это функция творения, она может «спасти мир», по выражению Ф. М. Достоевского: Господь посредством красоты и сотворил мир, и спасет его. Эта красота проявляется и микромире, и макромире, и в нашем привычном мире. Именно ее лишены современные взрослые и дети средствами «массовой дезинформации».

Крайне важным представляется и форма подачи иллюстративных материалов — не беглый просмотр, а созерцание и размышление. Именно такой подход позволит провести сократическую беседу, обменяться мнениями, помочь в личном нравственном выборе, в конечном счете, как раз и в формировании профессиональных компетенций учителей и духовно-нравственном воспитании учащихся. Компьютерные эффекты «панорамирования» и «масштабирования» позволяют задержать на экране и детально рассмотреть выбранные кадры, что

способствует более глубокому усвоению информации. Поэтому для решения этих задач целесообразным является использование не столько видеосюжетов, сколько слайдов, т. к. неподвижный слайд является только фоном для общения «от сердца к сердцу».

Кроме того, при использовании видеосюжетов и видеофильмов, даже самых качественных с воспитательной, познавательной и технической точек зрения, из процесса общения устраняется личность педагога (лектора курсов или учителя в классе). Лекция или урок превращаются в киносеанс, что противоречит обозначенной концепции использования мультимедиа в духовно-нравственном воспитании как вспомогательного средства при непосредственном общении «от сердца к сердцу». В отличие от этого слайд-просмотр требует педагогического сопровождения и комментариев. Никакое опосредованное общение не может заменить живого педагогического общения как фактора саморазвития личности. Поэтому видеофрагменты представлены на DVD-дисках лишь фрагментарно.

Исключительно важным является музыкальное сопровождение слайдов. В аудиосопровождении презентаций использованы шедевры мировой и русской инструментальной и хоровой классики, что усиливает эффект эмоционального воздействия и способствует более успешному усвоению материала. Однако подбор аудиофрагментов должен не «заслонять» восприятие зрительного ряда, но способствовать развитию беседы.

Несформированность профессиональных компетенций учителя в области «православной культуры» и духовно-нравственного воспитания учащихся на основе ее ценностей и традиций, отсутствие длительного личного духовного опыта являются почвой для возникновения явлений неопитского сознания, обрядовости, оккультизма, «мифов о Православии» и иных подобных явлений, искажающих сущность предмета («основы православной культуры») и приводящих к полужызыческим и полуюккультным толкованиям его содержания. Для предметов духовно-нравственной направленности это имеет особое значение, т. к. для достижения целей духовно-нравственного воспитания («преображение личности») учитель, являясь для детей примером и авторитетом, вводит детей в тот мир, который исповедует сам. Поэтому авторы пособий для учителей и учащихся («Духовные основы русской культуры») разместили на DVD-дисках такие иллюстративные и музыкальные материалы, которые, с одной стороны, предоставляют учителю свободу интерпретации, а с другой — не позволяют ему «окунуться» в область псевдодуховности, чуждой православной культуре. Кроме того, такой подход к подбору и группировке материала способствует выработке профессиональных компетенций учителя и его самостановлению, совершенствованию его личности.

Более того, учитывая характер представленных иллюстративных материалов, они могут быть использованы не только на занятиях по духовно-нравственному просвещению, но и по другим предметам школьного гуманитарного цикла, а также во внеклассной работе и работе с родителями.

Способность к творчеству — одна из черт Божественного образа в человеке, а развитие этой способности — один из путей восстановления богоподобия. «Истинно, истинно говорю вам: верующий в Меня, дела, которые творю Я, и он сотворит, и больше сих сотворит; потому что Я к Отцу Моему иду» (Ин 14. 12).

Современное общество потребления не нуждается в творцах, поэтому разработка методики формирования творческой личности не стала приоритетной ни в педагогической науке, ни в процессе подготовки учителей. Вместе с тем проблема формирования универсальных учебных действий (УУД), рассматриваемых «как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта»¹⁵, является одним из условий реализации нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Самоопределение, саморазвитие, формирование личностных УУД предполагают фактически «творение» человеком своей жизни — «выбор ценностных ориентиров, определение своего “способа жизни” и места в обществе»¹⁶. Но чтобы ребенок смог стать творцом своей жизни, таким творцом должен прежде стать его учитель. Поэтому авторская методика использования мультимедиа в формировании профессиональных компетенций учителя «православной культуры» и духовно-нравственном воспитании школьников основана на принципе «мультимедийного конструктора». Содержащиеся на DVD-дисках презентации открыты для редактирования, что дает возможность включать в них (или, при необходимости, исключать) фрагменты из базы данных или из собственных источников информации. База иллюстративных данных может быть использована для создания новых бесед с учетом потребности конкретной аудитории (курсы повышения квалификации учителей или педагогическая конференция, городская гимназия или сельская школа, небольшой класс или заполненный актовый зал, школьное собрание или встреча с родителями). Широкие возможности адаптации материала для конкретной аудитории способствуют тому, что каждая тематическая встреча превращается в проект, который при необходимости может быть детализирован и развернут на несколько занятий с более тщательной проработкой отдельных положений, выбираемых каждым преподавателем по своему усмотрению, с учетом специфики конкретного образовательного пространства. Вместе с тем состав изобразительного материала, собранный в базе данных с учетом духовно-нравственного направления, соответствующего системе традиционных российских и классических мировых культурных ценностей, позволяет выдержать единый концептуальный и эстетический стиль законченных композиций иллюстрированного сопровождения бесед.

Развитию творческого начала личности как учителя, так и ученика способствуют тексты поккадровых комментариев к презентациям. С одной стороны, это некий «шаблон» беседы, выражающий ее основные мысли и смыслы. Но с другой стороны, учитель (или лектор курсов повышения квалификации) может их изменить и дополнить в зависимости от потребностей конкретных слушателей.

На наш взгляд, важным обстоятельством является то, что к составлению новых бесед на духовно-нравственные темы или к дополнению предложенных сюжетов могут быть привлечены сами учащиеся. Однако для этого учитель должен обладать профессиональными компетенциями, позволяющими ему быть руководителем таких «детских проектов». Поэтому мы полагаем целесообраз-

¹⁵ Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под. ред. В. В. Козлова и А. М. Кондакова. М., 2009. С. 38.

¹⁶ Там же. С. 40.

ным включить в программы повышения квалификации создание слушателями мультимедийных презентаций как с использованием предложенной фотобазы, так и из собственных источников информации.

Таким образом, предложенная в данном исследовании концепция использования ИКТ в формировании профессиональных компетенций учителя «православной культуры» и в духовно-нравственном воспитании учащихся на основе ценностей и традиций Православия позволяют реализовать:

- личностно-ориентированный подход, учитывающий индивидуальные возможности восприятия видео- и аудиоинформации субъектами воспитательно-образовательного процесса;
- системно-деятельностный подход, способствующий формированию мотивации и способности к саморазвитию и непрерывному образованию, а также предусматривающий активную учебно-познавательную деятельность обучающихся (учителя или учащегося);
- культурологический подход, рассматривающий ценности православной культуры с позиций самого Православия (через соответствующие памятники церковного искусства и шедевры мировой христианской культуры);
- аксиологический подход, раскрывающий ценности Православия и способствующий личностному нравственному и конфессиональному самоопределению;
- информационный подход, предполагающий удовлетворение информационной потребности обучающихся как фактора их социализации в современном мире.

Методика использования слайд-композиций и иллюстративного материала, предложенная в данном исследовании, при проведении занятий как во взрослой аудитории учителей, так и среди учащихся позволяет решить несколько задач:

- приобщение обучающихся к общечеловеческим культурным ценностям, т. к. просмотренные и прокомментированные слайды, а также встроенное звуковое сопровождение становятся «узнаваемыми» в дальнейшем процессе культурологической социализации личности;
- воспитание исторического подхода к явлениям культуры, т. к. педагогический комментарий к показу слайдов имеет обязательный исторический контекст;
- привлечение внимания обучающихся к определенным нравственно-воспитательным понятиям путем подбора изобразительного ряда в каждой конкретной беседе не по признаку внешней классификации (авторство, художественная школа, историческая эпоха и т. п.), а преимущественно в контексте соподчиненности материала заложенным целям и задачам;
- более глубокое усвоение нравственных ценностей на фоне запоминающегося зрительного ряда (по принципу «Лучше один раз увидеть...») с активизацией ассоциативного мышления, что становится особенно актуальным при почти полном отсутствии нравственных ориентиров и образов в современной молодежной субкультуре;
- закрепление пройденного материала путем выборочного возврата к ранее просмотренным слайдам через простое использование функций компьютерной программы.

Таким образом, как показывают проведенное исследование и опыт работы, апробированная методика применения компьютерных технологий способствует успешному формированию профессиональных компетенций педагогов и духовно-нравственному воспитанию учащихся на основе ценностей православной культуры.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, компьютерные технологии, профессиональные компетенции, Православие.

COMPUTER TECHNOLOGIES IN FORMING
OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS
AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS
ON THE BASIS OF VALUES OF ORTHODOX CULTURE

OLGA V. ROZINA, REVD. VLADIMIR YANGICHER

The authors study the specificities of using of computer technologies in forming of professional competence of teachers and in spiritual and moral education of students. The article analyzes tested in different regions use concept, their methodological foundations and features.

Keywords: spiritual and moral education, computer technologies, professional competence, Orthodoxy.

«ЧТО ТАКОЕ ХОРОШО»: АНАЛИЗ МОРАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ, ТРАНСЛИРУЕМЫХ УЧЕБНИКАМИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СОВЕТСКОГО И ПОСТСОВЕТСКОГО ПЕРИОДОВ¹

М. А. КОЗЛОВА

В статье излагаются результаты сравнительного анализа содержания школьных учебников советского и постсоветского периодов, направленного на изучение культурного «эталона» моральных оценок и его трансформаций на протяжении последних десятилетий. Исследование показало наличие как количественных, так и качественных изменений транслируемых детям моральных норм, оценок и суждений.

Исследования последних лет констатируют озабоченность и тревожность значительного числа россиян по поводу ослабления моральных устоев современного российского общества — наши сограждане считают падение морали одной из самых больших потерь, произошедших в результате изменений в политической и общественной жизни². Другими словами, «моральный облик» российского общества и качество межличностных отношений являются сегодня болевыми точками массового сознания, источником озабоченности и тревожности для многих людей.

Есть ли основания для развития панических настроений или проблема заключается не в снижении значимости и действенности морали как таковой, а в изменении неких базовых оснований морали, которые носителями иных моральных норм воспринимаются как исчезновение морали вообще? Поиску и категоризации оснований моральных норм, суждений и оценок, транслирующих-

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ (11-06-00275а), а также программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (проект ТЗ 54.0).

² *Воловикова М. И.* Представления русских о нравственном идеале. М., 2005; *Осинов Г. А.* «Третье измерение» в социологии П. А. Сорокина: оценка нравственности современного общества // Журнал социологии и социальной антропологии. 2009. Т. 12. № 4. С. 67–79; *Рукавишников В. О., Эстер П., Халман Л.* Мораль в сравнительном измерении // Социологические исследования. 1998. № 6. С. 88–101; *Юревич А. В., Ушаков Д. В.* Нравственность в современной России // Психологические исследования: Электронный научный журнал. 2009. № 1(3). [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n1-3/41-yurevich3.html>

ся учебниками литературного чтения для начальной школы, и было посвящено данное исследование.

В качестве теоретической основы исследования была принята концепция моральных оснований, созданная группой социальных психологов под руководством Джонатана Хайдта, точнее, предложенная в рамках этой концепции типология оснований морали³. Дело в том, что составляющие «классику» психологии морали концепции Л. Кольберга и К. Гиллиган сводят все возможные основания, которыми люди руководствуются, вынося суждения о моральности / аморальности того или иного поступка или формируя собственные поведенческие установки, к двум: «справедливость / несправедливость»⁴, «осуществление заботы / причинение вреда»⁵. Дж. Хайдт видит в этой абсолютизации значения двух оснований проявление основной проблемы не только психологии морали, но и психологии вообще — ее укорененности в западной культуре, или, как он характеризует эту ситуацию, пребывания «во власти либерально ориентированных исследователей»⁶. Хайдт пишет: «Но если вы попытаетесь применить эту покоящуюся на двух основаниях нравственность к остальному миру, вы либо потерпите неудачу, либо превратитесь в Прокруста. Большинство традиционных обществ озабочены отнюдь не только вредом / заботой и справедливостью / правосудием. Почему так много обществ столь глубоко и морально переживают по поводу менструаций, пищевых табу, сексуальности, уважения к старшим и богам? Вы не можете просто отмахнуться от этих фактов, объяснив их “общественным договором”. Если вы хотите описать человеческую мораль, а не мораль образованных западных ученых, вы обязаны учесть идеи Дюркгейма о том, что мораль в значительной степени связана с объединением людей в общество»⁷.

В большинстве культур мораль представляется сферой гораздо более широкой, включающей вопросы ингрупповой лояльности, почитания власти и нравственной чистоты (трепета перед священными для социальной группы объектами). Эти основополагающие принципы, также как и «классические» — забота и справедливость — могут рассматриваться и как «учебные модули», т. е. сформировавшиеся и укрепившиеся в ходе социокультурного развития системы, которые генерируют, по мере утверждения в культуре, большое количество более конкретных систем оценивания и поведенческих моделей. Учебные модули помогают детям распознавать, быстро и почти автоматически, примеры ценных в данной культурной среде добродетелей и осуждаемых пороков.

³ См., например: *Koleva S. P., Graham J., Ditto P., Iyer R. & Haidt J. Tracing the Threads: How Five Moral Concerns (Especially Purity) Help Explain Culture War Attitudes // Journal of Research in Personality. 46. P. 184–194.* Полную библиографию работ, выполненных Хайдтом и под его руководством, см.: [Электронный ресурс]. URL: <http://people.virginia.edu/~jdh6n/>

⁴ *Kohlberg L. Moral Development and Identification / Ed. By H. Stevenson // Child Psychology: 62nd Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, 1963.*

⁵ *Gilligan C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, 1982.*

⁶ *Haidt J., Graham J. When Morality Opposes Justice: Conservatives Have Moral Intuitions That Liberals May Not Recognize // Social Justice Research. 2007. Vol. 20 (1). P. 98–116.*

⁷ *Ibid. P. 104.*

Примем это положение в качестве обоснования значимости нашего исследования и обратимся к анализу текстового и иллюстративного материала учебников литературного чтения для начальной школы, рассматривая этот материал как элементы подобных модулей.

Возьмем два комплекта учебников литературного чтения для начальной школы, выпущенных одним и тем же издательством «Просвещение», но в разное время — в советский период (1974, сост. М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Е. И. Никитина, М. И. Оморокова) и в первой половине 2000-х гг. (2004, сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова). Предварительно учебники были прочитаны целиком, без какого-либо отбора произведений или конкретных изображений. В табл. 1 приводятся данные о количестве текстов и визуальных единиц в каждом комплекте учебников.

Таблица 1

Общее количество проанализированных текстов и иллюстраций в учебниках по курсам «Литературное чтение» советского и постсоветского периодов

	Кол-во текстов	Доля в массиве, %	Кол-во иллюстраций	Доля в массиве, %
Советский период	518	54	366	30
Постсоветский период	450	46	864	70
Всего	968	100	1230	100

Подсчет показал, что из 968 текстов и 1230 иллюстраций к затрагивающим тему морали напрямую можно отнести соответственно 348 / 78 единиц, что составляет 36% и 6% от числа просмотренных тестов и иллюстраций. Безусловно, бросается в глаза тот факт, что тема морали в иллюстративном материале представлена мало. Во-первых, количество иллюстраций, на которых человек или результаты его деятельности не представлены вообще, превосходит число изображающих человека (или подразумевающих наличие атрибутов человека или результатов человеческого присутствия) приблизительно в 1,2 раза. Это, конечно, не объясняет всей наблюдающейся диспропорции, но к этому числу как не имеющие отношения к морали как таковой могут быть добавлены иллюстрации, изображающие и отдельные рукотворные объекты, а также портреты литераторов. Иными словами, к числу иллюстраций, пригодных для анализа с точки зрения транслируемых с их помощью моральных оснований, относится лишь небольшое их число — те, на которых изображены отношения между субъектами или результаты этих отношений.

В табл. 2 и 3 приведены результаты подсчета количества текстов и иллюстраций по заявленным для анализа категориям — моральным основаниям по Дж. Хайдту. Представленные в процентах от числа текстов с «моральной направленностью», эти данные позволяют сравнить вес каждой из категорий в учебниках советского и постсоветского периодов.

Таблица 2

**Представленность моральных оснований в текстах учебников для начальной школы советского и постсоветского периодов
(число текстов в % от общего числа текстов с «моральной» направленностью)**

Моральное основание	Советский период	Постсоветский период
Забота / бескорыстная помощь	50 / 24	42 / 30
Справедливость: равенство / заслуга	27 / 14	42 / 30
Групповая сплоченность и ингрупповая лояльность	87 / 42	31 / 22
Вертикальность / почитание авторитета	14 / 6	7 / 5
Святость / добродетельность	35 / 17	14 / 10
Упоминание процесса и метода трансляции нравственных норм	2 / 1	8 / 6
Всего	208	140

Таблица 3

**Представленность моральных оснований в иллюстративном материале учебников для начальной школы советского и постсоветского периода
(число иллюстраций в % от общего числа иллюстраций с «моральной» направленностью)**

Моральное основание	Советский период	Постсоветский период
Забота / бескорыстная помощь	13 / 31	16 / 46
Справедливость: равенство / заслуга	4 / 9	4 / 11
Групповая сплоченность и ингрупповая лояльность	16 / 37	9 / 26
Вертикальность / почитание авторитета	3 / 7	1 / 3
Святость / добродетельность	7 / 16	5 / 14
Всего	43	35

Как видно из представленных в таблицах данных, в постсоветских учебниках по сравнению с учебниками советского периода увеличился вес категорий «оказание помощи, забота о нуждающемся», «справедливость», снизилась доля текстов и иллюстраций, относящихся к категориям «групповая сплоченность, лояльность к «своим»», «добродетельность — почитание священных для группы объектов», количественные изменения практически не затронули категорию «вертикальность / почитание авторитета», которая и в советское время, и в постсоветский период занимает относительно небольшое место в общем массиве текстовых и визуальных материалов учебников.

Обратимся к анализу содержательного наполнения указанных категорий. Начнем с примеров, относящихся к относительно «слабо» представленной категории — «вертикальность / почитание авторитета». Кого, собственно, призывают чтить учебники советского и постсоветского периодов?

В учебниках советского периода модель социальной иерархии сформулирована достаточно определенно. Так, одно из первых стихотворений, с которым

знакомится первоклассник (в первом разделе учебника для 1 класса целых пять текстов из 12 транслируют эту модель): «Мы веселые ребята, / Мы ребята — октябрята. / Так назвали нас не зря — / В честь победы Октября.../ Старших все мы уважаем, / Слабых мы не обижаем./ Юных ленинцев отряд —/ Октябряткам старший брат»⁸. Здесь подчеркивается идея вертикальной культурной трансмиссии — преемственность в восприятии и развитии определенной идеологии, причем субъектами и источниками этой преемственности видятся не конкретные люди, а социальные группы и даже обезличенные сущности — значимые для социальной общности символические события («...в честь победы Октября...»). Так что в воспроизводимой в стихотворении системе моральных оснований, кроме очевидной «вертикальности», ощущается также влияние оснований «групповая сплоченность» и «почитание священных объектов». Этот призыв к «почитанию священных объектов» как к залогоу преемственности ценностей и принципов усиливается в иллюстрации, изображающей разные звезды — кремлевскую, звезду героя, октябрятскую звездочку. Весь этот комплекс воспроизводится и в произведениях, предназначенных для более старшей возрастной группы — третьеклассников, готовящихся стать пионерами — «Пионерам»⁹, «Будь готов»: «Юных пионеров еще не было на свете, когда Ленин звал борцов за рабочее дело быть готовыми, но юные пионеры твердо решили быть верными заветам Ленина... юные пионеры хотят научиться строить новую жизнь, они хотят продолжать дело Ленина...»¹⁰ И то и другое произведение мы также относим к транслирующим моральное основание «вертикальность» как измерение, лежащее в основе отношений руководства и последователей, предполагающее развитие таких добродетелей, как уважение к законной власти и традициям.

Довольно сложная, комплексная мотивация нравственного поведения транслируется в рассказе Л. Пантелеева «Честное слово»¹¹.

«— Так чего ж ты тогда стоишь?

— Я честное слово сказал...

Я уже хотел было засмеяться, но потом спохватился и подумал, что смешного тут ничего нет, и что мальчик совершенно прав. Если дал честное слово, так надо стоять, что бы ни случилось, — хоть лопни. А игра это или не игра — все равно».

Казалось бы, основной мотив несложно соотнести с основанием «нравственная чистота» по типологии Дж. Хайдта, однако к этому мотиву примешивается и другой — стремление к соблюдению вертикальной ориентации, иерархичности.

«Увидев офицера, мальчик как-то весь выпрямился, вытянулся и стал на несколько сантиметров выше.

— Товарищ караульный, — обратился к нему офицер, — какое вы носите звание?

⁸ Васильева М. С., Горбушина Л. А., Никитина Е. И., Оморокова М. И. Родная речь: Кн. для чтения в 1 классе. М., 1980. С. 4.

⁹ Горький М. Пионерам // Васильева М. С., Горбушина Л. А., Никитина Е. И., Оморокова М. И. Родная речь: Кн. для чтения в 3 классе. М., 1974. С. 5–6.

¹⁰ Крупская Н. К. Будь готов! // Там же. С. 7–8.

¹¹ Пантелеев Л. Честное слово // Васильева М. С., Горбушина Л. А., Никитина Е. И., Оморокова М. И. Родная речь: Кн. для чтения во 2 классе. М., 1974. С. 68–73.

— Я сержант, — сказал мальчик.

— Товарищ сержант, приказываю оставить вверенный вам пост.

Мальчик помолчал, посопел, шмыгнув носом и сказал:

— А у вас какое звание? Я не вижу, сколько у вас звездочек?

— Я майор.

И тогда мальчик приложил руку к широкому козырьку своей серенькой кепки и сказал:

— Есть, товарищ майор: приказано оставить пост».

Можно предположить, что в данном случае есть некоторое расхождение между мотивами, определяющими суть поступка (держать свое слово) и форму его реализации (подчинение вышестоящему). Именно эта формальная сторона поведения советского ребенка, отраженная в рассказе, — непосредственный продукт столь характерной для советской педагогики милитаристской ориентации в воспитании. По сути, игра в армию (и потому, что игра, и потому, что в армию) предполагает ритуализированный характер всего действия.

Что такое ритуал и чем обусловлена необходимость ритуализации в детской игре «в армию»? Антропологу Мэри Дуглас принадлежит следующее определение: «Ритуалы — это определенные типы действий, служащие цели выражения веры или приверженности определенным символическим системам»¹². Соответственно ритуал через приобщение к тем или иным символическим системам позволяет сформировать/укрепить определенную групповую идентичность и, как следствие — верность группе или людям, занимающим верховные позиции в социальной иерархии. Поэтому, как указывает Л. Ионин¹³, не существует содержаний, абсолютно безразличных к формам (в нашем случае — к ритуалам), и именно это положение дает нам основание рассматривать оба нравственных основания как имеющие примерно одинаковый вес в формировании мотивации поведения главного героя рассказа «Честное слово».

В учебнике для 1 класса 2004 г. издания некоторые разделы заканчиваются разворотом «Из старинных книг», где приводятся высказывания неизвестного происхождения (не указаны ни источник, ни автор, ни повод, по которому эти высказывания были сделаны), выражающие, видимо, по мысли составителей учебника, некие универсальные нравственные ориентиры. Эти ориентиры в большинстве случаев соотносятся именно с основанием «вертикальность» — почитание старших и людей, обладающих более высоким социальным статусом, в данном случае — учителей («Почитай своих родителей, учителей и старших, исполняй приказания первых и слушай советы последних»; «Когда говорят старшие, со вниманием слушай и не перебивай речи их»¹⁴).

Вспомним в связи с этим типологию культур, предложенную М. Мид, — выделение трех типов культур, оказывающих принципиально различное влияние на развитие ребенка.

¹² Douglas M. *Natural Symbols: Explorations in Cosmology* (1970). [Электронный ресурс.] URL: <http://payingattentiontothesky.com/tag/natural-symbols/>

¹³ Ионин Л. Г. Социология культуры. М., 2004.

¹⁴ Родная речь: Учебник для 1 класса начальной школы / Под ред. Л. Ф. Климановой. М., 2004. С. 23.

1) Постфигуративные культуры, тысячелетиями сохраняющие свои нормы и обычаи. Здесь личность ребенка воспроизводится неизменным образом. Само воспитание осуществляется стариками и еще не включенными в производительную деятельность более старшими детьми (4–7 лет). Хотя все отклонения от норматива подавляются, все же есть возможность индивидуального проявления в области искусства, религии, технологии — это обеспечивает возможность медленного изменения самой культуры.

2) Конфигуративные культуры, быстро меняющиеся. Здесь каждое поколение отличается от предыдущего по складу личности, мотивации, эмоциональным переживаниям. Хотя старшее поколение продолжает играть решающую роль в воспитании, оно не воспринимается как безусловный эталон.

3) Префигуративные культуры, где опорой как в научной, так и в этической области будет выступать творчество молодого поколения.

М. Мид связывает распространение элементов префигуративного типа культуры с ростом неопределенности в быстро изменяющейся окружающей среде, в связи с чем условия взросления ребенка отличаются от условий, в которых воспитывались его родители: «Разграничение, которое я делаю между тремя типами культур — *постфигуративной*, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, *кофигуративной*, где и дети и взрослые учатся у сверстников, и *префигуративной*, где взрослые учатся также у своих детей, — отражает время, в котором мы живем... Великие цивилизации, по необходимости разработавшие процедуры внедрения новшеств, обращаются к каким-то формам кофигуративного обучения у сверстников, товарищей по играм, у своих коллег по учебе и труду. Теперь же мы вступаем в период, новый для истории, когда молодежь с ее префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего наделяется новыми правами»¹⁵.

Приведенные в учебнике высказывания очевидно отражают ценности и моральные ориентиры постфигуративных культур, и при том, что учебник ориентирован на детей, растущих в культуре, которую можно отнести скорее к префигуративной, они воспринимаются как искусственная попытка внесения стабильности в нестабильную социокультурную ситуацию.

В другой вставке «Из старинных книг» тема почтения к старшим отчасти продолжается: «Отец и мать — священные слова», — однако здесь появляется дополнительный моральный аспект — требование нравственной чистоты, реализующейся, в первую очередь, посредством трепетного отношения к священным для группы объектам, который усиливается другим высказыванием: «Не так живи, как хочется, а как Бог велит»¹⁶.

Рассмотрим примеры, которые мы категоризировали как транслирующие моральное основание «святость / добродетельность». В учебниках советского периода к этой категории были отнесены тесты различного содержания. В учебнике для 1 класса есть раздел «Что такое хорошо и что такое плохо», который, естественно, начинается со стихотворения В. Маяковского. Вообще-то здесь

¹⁵ Мид М. Культура и мир детства. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.countries.ru/library/texts/mid.htm>

¹⁶ Родная речь: Учебник для 1 класса начальной школы. М., 2004. С. 76.

оценки («хорошо» / «плохо») употребляются в отношении двух типов явлений: не связанных с волей человека вообще и соответственно к морали не имеющих отношения (метеорологические явления: град, ветер — плохо для прогулок, видимо, потому, что вредно для здоровья, солнце — хорошо); и оценок, обращенных на личность человека, что подразумевает именно следование индивида нравственным предписаниям или нарушение их. Какие нравственные основания создают базу для оценочных отношений?

Их всего два: причинение вреда / забота о слабом и беззащитном и нарушение правил гигиены. В сопровождающих текст иллюстрациях эти основания представлены в равной степени: на одном рисунке мальчик одной рукой заслоняет малыша, а другой твердо (брови насуслены, голова опущена) отстраняет хулигана, готового к драке; на другом — мальчик щеткой чистит валенки, а уже сверкающие галоши стоят рядом. Однако именно чистоте и аккуратности посвящены большая часть стихотворения и, собственно, вывод: «Помни это каждый сын, / Знай любой ребенок: / Вырастет из сына свин, / Если сын свинок»¹⁷. Кажется бы, эти правила относятся исключительно к сфере гигиены и охраны здоровья и не могут рассматриваться в качестве принципов морали. Но тот факт, что нарушающий их субъект резко негативно оценивается («Про такого говорят: / Он плохой, неряха»), и оценки эти, также как и положительные оценки соблюдающего эти правила («Он хотя и маленький, / Но вполне хороший»), направлены не на поведение, а на саму личность нарушителя, позволяет нам рассматривать подобные предписания как относимые в этом учебнике к морали.

Нами это стихотворение было интерпретировано как транслирующее ценность «чистоты / святости», поскольку именно это основание, по мнению авторов теории моральных оснований, сформировалось как реакция на отвращение при столкновении с чем-то грязным и омерзительным. Именно чувство отвращения, возникающее при столкновении с теми или иными фактами или поведенческими проявлениями, интерпретируется людьми как сигнал о нарушении данного морального основания. Это чувство настолько сильно и неприятно и затрагивает, видимо, настолько глубинные слои психики, что испытывающий его наблюдатель стремится как можно скорее устранить источник этого переживания. При этом наблюдатель даже не пытается проанализировать природу этого чувства, т. е. осмыслить поведение другого, вызвавшее чувство отвращения, хотя бы с точки зрения того, затрагивает ли это поведение других людей или является исключительно личным делом того, кто его совершает¹⁸. Оно лежит в основе религиозных представлений о стремлении жить возвышенными, менее плотскими, более благородными устремлениями; в основе широко распространенного и характерного не только для религиозных систем мнения, что тело есть храм, который может быть осквернен совершением аморальных поступков.

В учебнике для 4 класса 2004 г. издания есть два любопытных примера, «работающих» на основании «чистота / святость».

¹⁷ Маяковский В. Что такое хорошо и что такое плохо // Васильева М. С., Горбушина Л. А., Никитина Е. И., Оморокова М. И. Родная речь: Кн. для чтения в 1 классе. С. 85–87.

¹⁸ Haidt J. The Emotional Dog and its Rational Tail // Psychological Review. 2001. Vol. 108(4). [Электронный ресурс]. URL: <http://people.virginia.edu/~jdh6n/>

Во-первых, это «Домашний лар» Б. К. Зайцева¹⁹. Этот текст представляет собой отрывок из рассказа «Люди Божии» и повествует о жившем в усадьбе мальчике — сыне кухарки, у которого на третьем году жизни стало очевидным отставание в психическом и физическом развитии, и его отношениях с другими проживающими в усадьбе — хозяевами и слугами. Это единственный из представленных в учебнике текст, в котором взаимодействуют здоровые люди и люди с ограниченными возможностями — в первую очередь, самой коммуникации, потому что у мальчика не сформирована речь. Но его понимают и любят, особенно дети, — он дружит с барской девочкой, его охотно угощают каждый день чаем с пряником или пирогом. Каким видится этот мальчик обитателям усадьбы, можно ли интерпретировать доброжелательное к нему отношение как соответствующее нравственному основанию лояльности к «своим» или проявление заботы, или как нечто иное? Мать мальчика, конечно, тужила, что «из него не выйдет работника», как из старших детей, но «по русско-бабьей склонности, любила она его больше, чем других, жалела» — классическое «женское» основание отношения к людям, основанное на стремлении опекать беззащитных, тех, кто более всего нуждается в заботе.

Что же касается людей посторонних, то в их отношении к мальчику чувствуется не столько забота о слабом, сколько священный трепет, характерный для отношения к «юродивым» в православной традиции: «...правы были древние, обожествившие мелкие существа домашней жизни, далекой от ужаса мирового; смутно чувствуем это мы всегда; потому и не жаль лишнего пряника — как не жалели его две тысячи лет назад». Как воспринимался «юродивый» православными людьми? В некоторой степени как «свой» (член интруппы), но обладающий даром, отличающим его от других и носитель таких моделей поведения, которые для других людей недоступны и не всегда понятны — «свой» и «иной» одновременно. Так, в рассказе Б. К. Зайцева «и будто бы он ничего не делает, но он живет, он часть общей жизни» («свой»); «он скажет вам что-нибудь на своем языке, засмеется и убежит, повинувшись собственным настроениям» («иной»). Это пограничное положение юродивого позволяло ему выполнять, по сути, функцию «зеркала» для социальной группы: жизнеописания блаженных, признанных святыми, свидетельствуют, что своими действиями они в карикатурной форме изображали человеческие пороки, давая людям возможность посмотреть на себя со стороны. Возможно, пропитанное ожиданием чего-то подобного отношение обитателей усадьбы к мальчику и было столь нежным — его дружелюбие и беззаботность, если рассматривать их как зеркальное отражение жизни и отношений в доме, говорило обитателям, что все в их жизни благополучно и спокойно, — пока зеркало отражает мир, можно не беспокоиться и стараться ценить то, что имеет человек: «...он наш маленький домашний лар, покровитель и охранитель мирной жизни». Таким образом, нравственным основанием взаимодействия с мальчиком в рассказе представляется скорее трепет по отношению к священ-

¹⁹ Зайцев Б. К. Домашний Лар // Родная речь: Учебник по чтению для учащихся начальной школы: В 3 кн. / Сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. М., 2004. Кн. 3. Для 4 кл. Ч. 2 С. 14–17.

ным для группы объектов, хотя мотивы заботы и лояльности к своим также поддерживают и усиливают действенность этого морального основания.

Второй пример — это «Сказка о жабе и розе» В. М. Гаршина²⁰. Изучение этого произведения дает богатейший материал для воспитания нравственных ориентиров у учащихся как через логический анализ причинно-следственных отношений, так и через эмоционально-чувственное восприятие событий и образов. Поскольку образы в произведении Гаршина символичны, а порождаемое ими эмоциональное переживание весьма сильно, то учащимся, скорее всего, не просто сделать вывод самостоятельно: необходима последовательная аналитическая работа, поиск разгадки символов. Найденные разгадки должны помочь учащимся аргументировать свое доказательство того, что эта сказка не только о Жабе и Розе, как заявлено в заголовке, но и о жизни и жизненных нравственных ценностях.

Впрочем, сила эмоций, в частности отвращения и возмущения, возникающих при описании внешности, мыслей и поведения жабы, сама по себе «намекает» читателям на присутствующую в ситуации угрозу именно моральным установлениям и принципам²¹, и, таким образом, с одной стороны, осложняет логический анализ произведения, с другой — облегчает его интуитивное восприятие²². Точнее, не намекает, а ассоциируется с теми эмоциями, которые обычно свидетельствуют о нарушении морали и, таким образом, способствуют формированию автоматизма — интерпретации события, вызывающего подобные эмоции, как аморального.

Вообще-то, если обратиться к анализу мотивации жабы²³, ее нельзя назвать низменной, жаба стремилась к прекрасному²⁴. Скорее форма приобщения к этому прекрасному архаична — попытка присвоить, поглотить в прямом смысле то, что вызывает восторг. На подобных стремлениях основаны и ритуалы принятия в пищу при определенных условиях мяса тотемного животного, известные многим архаическим культурам и связанные с верой в то, что через поглощение части священного животного человек приближается к возвышенному состоянию или обретает сверхъестественные возможности. Вообще-то и люди в данном случае поступают сходным образом — они срывают цветок и высушивают его, однако такая смерть представляется розе предпочтительной. Ей удалось доставить несколько светлых мгновений умирающему мальчику и сохранить память о нем.

Впрочем, весь проведенный выше анализ сказки Гаршина, по сути, провокативен. Приведенные выше аргументы, согласно результатам эмпирических

²⁰ Гаршин В. М. Сказка о жабе и розе // Родная речь: Учебник по чтению для учащихся начальной школы. Кн. 3. Для 4 класса. Ч. 1. С. 226–234.

²¹ Haidt J. The Emotional Dog and Its Rational Tail... P. 814–834.

²² Greene J., Cohen J. The Neural Bases of Cognitive Conflict and Control in Moral Judgment // Neuron. 2004. Vol. 44. P. 389.

²³ Рассуждения о «мотивации» жабы звучат диковато, но думаю, что относительность используемых категорий понятна.

²⁴ Видимо, и художнику, создававшему иллюстрацию к этому произведению, пришли в голову схожие мысли — жаба на иллюстрации грустна и довольно грациозна; moreover, и сама жаба, и окружающие ветви и листья окрашены серым, а ярко-розовый цветок на этом фоне явно символизирует всю нежность и красоту мира.

исследований Дж. Хайдта, могут найти поддержку только у индивидов с выраженными либеральными ориентациями, которые руководствуются, преимущественно, «индивидуализирующими» нравственными основаниями — представлениями о справедливости и заботой о нуждающемся, то есть теми предписаниями морали, которые позволяют индивиду отстаивать собственную уникальность и проявляются в межличностных взаимодействиях — на уровне индивидов. Консерваторы же, гораздо выше ценящие сплоченность, жизнеспособность и успешность группы, нежели индивида, руководствуются большим числом оснований морального поведения, и в числе трех дополнительных оснований Хайдт называет стремление к чистоте и непорочности, которое, видимо, и формирует центральную идею сказки Гаршина. Однако если консерваторы, слыша аргументы либералов, могут с ними не соглашаться, то либералы вообще остаются глухи к доводам консерваторов, будучи не способными понять, о чем те вообще толкуют — они искренне не видят смысла в дополнительных основаниях морали, потому обычно и проигрывают консерваторам в вопросах, требующих мобилизации группы и сплоченного группового действия²⁵.

Третье, кроме «почитания авторитета» и «святости» моральное основание, характеризуемое Хайдтом как более значимое в западных культурах, — «лояльность к “своим”/ ингрупповая сплоченность», нарушение которой интерпретируется группой как предательство.

В учебниках советского периода, пожалуй, наиболее яркое и последовательное отображение этот принцип получил в разделах «Наша Родина» и «Наша армия родная». В разделе «Наша Родина» «Свои» представлены и в вертикальном (предки — нынешнее поколение), и в горизонтальном («одна дружная трудолюбивая семья советских народов»²⁶) измерениях. Заметим, кстати, в отношении как раздела «Наша Родина», так и в особенности раздела «Наша армия родная», что, поскольку основной транслируемый текстами принцип формирования групповой идентичности — эксклюзия (идентичность тем прочнее, чем больше вокруг врагов), то можно говорить об утверждении ингрупповой лояльности как одного из важнейших моральных оснований поведения «советского гражданина» (лояльность, подчеркну, в концепции Дж. Хайдта мыслится как эмоциональная привязанность к группе, которая при принятии любых решений оказывается определяющим фактором). Какова роль образа врага в нравственном воспитании ребенка — тема отдельного исследования. Однако уже тот факт, что в учебнике 1980 г. издания есть отдельная тема, посвященная армии (и нет тем, посвященных, например, педагогике или медицине), заставляет задуматься о значении «гражданского милитаризма» в советской педагогической практике²⁷.

²⁵ Haidt J. The New Synthesis in Moral Psychology // Science. 18 May 2006. Vol. 316. P. 998–1001.

²⁶ Гроденский Г. Наша Родина — Советский Союз // Васильева М. С., Горбушина Л. А., Никитина Е. И., Оморокова М. И. Родная речь: Кн. для чтения в 1 классе. С. 187–188.

²⁷ «Гражданский милитаризм — это чисто эмоциональное преклонение перед внешними атрибутами всего военного, которое диктуется переживанием страха перед внешней угрозой. В свою очередь, этот страх также носит иррациональный характер: серьезный анализ реальных угроз заменен смутным чувством, что наша страна — окруженный врагами лагерь» (Русакова Е. Социально-психологические проблемы патриотического воспитания // Сопричаст-

Можно предположить, что в основе такого культа силовых структур лежит травмирующий исторический опыт, но, как было указано, речь идет о содержании учебника, выпущенного через три с половиной десятилетия после окончания Великой Отечественной войны, да и тексты, включенные в соответствующие параграфы, описывают отнюдь не только события военных лет. В учебнике для 2 класса в разделе «Советская армия на страже Родины» этот индигрупповой фаворитизм, выступающий в учебнике для 1 класса «в чистом виде», несколько ослабевает и уступает место иному основанию моральных норм — чувству долга. Чувство долга можно интерпретировать как воплощение нормы справедливости, согласно теории Кольберга, поскольку долг (отстаивание свободы, мира, жизни) — категория, уравнивающая всех членов группы. В учебнике для 2 класса существеннее доля текстов, посвященных Великой Отечественной войне — подвигу и солдат, и мирных граждан, в том числе детей, тогда как в учебнике для 1 класса раздел, посвященный армии, содержит в основном тексты, повествующие о защите Родины от потенциальных врагов в мирное время. Соотношение текстов о военных подвигах и армейской службе в мирное время в учебнике для 1 класса 36% к 64%, для второго — 67% к 33%.

В рамках той же «военизированной» тематики раскрывается моральное основание «лояльности к индигруппе» и в учебниках постсоветского периода, неизменно в сочетании с жестокостью к «чужим»: «И повесил Олег щит свой на вратах Царьграда»; «И вышел Олег на берег и начал воевать. И много убийства сделал около города, и разбил много палат, и церкви пожег. И много другого зла сделали русские грекам, как обычно делают враги»; «И приказал Олег грекам дать дани на две тысячи кораблей, по двенадцати гривен на человека, а было в каждом корабле по сорок мужей; а потом дать дани для русских городов: прежде всего для Киева, а затем для Чернигова, для Переяславля, для Полоцка, для Ростова, для Любеча и для других городов, ибо по этим городам сидят великие князья, подвластные Олегу»²⁸.

И напротив, пример сюжета, относящегося к данному измерению, из совсем иной, т. е. мирной жизни в учебнике для 3 класса 1974 г. — рассказ К. Паустовского «Подарок». Осенью, когда листья на деревьях начинают желтеть, мальчик подарил автору маленькую березку, чтобы посадить ее в кадку и оставить в комнате зеленую березку на память о лете. Но листья в тепле все же пожелтели и облетели. Лесник объяснил этот факт естественными причинами, а старик — нравственными: «Как же твоей березе не облететь, когда все ее товарки в лесах облетели? Какими глазами она весной на них взглянет, что скажет, когда они зимой исстрадались, а она грелась у печки, в тепле, да в сытости, да в чистоте? Тоже совесть надо иметь»²⁹. Отличаться от группы, «выделяться» — стыдно.

ность: Методические рекомендации по организации патриотического воспитания в средней школе. Калуга, 2007).

²⁸ Родная речь: Учебник по чтению для учащихся начальной школы. Кн. 3. Для 4 кл. Ч. 1. С. 4–6.

²⁹ Паустовский К. Подарок // Васильева М. С., Горбушина Л. А., Никитина Е. И., Оморокова М. И. Родная речь: Книга для чтения в 3 классе. С. 34–37.

В учебниках постсоветского периода очевидна представленность морального основания «лояльность к “своим”» в разделе «Я и мои друзья». Название раздела указывает на то, что основная ценность, декларируемая в помещенных в разделе текстах, — дружба. Поведенческие модели, которые тексты предлагают — делиться с друзьями игрушками, помогать друзьям. Но в одном из текстов («Лучший друг»), кроме морального основания «забота», прослеживается и «лояльность к ингруппе». Мальчик желал наказать соседа, который взял его самокат. «Сейчас, — думает, — отлуплю Вовку, чтоб чужие вещи без спроса не брал», но потом взявший его самокат мальчик представил его как «лучшего друга» («А Вовка увидел его и сказал мальчику, который рядом стоял:

— Знакомься, Игорек, это мой лучший друг Коля.

Смутился Коля, разжал кулаки и неожиданно для себя сказал:

— Что же вы на самокате-то не катаетесь...»³⁰.

Таким образом транслируется идея различий в отношениях к «своим» и «чужим».

Механизм формирования в сознании ребенка категорий «свой» / «чужой» в некоторой степени раскрывается в рассказе «Еще мама»³¹. Кто здесь «свой» для ребенка? Это на первых порах исключительно мама — о ней ребенок, уйдя в школу, беспокоится, скучает, мама занимает все его мысли. Учиться мальчика учительница смогла мотивировать, только показав ему, как писать слово «мама», указав, что мама будет недовольна, если ребенок вернется из школы, ничему не научившись... К концу произведения становится понятно, что категория «свой» у мальчика формально расширилась, в нее вошел еще один человек — школьная учительница, которая стала восприниматься ребенком как еще одна мама. Т. е., по сути, мама так и остается единственным объектом, о котором ребенок заботится. Таким образом, ребенок, представленный в тексте, ориентирован на интересы своего непосредственного окружения — семьи и воспроизводит семейную модель отношений и в других контекстах.

«Справедливость» как моральное основание, по мысли Хайдта, определяет «индивидуализирующие» культурные начала. Однако здесь тоже все не так просто — в учебниках для начальной школы тема справедливости появляется достаточно часто, но отнюдь не в том универсалистском контексте (справедливость как принятие и следование единым общим для всех правилам и нормам), который лежит в основе индивидуальных прав и свобод каждого члена группы.

«Долг платежом красен» — эта поговорка не случайно сопровождает включенную в учебник 1980 г. издания басню Л. Толстого «Муравей и голубка», отражая, по мысли составителей учебника, главную мысль произведения: сначала голубка бросила тонущему в ручье муравью ветку, потом муравей укусил охотника, и тот выпустил голубку. Соответственно эта басня все так же, по замыслу составителей, должна транслировать нравственную норму справедливости. Заметим, что норма справедливости, сама по себе являясь, по-видимому, культур-

³⁰ Ермолаев Ю. Лучший друг // Родная речь: Учебник для 1 класса начальной школы / Под ред. Л. Ф. Климановой. М., 2004. С. 109–110.

³¹ Платонов А. П. Еще мама // Родная речь: Учебник для 3 класса начальной школы. В 2 ч. Ч. 1 / Сост. Л. Ф. Климанова, М. В. Голованова, В. Г. Горецкий. М., 2005. С. 137–143.

ной универсалией, может реализовываться в разных формах, и выбор этих форм имеет групповую / культурную и, возможно, индивидуальную специфику. В нашем случае речь явно идет о справедливости в форме взаимности — норме, направленной на реализацию интересов группы и поддержание внутригрупповой сплоченности через утверждение системы взаимных обязательств. Так, Дж. Рест, проводя ревизию идей Кольберга относительно роли справедливости в формировании системы моральных суждений индивида, кроме приписываемых Кольбергом уровню конвенциональной морали представлений о справедливости как о соблюдении прав всех участников взаимодействия — уважения к партнеру, унификации процедуры, преодоления предубеждений, которые Рест именует «процедурной справедливостью», рассматривает «дистрибутивную справедливость» — совокупность норм, регулирующих распределение вознаграждений, и приписывает подобные представления о справедливости более ранним стадиям нравственного развития индивида, ориентированным на схему личного интереса³².

Социальный смысл дистрибутивной справедливости, впрочем, получил весьма высокую оценку в трудах культур-антропологов: Лайонел Тайгер и Робин Фокс³³ рассматривают «сеть признательности», складывающуюся в результате актуализации норм дистрибутивной справедливости, как уникальный приспособительный механизм человеческих существ, делающий возможным разделение труда, обмен различными видами товаров и услуг (посредством создания условий для подготовки специалистов) и формирование системы взаимозависимостей, которые объединяют индивидов в чрезвычайно эффективно действующие организационные единицы. Соответственно транслируемая басней Толстого норма справедливости в форме взаимности имеет, очевидно, позитивное значение для поддержания целостности, сплоченности и жизнеспособности группы. По сути, сходные установки и модели поведения транслируются и народными сказками «Лиса и Журавль»³⁴, «Гуси-лебеди»³⁵.

В постсоветских учебниках нормы «процедурной справедливости» представляются гораздо активнее. Справедливость как нравственное основание индивидуального поведения представлено в основном в ситуациях, где справедливость нарушается и в конце произведения восстанавливается: «Два пирожных»³⁶, «Тайное становится явным»³⁷, «Почему?»³⁸. В последнем произведении стоит

³² *Myuru L., Helkama K.* Moral Reasoning and the Use of Procedural Justice Rules in Hypothetical and Real-life Dilemmas // *Social Justice Research*. 2002. Vol. 15. P. 373–391; *Wendorf C. A., Alexander S., Firestone I. J.* Social Justice and Moral Reasoning: an Empirical Integration of Two Paradigms in Psychological Research // *Social Justice Research*. 2002. Vol. 15. № 1.

³³ *Tiger L., Fox R.* The Imperial Animal. N.Y., 1971.

³⁴ *Ушинский К.* Лиса и Журавль // *Васильева М. С., Горбушина Л. А., Никитина Е. И., Оморокова М. И.* Родная речь: Кн. для чтения в 1 классе. М., 1980. С. 102.

³⁵ Гуси-лебеди. Русская народная сказка // Там же. С. 103–107.

³⁶ *Ермолаев Ю.* Два пирожных // Родная речь: Учебник по чтению для учащихся начальной школы. 2 класс. Ч. 2. С. 85–86.

³⁷ *Драгунский В.* Тайное становится явным // Там же. С. 159–165.

³⁸ *Осеева В.* Почему? // Там же. С. 96–103.

обратить внимание на актуализированную у главного героя — мальчика, совершившего неблагоприятный поступок — сильную эмоцию угрызения совести.

«Страх», «стыд», «чувство долга», «ответственность», «честь», «сохранение лица», «совесть», «чувство вины», «чувство собственного достоинства» и др. — мотивы и чувства, выступающие в качестве регуляторов индивидуального поведения. Исследователи особое внимание обращают на значимость в конкретных культурах чувств страха, стыда и вины³⁹. В данном случае обратим внимание на различия стыда и вины. Стыд — специфически-культурное образование, гарантирующее соблюдение групповых норм и обязанностей по отношению к «своим». Его положительный коррелят — честь, слава, признание и одобрение со стороны «своих». Чувство стыда партикуляристское, действующее только внутри определенной человеческой группы: стыдиться можно только «своих». Хотя это внутреннее переживание, оно предполагает постоянную оглядку на окружающих: что скажут или сказали бы они? В случае же, если нет непосредственных наблюдателей неблагоприятного поступка, следует говорить о совести как об индивидуально-личностном контрольном механизме. Негативный полюс совести — чувство и сознание вины. В отличие от стыда, побуждающего человека смотреть на себя глазами каких-то «значимых других», чувство вины является внутренним и субъективным, означая суд над самим собой. Виновным признает себя лишь тот, кто осознает себя субъектом деятельности, и только в пределах своей реальной ответственности. Зато это чувство распространяется не только на поступки, но и на тайные помыслы. Кроме того, оно более универсально по содержанию: сфера моральной ответственности гораздо шире прямых обязанностей по отношению к членам своей общины, здесь гораздо больше индивидуальных различий и вариаций. Не случайно, поэтому, именно нормы процедурной справедливости значительно шире представлены в постсоветских учебниках, созданных в период значительно большей, по сравнению с советским временем, вариативности стилей жизни и повседневных практик. Пример, в котором представлен целый комплекс переплетенных моральных оснований, одно из которых «справедливость», — размещенный в учебнике для 4 класса рассказ А. П. Чехова «Мальчики»⁴⁰.

На сопровождающей рассказ Чехова иллюстрации изображена сцена разговора мальчиков перед побегом. В комнате в свете керосиновой лампы две фигуры: Володя сидит на кровати, рука теребит расстегнутый воротничок гимназической куртки, на его раскрасневшемся от волнения лице — испуг, смятение (его эмоциональное состояние подчеркивается изображением тени на стене, которая как бы надвигается из-за его спины, Чечевицын тени не отбрасывает, кстати), напротив стоит Чечевицын, подтянутый, стройный, во всем его облике — стремление действовать, в руке — свернутый лист (видимо, карта или план), другая рука указующим жестом обращена к Володе. Иллюстрация изображает

³⁹ *Benedict R.* The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture. Boston, 1946; *Кон И. С.* Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности / Под ред. М. И. Бобневой, Е. В. Шороховой. М., 1979. С. 85–113.

⁴⁰ *Чехов А. П.* Мальчики // Родная речь: Учебник по чтению для учащихся начальной школы. Кн. 3. 4 кл. Ч. 1. С. 189–197.

самую эмоционально напряженную сцену рассказа. Действительно, те события, которые показались бы самыми эмоционально насыщенными взрослому свидетелю, — поиски пропавших мальчиков, переживания близких — в рассказе, написанном от лица человека, видящего мир глазами ребенка, уходят на второй план. В центре оказывается внутренняя борьба и трудность в принятии решения в ситуации конфликта между стремлением к приключениям и неизведанному и желанием остаться там, где так тепло и уютно, где любящие, нежные и понятные «свои». Не знаю, насколько в такой ситуации ребенка действительно останавливает мотив «преданности группе», хотя Володя и декларирует заботу о родителях в качестве основания своей нерешительности — скорее, проблема в более широком контексте, в общем-то, эгоистических мотивов — столкновении понятного и предсказуемого с неизвестным, «чужим», потенциально опасным, лишаящим чувства стабильности и уверенности и в своих силах, и в своем будущем. При том что Володя все же решился на побег, также преувеличением кажется утверждение, что авантюрная мотивация в нем победила, скорее, он поддался совокупному влиянию нескольких социально-психологических переменных, таких как сила воздействия авторитетного лица (то, что Чечевицын — лидер в этой паре, не вызывает сомнений) и дополнительно усиливающей убедительность речи авторитета использованной им силы потребности быть последовательным («Ты же уверял, что поедешь, сам меня сманил...» — говорит Володе Чечевицын). Это стремление к последовательности собственных действий, к согласованности мыслей, слов и деяний и можно рассматривать в качестве морального основания поступков Володи. Эта последовательность представляется мальчиками воплощением порядочности — нравственного качества, отражающего норму справедливости. Здесь речь идет о справедливости, определенной Дж. Рестом как «процедурная справедливость», — совокупность норм, регулирующих принятие решения, при актуализации которой люди ориентируются на соблюдение прав всех участников взаимодействия: уважения к партнеру, унификации процедуры, преодоления предубеждений. Процедурную справедливость, ориентированную на процесс, Рест отделяет от справедливости дистрибутивной, связанной с ориентацией на результат, в частности на распределение вознаграждений⁴¹. Так, для мальчиков из рассказа Чехова, безусловно, главную ценность представляет «приключение» как процесс обретения самостоятельности — опыта принятия собственных решений и их реализации.

Обстоятельная и наивная «серьезность» намерений мальчиков, почти научная подготовка к путешествию — все это свойственно детям. Правда, проявляется она по-разному, но жажда приключений, возможность побывать в дальних, неведомых странах — по-прежнему близкие и понятные детям задумки. У мальчишек есть четкий маршрут: Пермь — Тюмень — Камчатка — Берингов пролив — Америка. И фамилия Майн-Рида, и клички индейцев — все это так мило, обаятельно...

В отношении видения современными школьниками нравственной проблематики рассказа обратимся к фрагменту опубликованного в Интернете сочинения четвероклассника по рассказу «Мальчишки»:

⁴¹ Rest J. R., Narvaez D., Thoma S. J., Bebeau M. J. A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research // Journal of Moral Education. 2000. Vol. 29. P. 381–395.

«Мальчики приехали к родителям Володи из гимназии, Володя их долго не видел, соскучился и хотел побыть с ними. Но господин Чечевицын не хочет сидеть дома, он стремится в дальние страны, его манят путешествия и приключения. Он подговаривает Володю убежать из дома в Америку. Володе грустно, потому что он любит свою семью, он не хочет их расстраивать, сомневается: “Мне хочется дома пожить”. Перед побегом он “угрюмо ходил по комнатам и ничего не ел”, видно, что ему трудно расстаться с родными. Но Володя не может спорить с Чечевицыным, потому что тот сильнее его. Мальчики все-таки убегают.

Различие в характерах видно и тогда, когда беглецов возвращают домой. Володя переживал и раскаивался, он ведет себя, как провинившийся школьник: “Володя, как вошел в переднюю, так и зарыдал и бросился матери на шею”. Господин Чечевицын ведет себя как взрослый. Он вызывает во мне уважение: “Когда уезжал Чечевицын, то лицо у него было суровое, надменное, и, прощаясь с девочками, он не сказал ни одного слова; только взял у Кати тетрадку и написал в знак памяти: “Монтигомо Ястребиный коготь”»⁴².

Видимо, школьник довольно полно прочувствовал нравственную основу произведения — уважение у него вызывает именно «взрослость» и «последовательность» (внутренняя согласованность, т. е. честность) поступков Чечевицына.

А как видят этот рассказ учителя, какие идеи они предлагают при его обсуждении в классе?

В одном из размещенных в Интернете конспектов урока литературного чтения, посвященном произведению А. П. Чехова в качестве первоочередной воспитательной задачи называется развитие «чувства ответственности перед окружающими людьми»⁴³, и таким образом учитель, видимо, акцентирует внимание школьников на нравственном основании заботы о близких. Другой же учитель идет несколько более рискованным путем — актуализирует у детей состояние «когнитивного диссонанса», задавая вопросы, приводящие детей к принципиально различным выводам: *Можно ли так поступать?* (о побеге); *Как вы относитесь к мальчикам?* (нравятся, не нравятся, чем); *А как писатель относится к мальчикам?* (Монтигомо Ястребиный коготь, непобедимый вождь индейцев)⁴⁴.

Таким образом, если школьникам описанное в тексте поведение мальчиков симпатично (что весьма вероятно), в сознании «другого лагеря» сталкиваются две идеи: «я осуждаю поведение мальчиков» и «Чехов, напротив, относится к детям с большой симпатией». Жить с двумя взаимно противоречивыми идеями трудно, поэтому, если человек оказывается в состоянии когнитивного диссонанса, он стремится уменьшить остроту этого состояния, следуя одним из двух путей: либо снижает значимость одной из двух конфликтующих идей, либо находит некие «промежуточные» звенья, способные примерить взаимно противоречивые идеи.

⁴² Рассказ А. П. Чехова «Мальчики» в моем восприятии. [Электронный ресурс]. URL: <http://shpargalkino.com/rasskaz-a-p-chехova-malchiki-v-moem-vozpriyatii/>.

⁴³ Кнорр С. И. Конспект урока литературного чтения в 4-м классе по теме «А. П. Чехов. Мальчики» [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/527630/>

⁴⁴ Сухарева В. А. Урок по литературному чтению на тему «А. П. Чехов. Мальчики» [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/581435/>

В данном случае, ребенок может: а) изменить осуждение поведения героев рассказа на полное приятие, т. е. перестать считаться с мнением взрослых и чувствами близких, принимая собственные решения, что будет свидетельствовать о невыполнении воспитательных задач урока; б) изменить представление о симпатии автора к героям, а это явно неадекватно замыслу автора; в) найти / выработать дополнительные тезисы, позволяющие примирить конфликтующие положения. Таким «промежуточным» положением становится обсуждение особенностей детской игры и фантазии, размывающей в сознании играющего границы реального и воображаемого. Эта игра, полностью поглощающая ребенка и дающая, таким образом, почву для его интеллектуального и нравственного развития, хочется верить, понятна и современным детям, и обсуждение именно этой темы позволит гармонизировать в сознании ребенка категории «нельзя» и «нравится». Однако рискованность подобной постановки проблемы заключается в том, что только один, при этом наиболее сложный путь, — третий, позволит и сохранить необходимый уровень понимания художественного текста, и оставить место для эмоциональных переживаний читателя, не скатившись в скучное «морализаторство».

Впрочем, при несколько большей представленности в постсоветских учебниках интерпретации справедливости как справедливости процедурной, тема дистрибутивной справедливости остается в числе наиболее значимых: именно это моральное основание создает нравственное наполнение народных сказок, размещенных в разделах, посвященных фольклору: «Лиса и журавль»⁴⁵, «Каша из топора»⁴⁶, «Гуси-лебеди»⁴⁷ и др.

И наконец, еще одно «индивидуализирующее» моральное основание — забота, оказание помощи нуждающемуся. Введенное в «психологический оборот» К. Гиллиган, это основание, по ее мнению, отражает специфику женского нравственного развития. Поэтому логично рассмотреть примеры, в центре которых именно женские образы. А поискать эти образы опять же логично в разделах учебника, посвященных семье и «Женскому дню».

Какой предстает женщина в учебниках советского периода? Ключевые женские образы, заметим сразу, — образы матери и бабушки. Образ матери в учебнике советского периода лишь в незначительной степени соответствует традиционной модели «хранительницы семейного очага», он целиком прописан в рамках советского гендерного контракта «работающая мать», сложившегося в 1930-е гг.⁴⁸: женщина вовлечена в общественное производство, работает полный рабочий день, при этом осуществляет воспитание детей, частично разделяя эту ответственность с государственными институтами и родственниками, и организацию быта. Тексты, включенные в раздел «Международный женский день», также демонстрирует гендерную модель «трудящаяся женщина», а идею соответствующего весеннего праздника демонстрируют как декларацию прав и

⁴⁵ Лиса и журавль // Родная речь: Учебник для 2 кл. начальной школы / Сост. Л. Ф. Климанова, М. В. Голованова, В. Г. Горецкий. М., 2004. С. 42–44.

⁴⁶ Каша из топора // Там же. С. 44–46.

⁴⁷ Гуси-лебеди // Там же. С. 48–53.

⁴⁸ Здравомыслова Е., Темкина А. Советский этатрагический гендерный порядок // Социальная история-2002. Специальный выпуск, посвященный гендерной истории. М., 2002.

свобод женщин. Поэтому и «забота» как основополагающий принцип развития и существования системы нравственных регуляторов поведения женщины упоминается здесь лишь в одном тексте: «...У мамы самые добрые и ласковые руки, самое верное и чуткое сердце — в нем никогда не гаснет любовь, оно ни к чему не остается равнодушным»⁴⁹. В остальных же текстах и на иллюстрациях женщина трудится на заводе ткачихой, на поле — трактористкой, на стройке — инженером, в маленьком северном поселке — врачом. «Почему же люди / Наши заводские / Говорят — у мамы / Руки золотые? / Спорить я не буду, / Им видней — / Ведь они работают / С мамой моей!»⁵⁰ По сути, получается, что женщина ближе и «знакомей» не собственным детям, а сослуживцам. Однако любопытный пример «заботы» демонстрирует один текст, включенный в этот раздел, — «Просто старушка»⁵¹. Заботу о незнакомой старушке, которой понадобилась помощь, проявляет мальчик, наблюдающая за этим девочка недоумевает по поводу этого проявления заботы по отношению к чужому человеку, демонстрируя, таким образом, ориентацию на ингрупповую лояльность как моральное основание поведения по отношению лишь к «своим».

Таким образом, мы видим, что в учебниках советского периода ориентация на заботу отнюдь не декларируется в качестве «женской» ориентации, скорее наоборот, женщины чуть ли не реже проявляют заботу, чем мужчины. Письмо А. М. Горького сыну Максиму: «Вот если бы ты всегда и везде, всю твою жизнь оставлял для людей только хорошее — цветы, мысли, славные воспоминания о тебе, — легка и приятна была бы твоя жизнь. Тогда ты чувствовал бы себя всем людям нужным, и это чувство сделало бы тебя богатым душой. Знай, что всегда приятнее отдать, чем взять»⁵². В других текстах, где забота становится центральным основанием, также в соответствии с ним действуют преимущественно мальчики / мужчины: «Вишня»⁵³, «Митины друзья»⁵⁴, «Когда бушевали метели»⁵⁵, «Дедушка Мазай и зайцы»⁵⁶ и др. Как ни странно, существенную долю тексты, транслирующие норму заботы, составляют в разделе «Ленин с нами». Собственно, название раздела настраивает на восприятие В. И. Ленина как человека, близкого каждому. Тексты, где вождь мирового пролетариата представлен в повседневном общении с детьми, рабочими, красноармейцами, составляют более половины — пять текстов из восьми. Один из наиболее выразительных — «След человека», где субъектом, реализующим норму заботы, оказывается, впрочем, не Ленин, а неизвестный человек. «Смотрят братья (Саша и Володя Ульяновы. — М. К.) — поперек заболоченного ручья перекинуты жерди. Таких следов никто, кроме людей, не оставляет... Давно здесь кто-то прошел. Следы травой

⁴⁹ *Воскресенская З.* Сердце матери // *Васильева М. С., Горбушина Л. А., Никитина Е. И., Оморокова М. И.* Родная речь: Книга для чтения в 1 классе. М., 1980. С. 76.

⁵⁰ *Родина М.* Мамины руки // Там же. С. 79.

⁵¹ *Осеева В.* Просто старушка // Там же.

⁵² Письмо А. М. Горького сыну Максиму // *Васильева М. С., Горбушина Л. А., Никитина Е. И., Оморокова М. И.* Родная речь: Книга для чтения во 2 классе. С. 106.

⁵³ *Исаковский М.* Вишня // Там же. С. 105.

⁵⁴ *Скребицкий Г.* Митины друзья // Там же. С. 123–126.

⁵⁵ *Песков В.* Когда бушевали метели // Там же. С. 131–135.

⁵⁶ *Некрасов Н.* Дедушка Мазай и зайцы // Там же. С. 187–189.

поросли... Их почти не видно, если бы не приметы, что оставил человек. Вот ковшик берестяной висит на сучке, а под ним тоненькой струйкой родничок журчит, расчищенный старательными руками. Попей, усталый путник, свежей воды и шагай.

Вон острый дубовый сук лежит в стороне. Свисал он над тропинкой, надломленный бурей, а кто-то его обрубил и прочь оттащил. Убрал с дороги опасность...

— Чему ты радуешься? — удивился Саша.

— Мне приятно идти по следам человека, — ответил Володя, — ты посмотри, сколько хорошего он оставил на своем пути. Каждый шаг радует.

Саша оглянулся на тропинку, с лица его исчезло озабоченное выражение, и он сказал:

— Вот так и жизнь надо пройти, Володя, оставив след своих добрых дел!..»⁵⁷

В постсоветских учебниках «нормальное» гендерное разделение восстанавливается. Тексты, помещенные в разделе «Женский день», представляют довольно целостный образ женщины, принципиально отличающийся от той модели, которую транслировали учебники советского периода. В современном учебнике женщина — это прежде всего мать, и главное основание ее поведения — забота о ребенке, проявления нежности и поддержки («Матери»⁵⁸, «В бурю»⁵⁹). Женщиной-матерью, которая, как ей и «положено», становится основным субъектом, реализующим норму заботы, своим примером транслирует эту норму детям. В «Детстве» Л. Н. Толстого любовь ребенка к матери, и матери к ребенку острые, пронзительные. Так же пронзительна и потребность в любви: «...все это заставляет меня вскочить, обвить руками ее шею, прижать голову к ее груди и, задыхаясь, сказать:

— Ах, милая, милая мамаша, как я тебя люблю!

Она улыбается своей грустной очаровательной улыбкой, берет обеими руками мою голову, целует меня в лоб и кладет к себе на колени.

— Так ты меня очень любишь? — Она молчит с минуту, потом говорит: — Смотри, всегда люби меня, никогда не забывай. Если не будет твоей мамаша, ты не забудешь ее? Не забудешь, Николенька?

Она еще нежнее целует меня.

— Полно! И не говори этого, голубчик мой, душечка моя, — вскрикиваю я, целуя ее колени, и слезы ручьями льются из моих глаз, — слезы любви и восторга.

После этого, как бывало, придешь наверх и станешь перед иконами, в своем ваточном халатце, какое чудесное чувство испытываешь, говоря: “Спаси, Господи, папеньку и маменьку”»⁶⁰. На сопровождающей текст иллюстрации женщина присела в кресло рядом с задремавшим сыном и ласково будит его, перебирая пальцами волосы мальчика. Вся ее фигура и голова обращены к ребенку, взгляд наполнен им. На довольно темном фоне светятся лица обеих фигур, очертания

⁵⁷ Богданов Н. След человека // Васильева М. С., Горбушина Л. А., Никитина Е. И., Оморкова М. И. Родная речь: Кн. для чтения во 2 классе. С. 203–204.

⁵⁸ Бунин И. Матери // Родная речь. 2 класс. Ч. 2 / Сост. Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова. М., 2004. С. 116.

⁵⁹ Плещеев А. В бурю // Там же. С. 117–118.

⁶⁰ Толстой Л. Н. Детство // Родная речь: Учебник по чтению для учащихся начальной школы. Кн. 3. 4 кл. Ч. 1. С. 182–186, 184.

и выражения этих лиц перекликаются, говорят друг с другом, образуя единое целое.

Далее по тексту мы прослеживаем ход мыслей засыпающего мальчика и чувствуем, как круг самых близких и дорогих мальчику людей, объектов, о которых ребенок переживает и по отношению к которым проявляет чувство заботы, временами расширяется до размеров чуть не всего человечества. «Еще помолишься о том, чтобы дал Бог счастья всем, чтобы все были довольны...» Но на таких широких и абстрактных понятиях детское сознание не способно долго концентрироваться, круг снова сужается до близкого и привычного: «...и чтобы завтра была хорошая погода для гуляния». Относительно устойчиво посыл проявления сострадания и заботы прослеживается, таким образом, только в отношении четко персонифицированных, знакомых ребенку субъектов. Но и здесь это детское стремление не имеет определенной формы выражения, предполагает отнюдь не осознанное совершение последовательности конкретных действий, направленных на заботу и помощь, но эмоциональные горячие клятвы и невыполнимые обещания, которые лишь свидетельствуют о еще находящейся в стадии формирования способности к сопереживанию.

Итак, проведенный анализ текстового и иллюстративного материала учебников литературного чтения для начальной школы позволяет нам сделать некоторые выводы относительно сути изменений, затрагивающих морально-нравственные основания поведения человека. В качестве источников разворачивающихся и усиливающихся трансформаций системы морально-нравственных норм и ориентиров можно назвать «транзитный» характер современного общественного развития России, общемировые тенденции социокультурных трансформаций.

Система морально-нравственных ориентиров советского периода, как продемонстрировал проведенный анализ, основывалась на категориях, предполагающих, в первую очередь, укрепление социальной общности (лояльность к ингруппе, почитание авторитета и объектов, признаваемых группой священными), т. е. порождаемые этими ориентирами добродетели, практики и институты направлены на то, чтобы связывать людей вместе в иерархически организованных взаимозависимых социальных группах, которые способны регулировать повседневную жизнь и личные привычки своих членов. В отличие от них, установления «причинение вреда / забота» и «справедливость / несправедливость» ориентированы скорее на индивидуализацию, производя добродетели и практики, направленные на защиту людей друг от друга, и призваны позволить им жить в гармонии, как автономным агентам, которые могут сосредоточиться на своих собственных целях.

Сравнительный анализ содержания (текстов и иллюстраций) учебников литературного чтения для начальной школы советского и постсоветского периодов показал наличие как количественных, так и качественных изменений транслируемых детям нравственных норм, оценок и суждений. Такие моральные основания, как забота и оказание помощи нуждающемуся, а также справедливость (в варианте «процедурной справедливости») в учебниках постсоветского периода транслируются значительно последовательнее и масштабнее, чем в советское время, а категории «групповая сплоченность, лояльность к «своим»», «добродетельность — почитание священных для группы объектов», а также «дистри-

бутивная справедливость», напротив, отходят на второй план. Иными словами, представленность индивидуализирующего нравственное самосознание оснований расширяется, а «работающих на группу» — сужается.

Отмечены также изменения объектов, в отношении которых предписывается реализация тех или иных нравственных норм и оценок. Так, в качестве «авторитетного лица / лиц», почтение к которым транслируется подрастающему поколению в качестве моральной нормы, в советский период выступают представители старшего поколения — носители советской идеологии, доказавшие свою приверженность ей. Собственно идеологическая «зрелость» и политическая «грамотность» и оказываются основными признаками, определяющими «авторитетность». То, что «авторитетное лицо», как правило, старше самого учащегося начальной школы, лишь подразумевается, поскольку это «лицо» представляет прежде всего некую страту в советской социальной иерархии — пионер, комсомолец, коммунист, и крайне редко приобретает какие-либо персонифицированные черты. В учебниках постсоветского периода, напротив, возраст, пожалуй, основной критерий, по которому определяется «авторитетность», видимо, будучи ассоциированным с объемом и качеством жизненного опыта. Впрочем, и в том и в другом случае акцент сделан на вертикальной культурной трансмиссии, устойчивостью которой — гарант стабильности социокультурной общности, только в советский период содержанием этой трансмиссии выступает «правильная» идеологическая ориентация, а в постсоветский — куда более абстрактная «народная мудрость», которая, судя по размещенным в учебниках текстам, транслируется преимущественно учителями и старшими родственниками. Таким образом, если в советских учебниках образ «авторитетного лица» абстрактен, но транслируемые им требования конкретны, то в постсоветских учебниках наоборот: почитать и слушаться ребенку предлагается вполне конкретных, близких людей (круг которых весьма ограничен), но содержание той информации, которую ребенку следует у них перенять, регламентируется весьма слабо.

Это наблюдение выводит нас, во-первых, на проблему культурной регламентированности содержания воспитательных воздействий, оказываемых на ребенка; во-вторых, на проблему общественного воспитания и разделенной ответственности за его результат. Существенное снижение определенности характера и содержания воспитательных воздействий, несмотря на не вполне убедительные попытки внесения в учебный материал некоторой «постфигуративности», если пользоваться терминологией М. Мид, — прямое следствие возросшей (если не появившейся) в постсоветский период вариативности жизненных стратегий и стилей жизни, ценностной разнородности, в которую вылилось переживание периода аномии в российском обществе. Соответственно «большое общество», само не разобравшееся с тем, «что такое хорошо, и что такое плохо», резко и неожиданно для всех заинтересованных лиц отстранилось от воспитания подрастающего поколения. Советская модель «общественного воспитания», где любой взрослый считал себя имеющим право от лица «советского общества» транслировать детям те или иные нормы, сменилась моделью «родительского воспитания», в которой лишь самые близкие взрослые люди наделяются ответственностью за воспитание новых членов общества.

По большому счету, сходные соображения могут быть отнесены и к другим транслируемым учебниками моральным основаниям. Так, основание «лояльность к ингруппе» в учебниках советского периода подразумевает под «группой» страну, советский народ, в постсоветских эта линия также остается, но существенно «разбавляется» идеями сплоченности малых групп, в первую очередь семьи и дружеской компании.

Впрочем, нечто общее в определении группы и механизмов создания и укрепления групповой сплоченности сохраняется в учебниках разных периодов издания. Это эксклюзивный принцип формирования групповой идентичности, ориентированный на поиск врага и объединение группы в процессе противостояния «внешней напасти». Вполне очевиден, таким образом, проективный характер ориентации на поиск врага, в котором локализуются все возможные смутные тревоги и недовольства граждан, и перед лицом которого группа сплывается, одновременно создавая собственный образ как абсолютно непогрешимой.

Ориентированная на укрепление групповой сплоченности норма дистрибутивной справедливости («взаимности»), в учебниках советского периода доминировавшая, в постсоветских учебниках также остается, хотя существует в «соседстве» с утверждением нормы процедурной справедливости (справедливость как принятие и следование единым общим для всех правилам и нормам). Таким образом, весь содержательный анализ контента школьных учебников приводит нас к выводу о все большей «индивидуализации» моральной сферы в российском обществе, создания механизмов воспитания субъекта, способного самостоятельно принимать важные моральные решения. В концентрированном виде сделанные наблюдения и выводы воплощены в текстовых примерах, раскрывающих механизмы трансляции моральных оснований подрастающему поколению и собственно усвоения детьми моральных оценок и моделей поведения.

В учебниках советского периода в качестве «пускового механизма» нравственного развития ребенка выступают внешние оценки (что, впрочем, вполне соответствует реальности). Так, в рассказе «Что сказала бы мама»⁶¹ отражается борьба мотивов «индивидуальные интересы (безопасность)» / «помощь другому, оказавшемуся в опасности». Значение обоих типов мотивации поддерживается поведением и оценками персонажей, окружающих главного героя — мальчика Ваню, который вывел с пасеки малыша, хотя его самого пчелы основательно покусали. Мотив собственной безопасности реализуется поведением друзей, которые, испугавшись пчел, убежали. Бабушка так оценила поступок: «Федя с Гришкой убежали, а наш простофиля полез Васятку спасать. Вот бы его мама сейчас увидела — что бы она сказала?» Мотив действия в интересах другого поддерживается оценками родителей, которые, по сути ставят точку в произведении, резюмируя его общий смысл: «Ваня глядел на отца одним глазом и ждал: что сказала бы мама? А отец улыбнулся и похлопал Ваню по плечу: “Она бы сказала: молодец у меня сынок! Вот бы что она сказала!”»

В учебнике постсоветского периода отражение процесса трансляции нравственных норм, во многом противоположного описанному выше, содержится в

⁶¹ Воронкова Л. Что сказала бы мама // Васильева М. С., Горбушина Л. А., Никитина Е. И., Оморокова М. И. Родная речь: Книга для чтения во 2 классе. С. 6–8.

рассказе М. Зошенко «Золотые слова»⁶². На первый взгляд, в рассказе утверждается в качестве основания индивидуальных поступков почтение к авторитету / старшему, послушание: детям строго-настрою (под угрозой изгнания из комнаты) запрещено участвовать в разговоре, перебивать собравшихся взрослых. И они молчали, даже когда на их глазах масло упало в чай папиного начальника, боясь ослушаться указания, дети не сказали об этом.

«Папа, улыбнувшись, сказал:

— Это не гадкие дети, а глупые. Конечно, с одной стороны, хорошо, что они беспрекословно исполняют приказания. Надо и впредь так же поступать — исполнять приказания и придерживаться правил, которые существуют. Но все это надо делать с умом... Все надо делать с учетом изменившейся обстановки. И эти слова вам надо золотыми буквами записать в своем сердце. Иначе получится абсурд».

И далее — вывод:

«И этих слов, уважаемые дети, я всегда придерживался во многих случаях жизни. И в личных своих делах. И на войне. И даже, представьте себе, отчасти в моей работе.

В моей работе я, например, учился у старых великолепных мастеров. И у меня был большой соблазн писать по тем правилам, по которым они писали. Но я увидел, что обстановка изменилась. Жизнь и публика уже не те, что были при них. И поэтому я не стал подражать их правилам.

В общем, эти папины слова я золотыми буквами записал в своем сердце.

И может быть, поэтому я стал сравнительно счастливым человеком. И людям, может быть, поэтому я принес не так уж много огорчений».

Собственно, мы наблюдаем процесс (точнее, оказываемся свидетелями толчка к длинному пути) перехода с конвенционального на постконвенциональный уровень морального развития (по Кольбергу). Человек, находящийся на «конвенциональном» уровне, понимает социальные нормы как основу сохранения целостности общества. На высшем — «постконвенциональном» — уровне человек руководствуется уже не требованиями конкретной социальной системы, а обезличенными нравственными нормами. Так, сначала он понимает относительность норм и зависимость их содержания от групповой принадлежности. Это понимание приводит к повышению значимости индивидуальных прав. В результате, человек осознанно выбирает единственную систему правил и начинает руководствоваться только ей. Этот переход, согласно теории Кольберга, является функцией интеллектуального развития ребенка, однако размещение этого текста в современном учебнике можно рассматривать и как проявление тенденций социокультурных изменений.

Суть этих тенденций можно выразить следующим образом: сфера влияния морали все больше сужается, сфера нравственности — расширяется. В современном обществе происходит все большая моральная дифференциация: возникают корпоративные этики, правила поведения в профессиональной, дружеской среде. В пределе — этот процесс «дробления» субъектов морали может продолжаться до неделимой далее сущности — индивида. Поэтому возрастают

⁶² Зошенко М. Золотые слова // Родная речь: Учебник для 3 класса начальной школы. В 2 ч. Ч. 1. С. 144–153.

М. А. Козлова. «Что такое хорошо»: анализ моральных оснований, транслируемых учебниками...

и требования к способности формировать собственные критерии оценки, выносить самостоятельные суждения и нести индивидуальную ответственность за сформированные суждения и оценки. И рассказ М. Зощенко, написанный за 70 лет до того, как был выпущен учебник для 3 класса, транслирует как индивидуальные нравственные ориентиры то, что с течением времени стало ориентирами культурными.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1. 1

Представленность моральных оснований в текстах учебников для разных классов советского периода (число текстов)

Моральное основание	1 класс	2 класс	3 класс
Забота / бескорыстная помощь	21	18	11
Справедливость: равенство / заслуга	8	12	7
Групповая сплоченность и ингрупповая лояльность	27	24	36
Вертикальность / почитание авторитета	7	3	4
Святость / добродетельность	3	10	22
Упоминание процесса и метода трансляции нравственных норм		2	

Таблица 1. 2

Представленность моральных оснований в текстах учебников для разных классов постсоветского периода (число текстов)

Моральное основание	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Забота / бескорыстная помощь	6	13	9	14
Справедливость: равенство / заслуга	6	15	12	9
Групповая сплоченность и ингрупповая лояльность	12	10	4	5
Вертикальность / почитание авторитета	4	1		2
Святость / добродетельность	1	1		12
Упоминание процесса и метода трансляции нравственных норм	2	3	1	2

Таблица 1. 3

Представленность моральных оснований в иллюстрациях учебников для разных классов советского периода (число иллюстраций)

Моральное основание	1 класс	2 класс	3 класс
Забота / бескорыстная помощь	7	4	2
Справедливость: равенство / заслуга	2	1	1
Групповая сплоченность и ингрупповая лояльность	6	7	3

Продолжение таблицы 1.3

Моральное основание	1 класс	2 класс	3 класс
Вертикальность / почитание авторитета	2	1	
Святость / добродетельность		3	4
Упоминание процесса и метода трансляции нравственных норм			

Таблица 1.4

**Представленность моральных оснований в иллюстрациях учебников
для разных классов постсоветского периода (число иллюстраций)**

Моральное основание	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Забота / бескорыстная помощь	2	10	1	3
Справедливость: равенство / заслуга	1	3		
Групповая сплоченность и ингрупповая лояльность	6	1	1	1
Вертикальность / почитание авторитета		1		
Святость / добродетельность				5
Упоминание процесса и метода трансляции нравственных норм				

Ключевые слова: учебники для начальной школы, моральные основания социокультурные трансформации, культурные эталоны моральной оценки, справедливость, забота, почитание авторитета, лояльность к «своим».

**“WHAT IS GOOD”: THE ANALYSIS OF MORAL FOUNDATIONS,
TRANSMITTED IN TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOLS
OF THE SOVIET AND POST-SOVIET PERIODS**

MARIA A. KOZLOVA

This article presents the results of a comparative analysis of school textbooks of the Soviet and post-Soviet periods, aimed at the study of moral values' cultural «standard» and its transformation over the past decades. The study revealed the presence of both quantitative and qualitative changes of moral standards, assessments and judgments, transmitted to children.

Keywords: primary school textbooks, the moral foundations, sociocultural transformation, cultural standards of moral judgments, justice, caring, respect for authority, ingroup-loyalty.

АЗЫ КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТЫ НА ФОРЗАЦАХ УЧЕБНИКА ПО ЧТЕНИЮ 2000-Х ГГ.¹

Г. В. МАКАРЕВИЧ

Автор статьи анализирует семантику визуальных посланий, считываемых с форзацев учебника по чтению 2000-х гг. В поле ее зрения оказываются три важных для современного педагогического дискурса концепта: «детство», «Родина», «литература». Автор статьи раскрывает семантическую взаимосвязь этих концептов и показывает, как на форзацах учебников сказочность и фантазийность, тесно переплетаясь с конкретными образами, создают «эффект реальности» по меркам актуальной медиакультуры².

В начале 2000-х гг. авторы учебников³ по чтению стали ориентироваться на идею обучения основам филологии уже в начальной школе. Так в названии большей части учебных пособий 2004/05 учебного года можно обнаружить новые семантически нагруженные значения. Шестнадцать учебных комплектов содержат в наименовании слова «литература», «чтение»: «Литературное чтение» (14), «Чтение и литература» (1), «Читаем сами» (1). И всего два авторских коллектива сохранили названия, отсылающие к педагогическому дискурсу 1980-х гг. — «Родная речь» (Л. Климанова, В. Горецкий, М. Голованова) и «Родное слово» (Г. Грехнева, К. Корепова). Смена ярлыка, с одной стороны, указывает на изменение ценностных приоритетов в образовательной политике, а с другой — свидетельствует о пересмотре содержания представленных в учебниках текстов и соответственно иллюстраций к ним. Оставим пока в стороне инновационные курсы обучения чтению и проанализируем форзацы одного из самых традиционных учебников, который носит гордое имя «Родная речь» и помогает освоить азы культурной

¹ Работа поддержана грантом РГНФ 11-06-00275а.

² Данная статья отражает многолетние изыскания автора, посвященные аксиологии школьного учебника и роли визуального компонента в современных книгах по чтению, см.: Макаревич Г. В. «Я-субъект» на страницах школьного учебника 2000-х гг.: роль текстового и визуального в конструировании образов детства // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2011. № 1 (20). С. 42–53; Она же. Репертуар детских образов в современном учебнике по чтению: способы репрезентации этических ценностей // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2012. № 3 (26). С. 35–43.

³ В данной статье рассматриваются следующие учебники: Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г., Голованова М. В. Родная речь: Учебник для 1 класса начальной школы. М., 2003; Они же. Родная речь: Учебник для 2 класса начальной школы. В 2 ч. Ч. 1–2. М., 2004; Они же. Родная речь: Учебник для 3 класса начальной школы. В 2 ч. Ч. 1–2. М., 2005; Они же. Родная речь: Учебник для 4 класса начальной школы. В 2 ч. Ч. 1–2. М., 2006.

грамоты ученикам 1–4 классов. В ходе семантико-педагогического анализа постараемся ответить на вопрос: образы каких детей конструкторы пособия помещают на его форзацы, с какими символами, смыслами эти образы корреспондируют?

Книга для 1 класса не имеет рисунков на форзацах. Белый фон — это нулевой знак, который можно интерпретировать по-разному. Во-первых, авторы пособия могут выстраивать систему значений «ребенок = белый лист», ведь у начинающего ученика пока отсутствуют системные знания по изучаемому предмету, его школьный читательский багаж еще пуст. Во-вторых, белый фон — это своего рода приглашение в мир «большой литературы»; мир, который владелец учебника может создать сам, оставив на белом форзаце свои первые рисунки и надписи (дети 7–8 лет мало отличают учебник от рабочей тетради: современные тетради часто бывают печатными, их размер и оформление во многом повторяют сам учебник). Так возникает вторая система значений «ребенок = художник, творец». И таких значений можно отыскать множество, широта интерпретаций знака «белый фон» зависит от каждого индивидуального контакта ребенка с учебником и не может быть детально представлена в рамках данного исследования.

Если мы посмотрим на форзацы учебника для 2 класса, то увидим цветную, работающую на позитивные эмоции картину. Самих детей на ней нет, но зато присутствуют знакомые каждому читателю герои, которые репрезентируют **фантазийный мир детства**. Заяц, Сова, Шалтай-болтай и другие литературные персонажи как бы показывают маленькому зрителю его самого «изнутри», более ориентируясь на общие читательские интересы, нежели на каких-то конкретных детей (мальчиков или девочек, учеников или игрунчиков, отличников или двоечников и др.).

На обеих иллюстрациях в качестве доминирующей представлена идея движения: феи и слоненка — по воздуху, сказочных персонажей — на корабле и поезде. Все они влетают, всплывают, въезжают из детского чтения в школьную жизнь. Ребенку-читателю прививают уверенность в том, что его знакомцы (Кот в сапогах, Красная шапочка и т. д.) не оставят его и в классе, в школьном мире в целом. «Пейзаж» на форзацах дан слишком обобщенно: глядя на него, невозможно понять, по какой территории движутся нарисованные герои. Важно, что все герои ориентированы не на замкнутое существование (в границах СССР или «золотого фонда русской культуры»), а на идею продвижения, освоения, в том числе с помощью чтения, новых культурных территорий, идею постижения новых культурных горизонтов.

Еще один примечательный герой помогает создателям книги для 2 класса раздвинуть **границы детского мира**. Слоненок на воздушном шаре становится сквозным персонажем и присутствует в учебнике три раза: на титульном листе, на втором форзаце, на тыльной стороне обложки. Он исполняет роль безмолвного свидетеля, знающего обо всех реальных и фантазийных мирах. Воздушный шар может восприниматься как малая копия Земли. Это пространство, параллельное земному и в то же время неразрывно с ним связанное. Слон, летящий на воздушном шаре: «взрослый» образ, синтезирующий архетипичные людские мечты (*идея полета, отрыва от земного притяжения*) и «реальные» человеческие

достижения, свободу полета (*с помощью литературного слова одно из самых тяжелых животных становится легким и грациозным*). Нежный возраст персонажа с шаром делает его ровесником читателей учебной книги, пребывающих в невинном состоянии *homo sapiens puerilis*. Ожидания детей и взрослых становятся равновеликими в этой детали, на первый взгляд, пустячной, но претендующей на то, чтобы открыть / облететь / познать весь мир.

Форзацы двух книг учебника для 3 класса выстроены уже иначе. Они играют роль визуального предисловия ко всем разделам учебных книг и к помещенным в них текстам и иллюстрациям. Названия разделов приведены вместе с символизирующими их картинками.

Образы форзацев первой части учебника для 3 класса одновременно отсылают к русскому прошлому и настоящему: певца из «Слова о полку Игореве» и Нестора-летописца приветствует сегодняшний школьник, одетый в российский триколор. Мальчик стоит на пригорке, позади него сумрачный сказочный лес. Выходя из темного потустороннего мира, он, такой счастливый и современный, попадает не в настоящее, а в глубокое прошлое своей страны. Триколор в одежде мальчика указывает на то, что эту страну можно именовать Россией. Образы древнерусского воина, гусяря и Нестора отсылают к архаическому названию «Русь». Эта всеподавляющая «русскость» закреплена и в портрете мальчика, русые волосы которого уложены на прямой пробор. Если в образах взрослых можно прочесть подчеркнутую серьезность и отстраненность, то в фигуре и мимике ребенка, напротив, можно уловить долю мягкого юмора. Его по-мультиашному разинутый рот, съехавшая на затылок кепка и высоко поднятый торжественный букет выглядят несколько нелепо. В этом эклектичном образе как бы сталкиваются *детскость* (песенная улыбка, ненужная кепка) и *взрослость* (большущий букет). Брызжущая радость российского мальчика вроде бы направлена на зрителей, но его взгляд невозможно поймать, так как он обращен в бок, мимо зрителей, в бесконечность. Так замкнутое прошлое Руси (взрослые с форзаца полностью поглощены своими делами и смотрят «внутрь себя») мигнет стадию настоящего и через восторженный взгляд «милого ребенка» переключивается в будущее. Современная социальная реальность России может быть доступна начинающему третьекласснику — читателю учебника — только через книги (они грудой лежат около гусяря), прямого ее изображения на форзаце конструкторы пособия пока не предлагают.

На форзаце второй части учебника для 3 класса усилена атмосфера сказочной ненастоящности и запредельности. В число значимых персонажей попадают как стопроцентно «свои» (бурый медведь, серый заяц, рыжий щенок, мальчик на велосипеде, Карандаш), почти «свои» (Бармалей и Крокодил из сказок К. Чуковского), так и «чужие» (Посейдон, дельфин). Пространство «родной сказочно-детской словесности» освящено присутствием некоего мирового древа, на котором выют гнезда рыбы. Общий антураж сюжета явно отсылает к «Путанице» К. Чуковского. Строки «Рыбы по полю гуляют, / Жабы по небу летают» проиллюстрированы вполне узнаваемо. И вот в это чудесное пространство въезжает мальчик на велосипеде, который с интересом наблюдает за происходящим, но не застревает в сказочном измерении, а проезжает мимо.

Юный велосипедист 8–10 лет съезжает с зеленого пригорка и как бы едет на зрителей. Его спортивный вид (шорты, полосатый легкий свитер, кепка, кеды, носки), открытое пространство вокруг него подчеркивают отсутствие школьного элемента в этой системе значений. На заднем плане помещены детские журналы («Веселые картинки» и «Мурзилка»), за деревом свалена груда толстых книг. Вся эта книжная премудрость и литературные персонажи почти не волнуют маленького спортсмена. Его пристальная заинтересованность возникла по поводу ДРУГОГО занятия. Раскрепощенность тела говорит о том, что занятие это предельно личное, совершенно не связанное с выполнением каких-либо обязанностей или обязательств.

Телесные практики ребенка — ловкая посадка на велосипеде с сильно приподнятым сиденьем и опущенным вниз рулем — выдают в нем «реального» мальчишку, имеющего модный для начала 2000-х гг. спортивный велосипед и соответствующее снаряжение. Обладание таким велосипедом указывает на «просвещенность» героя в вопросах социального престижа и модных предтинеиджеровских тенденций, дающих / легитимирующих ученику далее (т. е. в подростковом возрасте) возможность приобщаться к экстремальным формам досугового времяпрепровождения.

Предельно личный характер визуального послания намекает на возможность «полного отрыва» (вспомним актуальный слоган начала 2000-х гг. «Оторвись по полной») от будничных дел, источниками которых обычно выступают взрослые с их правилами и потребностями. Здесь же, в пространстве литературных реалий, такие взрослые отсутствуют, а Посейдон и Бармалей вряд ли обладают моральными установками современных мам и пап. Получается, что учебник по чтению включает смыслы, указывающие на пространство желанного ничегонеделанья. Он имеет в своем арсенале визуальные образы, являющие «истинные» мальчишечьи желания. В свою очередь, транслируемые таким учебником смыслы негромко (без победного пафоса) претендуют на некоторую коллекцию важных жизненных истин. Место категории неизбежного долга перед страной, родителями, детской политической организацией теперь занимает идея личного самоуважения (следуя еще одному популярному слогану 2000-х гг. «Я этого достоин»). Так, задействуя язык рекламы и структуру ее визуального ряда, учебник по чтению замыкает круг значений и использует образ спортивного мальчика в роли воспитателя и воспитуемого одновременно. Авторитарные вертикали теряют свою силу. Мир, расширенный до любой точки планеты в своем обладании и свернутый к точке по имени «субъект» в своей реализации, держится на горизонталях (шоссейные и железные дороги, авиалинии, сеть Интернет). Мальчик на велосипеде сможет покорить любые пространства, если использует свою заинтересованность на постижение и освоение этих горизонталей так же легко, как он оседлал велосипед и сросся с ним.

Мир фантазий и мир детской словесности проникают друг в друга и накрепко срастаются. Ловкий спортсмен смотрит на них как бы свысока, по-взрослому. Идея сопряжения *детскости* и *взрослости* уже не воспринимается эклектично-юмористической, как то было на форзаце первой книги учебника для 3 класса. В образе маленького спортсмена она выглядит более органичной за счет того,

что зрителям явлено конкретное, лично значимое действие. Прогулка на велосипеде оказывается одновременно и «ездой в незнаемое», неведомое, «чужое» (Посейдон, дельфин, зарубежная литература), и ездой в знакомое, привычное, «свое» (были-небылицы, «Веселые картинки», герои К. Чуковского, поэтическая тетрадь).

«Свое» и «чужое» органично переплетаются на форзацах учебника для 4 класса. Количество детей на них значительно возрастает. Вместо одного-единственного героя присутствуют сразу трое (первая часть) или четверо (вторая часть) персонажей. Зрителям демонстрируют теперь не только российских мальчиков / девочек, но и их заграничного друга — Тома Соейра.

На форзаце первой книги учебника для 4 класса есть примечательная деталь: нарисованные здесь дети являются также героями рисунка со страницы 127, где помещен шмуцтитул к разделу «Родина» (см. вторую книгу учебника для 4 класса). Только вместо слова «Родина» на иллюстрации стоит название еще одного тематического раздела: «Летописи. Былины. Жития». Получается, что точкой отсчета для конструирования образа Родины служат тексты древнерусской словесности и соответственно светская и религиозная история Киевской Руси. Героями родных просторов на форзаце, однако, становятся не воины или гусяры, а САМЫЕ ОБЫКНОВЕННЫЕ ДЕТИ. Они с радостью участвуют в зимних забавах. Мальчик и девочка стоят на вершине снежной горы, высоко подняв руки, и еще одна девочка мчится вниз на снегокате. Все дети улыбаются и, возможно, смеются, т. к. их рты приоткрыты. За спиной детей изображены заснеженные деревья, за которыми виднеются городские высокоэтажные дома. Зимний пейзаж и блочная архитектура усиливают **ощущение настоящности, сегодняшности, сейчасности**. Тут же рядом с детьми протекает другое время — осеннее (желтые березы, красная рябина), летнее (цветущая роза) — и живут сказочные герои (Конек-горбунок, жаба). Мальчик и девочки как бы объединяют в себе все времена / пространства, становясь таким образом центром маленькой вселенной, сказочной (Конек-горбунок), ностальгирующей (беседка у пруда), беззаботной (птица в небе). Эта освещенная радостными улыбками детей вселенная посвящена и разным граням литературного творчества. На облаках указаны названия всех тематических разделов первой книги: «Чудесный мир классики», «Поэтическая тетрадь», «Литературные сказки» и уже знакомый нам «Летописи. Былины. Жития».

Слово «Родина» на форзаце второй книги учебника подано в романтизированном ключе. Оно ассоциировано с изображением «домика детства», сельского жилища на фоне наступающего города, с которым увязывается детство мальчика с девочкой, идущих вместе по грибы или ягоды. Над детьми красуется надпись «Страна детства». Герои везут в грузовой машине 1950-х гг. плюшевого медведя. Вместе с одноэтажным сельским домиком этот «детский» персонаж воплощает идею «щемящего прошлого». Прошлое, однако, не портит настроения детям. Они улыбчивы и подвижны. Интересно, что именно на форзаце второй книги учебника для 4 класса (т. е. тогда, когда обучение в начальной школе выходит на финишную прямую) зрители встречают ДРУГИХ, не похожих на себя детей: Алису Селезневу и Тома Соейра. Радостные, активные российские и американ-

ские дети, чья жизнь бодро регламентируется будильником, отдают свое свободное время разным делам. Они заботятся о пропитании (дети с корзинками), собираются что-то покрасить (Том с ведром краски) или отправиться в межпланетное путешествие (Алиса в костюме космонавтки). Причем американец Том вполне встроился в российскую жизнь, где еще есть заборы вокруг деревенских домов, хранящие запахи детства. Хорошо, что форзац учебника для 4 класса открывает возможность диалога с детьми из других времен и культур, вот только времена и культуры оказываются не «своими ближними», а весьма «дальними», «возлюбить» которые гораздо легче.

Итак, используя современные рекламные стратегии, новейший учебник по чтению отказывается от явной сказочной символики. Он выстраивает ощущение реальности изображенного, демонстрируя яркость текущего мгновения. Детские фантазии предстают в виде «реально» существующих героев, по пропорциям фигур, разработанности имиджа, эмоциональным реакциям ничуть не уступающих детским образам. Отелеснивание фантазии отсылает ребенка к эстетике компьютерных игр, «родная русская речь» позиционируется как часть привычного ребенку и постоянно расширяющегося перед ним мира. В диалог со зрителями на форзацах вступают дети 8–12 лет. Они не отличники, не октябрюта, не «сыновья полка» и т. п. авторитетные фигуры. Их одежда несколько не напоминает униформу или старинный русский наряд. В образе таких обыкновенных, довольных собою и жизнью детей преобладают значения самостоятельности, счастья, личной и социальной востребованности. Образы Родины вырастают строго параллельно образам детей: от чистого белого листа через сказочный хронотоп к конкретным портретам и «родным» пейзажам.

Через такой визуальный ряд учебник по чтению претендует на то, чтобы стать современному школьнику «верным другом», он готов помочь обрести счастье и дружбу, «оживить» и воплотить любые фантазии, в том числе связанные с покорением физических, виртуальных и космических пространств, с осознанием гендерной идентичности. Наделение зрителя «сверхвозможностями» — это один из приемов современной медиакультуры. «Родная речь» заполняет собой все возможные пространственно-временные отрезки, от тайных желаний самого читателя до земной экзотики и космических изысков. Включенный в ее поток зритель / читатель становится причастным к полистилистике глобального виртуального и физического мира, где «голос Родины» — один из многих, равноправный другим голосам. От кадра к кадру этот голос усиливается и достигает своего максимума на форзацах учебников для 4 класса.

Ключевые слова: учебник по чтению, начальная школа, семантико-педагогический анализ, визуальные образы детства, «родные просторы», детская литература, медиакультура, «эффект реальности».

ELEMENTS OF THE CULTURAL LITERACY
ON THE FLY-LEAVES OF READING PRIMERS OF THE 2000^s

GALINA V. MAKAREVICH

Author of the article analyses semantics of the visual messages which are read out from fly-leaves of the textbook on elementary reading of the 2000^s. Author investigates three important concepts for a modern pedagogical discourse: «childhood», «Native land», «literature». The author of article discusses semantic interrelation of these concepts and shows, how on fly-leaves of the textbook fabulousness and phantasy, closely being intertwined in concrete images, create «an effect of reality» according to the measures of actual media culture.

Keywords: the textbook on reading, elementary school, the semantic and pedagogical analysis, visual images of the childhood, «native spaces», the children's literature, media culture, «reality effect».

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СВЯЗИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА СТРАН СОДРУЖЕСТВА¹

М. С. ЯКУШКИНА, К. А. ПШЕНКО

В статье анализируется роль международных образовательных связей в процессе формирования единого социокультурного пространства стран Содружества. Международные образовательные связи рассматриваются как важнейшая форма социокультурного обмена между странами. В статье представлены современные тенденции гуманитарного сотрудничества государств — участников СНГ, а также создание нормативно-правовой базы для его реализации.

В настоящее время исследователями в области педагогики и образования признается, что образование становится в СНГ одним из важнейших факторов развития государств — участников Содружества как на национальном, так и на международном уровне.

Реалии современного мира таковы, что положение и авторитет государства на международной арене определяются не только его политическим весом и экономическим развитием, но и культурным потенциалом, связанным уровнем образования его граждан.

Международные образовательные связи сегодня можно отнести к наиболее важным и перспективным направлениям не только культурного обмена, культурной политики, но и всей внешней политики государств — участников СНГ в целом. В тезисах внешней культурной политики России² развитию образовательных связей в ряду внешнеполитических механизмов отведено основное место. На современном этапе развития СНГ образование — политикообразующий фактор: оно обладает рядом важных свойств, среди которых влияние на формирование человеческого мировоззрения, и как следствие — способность создавать общественное мнение.

Особая роль образования в современных условиях развития социума в странах Содружества подкрепляется и тем, что от наличия высококвалифицированных специалистов зависит экономический, политический, культурный успех страны, уровень жизни ее граждан.

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ (проект № 11-06-00587а).

² Внешняя культурная политика России — год 2000: Тезисы // Дипломатический вестник. 2000. № 4. С. 76–85.

Объективную реальность представляет сегодня глобализация, требующая от национальных образовательных систем новых целевых ориентаций, учитывающих потребности в международной консолидации, основанной прежде всего на ценностях общечеловеческой этики.

Основным механизмом решения поставленных перед образовательными системами задач является единое образовательное пространство СНГ. Можно сказать, что современное образовательное пространство СНГ — сложное, динамичное, развивающееся явление. Оно постоянно актуализируется миграционными процессами граждан, требующими их адаптации, социализации, создания условий для личностного развития средствами образования разных социальных групп населения, находящихся на разных образовательных уровнях.

Так, например, по данным ЮНЕСКО, в 2002 г. Россия занимала 6-е место в мире по числу студентов-иностранцев, и их число продолжает расти. Сейчас в России около 5% студентов — иностранцы, из них 2/3 — это студенты из дальнего зарубежья и 1/3 — из государств — участников СНГ³. Особенностью международных образовательных связей начала XXI в. стала конкурентная борьба за иностранных студентов. Многие государства сегодня получают от обучения иностранных студентов доходы, сопоставимые с туризмом (для сравнения, в США — 14 млрд долларов в год, в России — 70 млн долларов в год). Подготовка специалистов за рубежом способствует реализации геополитических интересов государства. Кроме того, обучение иностранных студентов стимулирует развитие национальной образовательной системы. Государства, принимающие иностранных студентов, получают возможность использовать их потенциал для развития своей национальной государственной системы.

Немаловажное значение приобретает формирование адаптационных, культурных, языковых, образовательных программ для различных категорий мигрантов. Невероятно сложной сегодня является культурная адаптация мигрантов средствами образования, основанная на межкультурном диалоге. Вместе с тем перед Россией, Украиной, Белоруссией, Казахстаном прежде всего остро стоит задача помочь этим людям, особенно тем, кто искренне хочет стать полноправными жителями этих стран, узнать их язык, культуру, духовные традиции и ценности⁴.

В ближайшем будущем развитию миграционных потоков будет по-прежнему способствовать изменение демографической ситуации и потребностей рынка труда в государствах — участниках СНГ, формирование межгосударственной политики в области международных сетей на основе традиций семьи, культуры и истории. Вместе с тем значительная часть трудовой миграции все еще бесконтрольна. Следующий шаг — создание программ подготовки специалистов для работы с мигрантами.

Важнейшей тенденцией международного сотрудничества является деятельность национальных культурно-образовательных общественных организаций и

³ Зорников И. Н. Экспорт образовательных услуг: зарубежный опыт и российская практика // Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования. 2003. № 2. С. 59–65.

⁴ Глава Минкульта: «Мигрантам нужна культурная адаптация». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.actualcomment.ru/news/19267/html>

развитие над- или межнациональных организаций, программ и фондов. В сфере межкультурных коммуникаций в последние годы наблюдается движение национальных культурно-образовательных систем навстречу друг другу на основе сближения проблем, тенденций, целей и задач, заставляющих подчас забыть о различиях и специфике национально-региональных систем.

Большое значение в продвижении этого процесса на уровне СНГ имеет деятельность Межпарламентской ассамблеи СНГ и Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества государств — участников СНГ, на европейском и мировом уровнях — Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Цель их деятельности — расширение сотрудничества между народами в области образования, науки и культуры в интересах соблюдения справедливости и прав человека.

Очевидно, что гуманитарное сотрудничество общепризнано как наиболее эффективный механизм межгосударственного взаимодействия, направленного на расширение и углубление многосторонней интеграции между государствами — участниками СНГ. На заседании Совета глав государств — участников СНГ в Минске в ноябре 2006 г. было принято Соглашение о создании Совета по гуманитарному сотрудничеству государств — участников СНГ. Соглашением были закреплены следующие функции Совета: совершенствование и развитие механизмов гуманитарного сотрудничества, обеспечение оптимальных условий для реализации способностей и талантов каждой личности, независимо от страны проживания, на основе взаимообогащения национальными культурами и накопленным в государствах — участниках СНГ научно-образовательным потенциалом.

Создание Совета и Фонда по поддержке гуманитарного сотрудничества в СНГ свидетельствовало о формировании на межгосударственном уровне комплексного подхода к организации сотрудничества в гуманитарной сфере. Именно эта сфера была признана ведущей в процессе устойчивой и динамичной многоуровневой интеграции государств — участников СНГ. При поддержке этих структур (Совета и Фонда) уже в первые годы их деятельности принятые решения находили свое воплощение в конкретных делах. По инициативе Совета и Фонда и с их помощью был проведен целый ряд масштабных культурных и общественных мероприятий. Наиболее яркое впечатление у их участников оставили ежегодные форумы творческой и научной интеллигенции государств — участников СНГ. Значимым событием в гуманитарной жизни Содружества стал пятый, юбилейный Форум творческой и научной интеллигенции (Москва, октябрь 2010 г.). Д. А. Медведев, выступивший перед участниками Форума, отметил, что «развитие многостороннего, многопланового взаимодействия в рамках СНГ является одним из главных приоритетов России». Он подчеркнул также, что в целях улучшения качества жизни граждан стран Содружества, создания перспективных, развивающихся образовательных систем и конкурентоспособной экономики сегодня необходимо изменить эффективность этого взаимодействия. Решению этой задачи будет способствовать развитие инновационного партнерства и формирование в наших странах информационного общества. Большое значение правительства государств — участников СНГ придают разработке совместных

подходов к развитию образования, науки и культуры, дальнейшему развитию межкультурного и поликультурного диалога в СНГ⁵.

По сути, вызовы и угрозы нового XXI в. выдвинули особые требования к гуманитаризации образования. Это проявилось, в том числе, и в тенденции к интеграции систем образования и культуры. В результате интеграции рядом исследователей была осознана проблема подготовки едиными средствами образования и культуры культурного и эрудированного человека, способного к проявлению активной жизненной позиции. Сегодня во многих вузах студенты выступают с предложениями включить в программу технических специальностей гуманитарные дисциплины. Фонды и общественные организации финансируют международные детские и молодежные культурно-образовательные программы и акции.

Еще одним участником международных культурно-образовательных связей являются т. н. «культурно-образовательные центры». Эти организации по статусу зарубежные, они призваны устанавливать и развивать культурные связи, распространять информацию о своей стране и ее культуре, способствовать изучению своего языка в других странах, укреплять деловые контакты. Как правило, такие центры осуществляют огромную просветительскую работу, организуют языковые курсы, проводят тестирование на знание языка, устраивают встречи с интересными людьми. Наиболее показателен в этом отношении пример деятельности Британского совета⁶.

В последнее время в России и других странах СНГ активно разворачивается обсуждение актуальности, важности и необходимости следующего шага в продвижении новой культурно-образовательной политики в целях модернизации всего общества. В 2011 г. в г. Ульяновске состоялся Международный конгресс под девизом «Культура как ресурс модернизации». В нем участвовали представители Правительства Российской Федерации и Правительств стран СНГ, общественных организаций, академических научных структур, деятели культуры и искусства. В выступлениях участников была отчетливо сформулирована позиция, согласно которой модернизацию необходимо рассматривать как сложный и многоуровневый процесс, зависящий в немалой степени от сознания людей, их восприятия окружающего мира. Особенно отмечалось то, что сознание людей, в свою очередь, определяется их образованием, воспитанием, далее ментальными особенностями, творческими навыками, т. е. всем, что можно объединить понятием «культура». В документах конгресса отмечалось, что реформирование любого общества не может ограничиваться только сферами экономики и политики. Это должен быть комплексный социокультурный процесс, в котором управленческие решения подчинены гуманитарным целям, а гуманитарные цели сопоставлены с экономическими задачами.

По словам С. Е. Нарышкина, выступившего на пленарном заседании конгресса, «модернизация культуры находится сегодня в центре внимания всего мира. Этот вопрос особенно актуален для стран, где традиционно проживает множество народов. Такая особенность заставляет внимательно относиться к

⁵ *Медведев Д. А.* Выступление на Пятом форуме творческой и научной интеллигенции СНГ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mfgs-sng.org/news/449.html>

⁶ British Council. Официальный сайт: <http://www.britishcouncil.org/ru/russia.htm>

формированию стратегий культурного развития. Дело в том, что резкие непродуманные движения в одной стране могут привести к обострениям в другой. А потому нам необходимо подумать, какие наиболее эффективные решения могут быть предложены»⁷.

Необходимо отметить, что действительно эффективными в 1990-е гг. оставались преимущественно двусторонние гуманитарные контакты. Поддержка этих контактов реально действующими (??) уже к началу 2000-х гг. дала основу для выстраивания принципиально обновленных, позитивных многосторонних связей между государствами — участниками СНГ. И действительно, постепенно процесс взаимодействия стран Содружества в гуманитарной сфере активизировался. Этому способствовал целый ряд важных решений, принятых на межгосударственном уровне. В 2005 г. в ходе неформального саммита глав государств — участников СНГ в Москве была подписана Декларация о гуманитарном сотрудничестве, в которой указывалось на приоритетное внимание государств Содружества к вопросам сотрудничества в гуманитарной сфере, в том числе в области культуры, национальных традиций, языков, науки, образования, архивов, информации и массовых коммуникаций, спорта, туризма и молодежного движения⁸. В своем выступлении на саммите В. В. Путин отмечал: «Именно культура, наука, образование, гуманитарное сотрудничество в целом эффективно работают на свободное общение и сближение, на формирование атмосферы взаимопонимания, доверия и взаимного уважения. Этим самым создаются условия для диалога и партнерства во всех сферах межгосударственного сотрудничества — в экономике, политике и других областях»⁹.

В условиях распространения компьютерных технологий в последние годы процесс образования и освоения культурных ценностей становится все более интерактивным и интенсивным. Дистанционная культурно-образовательная деятельность позволила изменить ситуацию с культурным общением и формированием традиций соотечественников, находящихся на работе за рубежом; с формированием культурно-образовательной деятельности инвалидов и т. д.

Благодаря диверсификации образования в целом появляется огромное количество новых структур, фирм, объединений, ассоциаций, корпораций и проч., предлагающих разные формы транснационального межкультурного общения и образовательной деятельности. Этот процесс способствовал в том числе и продвижению на международном уровне понятия «компетенция», обсуждению содержания общезначимых компетенций.

Таким образом, международные образовательные связи сегодня свидетельствуют о глубоких структурных и содержательных сдвигах в развитии единого образовательного пространства государств — участников СНГ и требуют серьезного анализа исследователей и практиков.

⁷ *Нарышкин С. Е.* Выступление на Международном конгрессе «Культура как ресурс модернизации» // «Российская газета. Приволжский федеральный округ». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2011/09/26/reg-svolga/kongress.html>

⁸ Декларация о гуманитарном сотрудничестве, 8 мая 2005 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.spravka-jurist.com/base/part-ex/tx_cszroy.html

⁹ *Путин В. В.* Выступление на саммите СНГ. Москва, 08.05.2005 г. // ЛИГА Новости [Электронный ресурс]. URL: <http://news.liga.net/news/N0510086.htm>

Международные образовательные связи — важнейшая форма социокультурного обмена на современном этапе, которая обладает следующими характеристиками.

Прежде всего, международные образовательные связи формируют пространство как единую культурно-образовательную организацию или единую образовательную глобулу, содержащую множество взаимосвязанных компонентов разного уровня и характера. Это учреждения, организации, программы, проекты и проч. и их взаимоотношения.

Пространство проявляет признаки целостности и влияет на развитие национально-региональных систем посредством динамики социокультурной среды, определяющей стратегию их развития.

Пространство проявляет признаки устойчивости системы в целом и динамичного развития всех ее составляющих, в том числе взаимоотношений всех компонентов.

В заключение подчеркнем, что международные образовательные связи сегодня — один из аспектов гуманитарного сотрудничества государств — участников СНГ и один из факторов формирования единого социокультурного пространства образования и просвещения, создающего условия для развития личности всех граждан Содружества.

Ключевые слова: государства — участники СНГ, международные образовательные связи, единое социокультурное пространство, гуманитарное сотрудничество, интеграция образования и культуры, миграционные процессы, студенты-иностранцы, культурно-образовательные зарубежные центры, общественные организации.

INTERNATIONAL EDUCATIONAL CONTEXT AS A FACTOR IN THE FORMATION OF A UNIFIED SOCIOCULTURAL SPACE OF THE COMMONWEALTH

MARINA S. YAKUSHKINA, KONSTANTIN A. PSHENKO

The article analyses the role of international educational relations in the formation of a unified socio-cultural space of the Commonwealth. International educational ties are regarded as the most important form of social and cultural exchange between countries. The article presents current trends in humanitarian cooperation of CIS member states, as well as creating the legal framework for its implementation.

Keywords: states — members of CIS, international educational links, a single sociocultural space, humanitarian cooperation, the integration of education and culture, migration, foreign students, foreign cultural and educational centers, community organizations.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

О. М. ПОТАПОВСКАЯ

В статье, продолжающей цикл начатых в прошлом номере журнала публикаций, посвященных проблемам духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста, охарактеризованы основные тенденции массовой и инновационной практики духовно-нравственного воспитания дошкольников за последние двадцать лет, представлена типология современной инновационной практики духовно-нравственного воспитания в дошкольных образовательных учреждениях.

Отдельную задачу исследования проблемы духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста составляет анализ современной практики воспитания в дошкольных образовательных учреждениях. Стремление к полноте осмысления развития интересующего нас направления побуждает обратиться к воспитательной работе детских садов с начала постсоветского периода — времени, связанного с серьезными трансформациями сферы дошкольного образования.

В первой половине 1990-х гг. в силу изменения социально-экономической ситуации в России существенно сократилась сеть муниципальных дошкольных образовательных учреждений. Оказалась почти полностью ликвидирована система ведомственных детских садов. Нарастающие проявления демографического кризиса привели к значительному уменьшению численности детского населения и снижению востребованности общественного дошкольного воспитания. Также произошла существенная трансформация содержания воспитания: социоцентристская парадигма предыдущих десятилетий стремительно сменялась парадигмой гуманистической. Прервалась традиция воспитания коллективизма, приоритеты сместились в сторону индивидуализации развития, «формирования представлений ребенка о себе как уникальном, ценном индивиде»¹. Социально-значимые сферы воспитательной деятельности — нравственное, патриотическое, интернациональное, трудовое воспитание — оказались вытеснены на периферию дошкольного образования или вовсе перестали существовать. Утратили актуальность героические мотивы патриотического воспитания, об-

¹ Развитие: Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. Младшая группа / Под ред. О. М. Дьяченко. М., 2000. С. 35.

щий фон социально-нравственного развития дошкольника приобрел обыденный, инструментальный характер.

Именно на начало 1990-х гг. пришелся переход от единой Типовой программы воспитания и обучения в детском саду к вариативности образовательных программ. Временное положение о дошкольном учреждении (1991) предоставило возможность каждому детскому саду выбирать программу обучения и воспитания, вносить в нее изменения, создавать авторские программы, а в Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении (1995) уточнялось, что выбор может осуществляться из комплекса вариативных программ, рекомендованных государственными органами управления образования. В те же годы был разработан ряд комплексных программ, охватывающих все сферы жизнедеятельности и образования дошкольников. Целевые и содержательные ориентиры этих программ почти на двадцать лет определили характер массовой практики воспитательно-образовательной работы в детских садах. Также был разработан ряд парциальных программ по развитию в дошкольных образовательных учреждениях конкретных направлений воспитательной деятельности.

В связи с этим анализ практики детских садов целесообразно предварить кратким обзором представленности вопросов духовно-нравственного воспитания в комплексных программах дошкольного образования, получивших наибольшее распространение: Программе воспитания и обучения в детском саду под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой; программе «Радуга» (авторы: Т. И. Гризик, Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьева, С. Г. Яковсон); Базисной программе развития ребенка-дошкольника «Истоки», созданной авторским коллективом специалистов Центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца; программе «Детство» (авторский коллектив: Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова и др.); программе «Развитие» под ред. О. М. Дьяченко.

Термин «духовно-нравственное воспитание» авторы этих программных материалов не использовали, заменяя его дефинициями «социальное развитие»², «социально-нравственное развитие»³, «формирование основ будущей личности»⁴, или продолжая работать с привычной с советских времен формулировкой «нравственное воспитание»⁵. В единственном документе — Программе воспитания и обучения в детском саду под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой — в пояснительной записке при характеристике базового для программы принципа культуросообразности подчеркивается, что его реализация «дает возможность обеспечить учет национальных ценностей и традиций в образовании, восполнить недостатки *духовно-нравственного*

² Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. М., 2001.

³ Логинова В. И., Бабаева Т. И., Ноткина Н. А. и др. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / Под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой, Л. М. Гурович. СПб., 2008.

⁴ Доронова Т. Н., Яковсон С. Г., Соловьева Е. В. и др. Радуга: Программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада / Научный руководитель Т. Н. Доронова. М., 2003.

⁵ Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. М., 2010.

и эмоционального воспитания ребенка»⁶. Однако это упоминание о духовно-нравственном воспитании не имеет дальнейшего непосредственного развития в содержании программы.

Тем не менее в скрытом виде в комплексных программах дошкольного образования (выделим особо программы «Детство», «Радуга», «Истоки») представлены многие аспекты, созвучные логике традиционалистской парадигмы духовно-нравственного воспитания. Пусть пунктирно, но все-таки обозначена линия развития ценностно-смысловой сферы дошкольников, предложены интересные методические приемы развития внутреннего мира детей с опорой на традиции отечественной педагогики и психологии. Имплицитный, неявный характер представленности в примерных основных общеобразовательных программах дошкольного образования духовно-нравственного воспитательного компонента обуславливает необходимость выявления, уточнения, систематизации и дополнительной методической проработки ценностно-целевой и содержательной составляющих программ. Это позволило бы проектировать и выстраивать системную деятельность дошкольных образовательных учреждений по духовно-нравственному воспитанию детей в массовой практике дошкольного образования, а также обеспечило бы преемственность с реализацией воспитательной составляющей на ступени начального общего образования.

До настоящего же времени в массовой практике работы детских садов ценностные и смысловые аспекты комплексных программ дошкольного образования часто оказываются нераспознанными и нереализованными. Следствием отсутствия в программах специальных задач и содержательных разделов по духовно-нравственному воспитанию является отсутствие в детских садах системы работы по формированию ценностной сферы дошкольников. В 1990-е гг. даже право дошкольных образовательных учреждений прививать детям любовь к родному краю, к истории и культуре России отстаивали только детские сады из русской глубинки: Вологодской, Тверской, Новгородской областей⁷. До настоящего времени элементы традиционного уклада жизни продолжают присутствовать только в дошкольных образовательных учреждениях, реализующих этнокультурный и этноконфессиональный компоненты образования. Даже хоровое пение (помимо специальных музыкальных занятий) и народные игры по большей части стали редкостью в массовой повседневной практике детских садов.

⁶ Программа воспитания и обучения в детском саду... С. 3.

⁷ *Косарева С. И.* Социокультурное системное развитие детского сада: осмысление опыта многолетней практической работы // I Межрегиональная научно-практическая конференция «Моделирование социокультурного системного развития образовательного учреждения в контексте формирования духовно-нравственной культуры общества». Проект «Будущее наследие» (16–18 февраля 2009 г.): Сб. материалов / Под общ. ред. А. Ю. Соловьева, С. Ю. Милевой, О. М. Потаповской, Я. С. Мигдисова. М., 2009. С. 60–63; *Комратова Н. Г., Грибова Л. Ф.* Моя малая Родина // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2005. № 1. С. 86–91; *Форталева Н. П.* Экскурсии — средство приобщения детей к истории родного края // Там же. С. 92–97; *Цветкова И. М., Макеенкова Е. Е.* Любовь к Родине воспитывается с раннего возраста. О работе клуба детей и родителей по патриотическому воспитанию «Юный тверитянин» // Там же. С. 73–78.

Еще одной показательной тенденцией развития практики 1990–2000-х гг. явилась прагматизация содержания дошкольного образования посредством реализации парциальных программ, направленных на развитие у детей навыков безопасности жизнедеятельности⁸, формирование пристального внимания к своему организму и здоровью⁹, освоение дошкольниками прав ребенка. Эта тенденция закрепились в комплексных программах нового поколения¹⁰, модифицированных или заново разработанных после утверждения в 2009 г. Федерального государственного образовательного стандарта в сфере дошкольного образования — «Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования»¹¹. С нашей точки зрения, риском акцентирования в практике воспитания обозначенных направлений является возможность формирования утилитарного отношения дошкольников к смысложизненным вопросам, развитие моральной нейтральности, ориентация детей на приоритет личного благополучия. Духовно-нравственное воспитание этими программами если и предполагается, то понимается также утилитарно — как средство приобретения телесного и душевного комфорта.

К началу 2000-х гг. ситуация несколько меняется. Некоторое время духовно-нравственное воспитание получает официальный статус. В 2000/01 учебном году Управлением дошкольного образования Министерства образования РФ оно обозначено как приоритетная задача деятельности дошкольных образовательных учреждений наряду с социально-личностным развитием детей. Однако в практике детских садов начала 2000-х гг. духовно-нравственное воспитание все еще понимается и реализуется преимущественно как познавательный процесс, направленный на усвоение ребенком знаний об этических нормах, народных традициях, тех или иных памятниках культуры. Такая постановка дела влияет на развитие рассудочной сферы детей, но почти не затрагивает эмоционально-волевую и мотивационную сферы. Знаниевая доминанта процесса духовно-нравственного воспитания отражена и в положениях нормативных документов

⁸ Стеркина Р. Б., Авдеева Н. Н. Безопасность: Учеб.-метод. пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей ст. дошкольного возраста. СПб., 2005.

⁹ Козлова С. А. Программа приобщения ребенка к социальному миру «Я — человек» // Козлова С. А., Князева О. А., Шукшина С. Е. Программа приобщения ребенка к социальному миру «Я — человек». Мой организм: Метод. рекомендации. М., 2001. С. 5–29; Козлова С. А. Социальное развитие дошкольника. Советы родителям. М., 2003 (Программа «Я — человек» // Дошкольное воспитание и обучение. Приложение к журналу «Воспитание школьников». Вып. 34); Стеркина Р. Б., Князева О. Л. Я, ты, мы: социально-эмоциональное развитие детей от 3 до 6 лет: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкольных образоват. учреждений. М., 2005.

¹⁰ Бабаева Т. И., Гогоберидзе А. Г., Михайлова З. А. и др. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. СПб., 2011; Истоки: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. / Под ред. Л. А. Парамоновой. М., 2011; Успех. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. М., 2010.

¹¹ Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 23 ноября 2009 г. № 655) // Справочник по дошкольному образованию. М., 2011. С. 295–303.

дошкольного образования того периода. Так, до 2009 г. роль государственного образовательного стандарта дошкольного образования выполняли «Временные (примерные) требования к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении» (утверждены Приказом Министерства образования РФ № 448 от 22.08.1996 г.). В разделе этого документа «Развитие представлений о человеке в истории и культуре» обозначен круг знаний и выстроенных на их основе умений, осваиваемых старшими дошкольниками на занятиях по духовно-нравственному воспитанию, — это знания об истории цивилизации, знакомство с «известными сюжетами Библии, Евангелия, Корана, способность узнавать героев этих сюжетов в произведениях изобразительного искусства»¹².

В *массовой* практике детских садов по освоению культуры знаниевая или внешняя, атрибутивная сторона превалирует до настоящего времени. Дети знакомятся с образами героев народных сказок, элементами национального костюма, национальными музыкальными инструментами, фольклорными атрибутами праздников. При этом фольклорные тексты и предметы традиционного быта рассматриваются по большей части как образы русской старины, музейные экспонаты, не актуальные в контексте современности. Смысловые аспекты народных сказок, элементов уклада, мотивов декоративно-прикладного искусства если и разъясняются детям, то либо в квазиязыческом, либо в произвольном, придуманном авторами методических разработок контексте. Христианские смыслы русской культуры по-прежнему остаются неизвестны большей части педагогов и воспитанников детских садов. При такой постановке дела традиционная культура не может оказать определяющего влияния на формирование национальной идентичности, а также моделей совестливого поведения (основанного на взаимном участии, сопереживании, со-радости) и неспособна защитить детей от деструктивного воздействия современной массовой культуры. В связи с этим необходимо констатировать, что для преодоления обозначенных ограничений решения задач духовно-нравственного воспитания в массовой практике детских садов необходимы:

- оптимизация социокультурного воспитательного потенциала примерных основных общеобразовательных программ дошкольного образования;
- просветительская методическая работа по преодолению стереотипного восприятия педагогами дошкольного образования традиционной культуры;
- ценностно-смысловое и социокультурное обогащение пространства дошкольного образования через моделирование процесса духовно-нравственного воспитания в детском саду на основе отечественной социокультурной традиции.

Более оптимистичную картину реализации духовно-нравственного воспитания детей позволяет получить анализ *инновационной* практики дошкольного образования за последние двадцать лет. Уже при первичном рассмотрении примеров инновационной деятельности в сфере духовно-нравственного воспита-

¹² Сб. документов по аттестации и аккредитации дошкольных образовательных учреждений. М., 1996. С. 69–71.

ния дошкольников нами было отмечено своеобразие организационной формы осуществляющих эту деятельность образовательных учреждений и особенностей их программно-методического обеспечения. Поэтому для выявления, анализа и классификации инновационной практики духовно-нравственного воспитания дошкольников мы разработали алгоритм, основанный на характеристике организационного типа или формы собственности дошкольного образовательного учреждения, типологии программного обеспечения, особенностей организационных форм образовательной и методической работы по духовно-нравственному воспитанию. Использование данного алгоритма в процессе анализа инновационной практики позволило нам сделать вывод о том, что духовно-нравственное воспитание зачастую является профильным направлением образовательной деятельности дошкольных учреждений в рамках вариативных форм дошкольного образования:

- в детских садах с этнокультурным национальным компонентом образования;
- в дошкольных образовательных учреждениях, имеющих статус экспериментальных площадок различного уровня;
- в детских садах, осуществляющих широкую партнерскую социокультурную деятельность (взаимодействие с учреждениями культуры, религиозными объединениями, общественными организациями);
- в семейных детских садах;
- в негосударственных профессиональных дошкольных учреждениях.

В основу целенаправленной деятельности по формированию ценностно-смысловой сферы воспитанников, освоению определенной духовной традиции в этих детских садах положены авторские программы социокультурной направленности. На основе применения алгоритма анализа и систематизации работы в сфере духовно-нравственного воспитания дошкольников нами было выделено восемь сегментов инновационной практики развития этого направления в системе дошкольного образования.

Первый сегмент инновационной практики работы по духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста представлен деятельностью дошкольных образовательных учреждений регионов, реализующих комплексные региональные программы сохранения духовно-нравственного здоровья детей и молодежи. После принятия государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (2001–2005) комплексные целевые программы патриотического и духовно-нравственного воспитания детей и молодежи были разработаны во многих регионах Российской Федерации (Московской, Белгородской, Калининградской, Калужской, Курской, Тульской и др. областях). В Белгородской, Курской, Костромской, Смоленской областях был также принят ряд законодательных актов, направленных на стабилизацию духовно-нравственного развития социального пространства (законы и постановления о мерах по улучшению демографической ситуации, обеспечению духовной безопасности детей и молодежи), созданы координационные советы и рабочие группы по духовно-нравственному воспитанию. Программы регионального развития Курской и Белгородской областей включают положение о

том, что духовно-нравственное воспитание должно стать элементом образовательного процесса начиная с дошкольного этапа образования и частью жизни социума, в котором растет и развивается личность.

В данном сегменте инновационной практики духовно-нравственное воспитание дошкольников осуществляется последовательно и целенаправленно в рамках программно-целевого подхода. Стержневой основой комплекса мер по духовно-нравственному воспитанию детей, начиная с дошкольного возраста, является включение в региональный компонент содержания дошкольного и основного общего образования учебно-воспитательных программ духовно-нравственной направленности, построенных на основе традиционных ценностей русской культуры (с сохранением этого компонента даже после внесения изменений в Закон РФ «Об образовании» 2007 г.). В муниципальных детских садах Белгородской, Костромской, Курской, Московской, Смоленской областей с 1990-х гг. последовательно осуществляется реализация программ воспитания в традициях православной культуры¹³. Это позволяет шире вводить православные ценности в содержание дошкольного образования, расширять использование краеведческого материала, воссоздавать традиционные формы мероприятий и праздников, активизировать воспитательную работу в целом. В обозначенных регионах отлажена система взаимодействия органов управления образования, методических служб, региональных институтов повышения квалификации работников образования, епархиальных управлений и благочиний Православной Церкви.

В Вологодской, Архангельской, Свердловской областях, Республике Саха-Якутия, Ханты-Мансийском автономном округе в течение последних десяти лет в рамках комплексных региональных программ сохранения духовного здоровья населения в учреждениях дошкольного и общего образования реализуется выстроенный в логике социокультурного подхода учебно-методический комплекс «Истоки» и «Воспитание на социокультурном опыте»¹⁴, направленный на формирование ценностно-смысловой сферы воспитанников / учащихся. На региональном уровне ведется подготовка педагогов, проводятся краевые и общероссийские научно-методические мероприятия по духовно-нравственному воспитанию в дошкольных образовательных учреждениях. Практика работы детских садов в этих регионах обогащается за счет привлечения краеведческих ресурсов, разработки подпрограмм духовно-нравственного воспитания дошкольников на основе освоения традиционной культуры и знакомства с памятниками и святынями родного края.

Второй сегмент инновационной практики представлен в дошкольных образовательных учреждениях, реализующих авторские программы духовно-нравственного воспитания, утвержденные муниципальными и региональными органами управления образования. С начала 1990-х гг. у автора статьи была воз-

¹³ Гребеньков В. А., Меньшиков В. М. Учебная программа курса «Основы православной культуры» // Православная культура: Концепции, учебные программы, библиография / Сост. Д. Е. Самогаев. Под общ. ред. иеромонаха Киприана (Ященко) и Л. Л. Шевченко. М., 2003. С. 188–234; Харитонова О. К., Дорофеев В., прот. Программа курса для дошкольников, начальных и старших классов общеобразовательной школы. // Там же. С. 140–187.

¹⁴ «Истоки» и «Воспитание на социокультурном опыте». Программа для дошкольного образования // Истоковедение. Т. 5. М., 2007. С. 97–189.

возможность осуществлять мониторинг процесса разработки и реализации в разных регионах России программ воспитания дошкольников на основе православной культурной традиции. Такие программы создавались носителями православной культуры — практиками дошкольных образовательных учреждений (воспитателями, заведующими, педагогами дополнительного образования, иногда в сотрудничестве со специалистами высшей школы), проходили непростую процедуру экспертизы и грифования на городском или областном уровнях, а затем на протяжении многих лет апробировались в детских садах. Так, педагогом дополнительного образования г. Шиханы Саратовской области Г. Г. Алексеевой в середине 1990-х гг. была разработана и внедрена в практику программа «Нравственное воспитание на основах Православия»¹⁵; в Калининграде и Калининградской области до настоящего времени успешно реализуется программа С. Ю. Афанасьевой «Основы христианской культуры» для детей 5–7 лет»¹⁶; в г. Челябинске — «Программа духовно-нравственного воспитания в детском саду», составленная Н. П. Шитяковой, Т. Г. Феокистовой¹⁷; в Псковской области — программа Н. Н. Султановой и Н. В. Цилько «Навстречу детским сердцам»¹⁸; в г. Ступино Московской области — программа воспитателя детского сада «Аленький цветочек» Г. Г. Паткиной; в г. Люберцы Московской области — Программа духовно-патриотического воспитания детей 5–7 лет «Свет Руси» В. Н. Вишневской¹⁹; в Санкт-Петербурге, Ленинградской и Вологодской областях — программы «Подготовка родителей к рождению и воспитанию здорового ребенка», «К здоровой семье через детский сад», разработанные авторским коллективом под руководством канд. мед. наук В. С. Коваленко²⁰. Опубликованные в периодических журналах для специалистов дошкольного образования или изданные самостоятельными тиражами материалы этих программ становились доступны практикам детских садов различных регионов России.

В практике детских садов Курской, Белгородской, Костромской областей с середины 2000-х гг. используется программа Л. П. Гладких «Мир — прекрасное творение»²¹; в 650 детских садах Московской области реализуется программа

¹⁵ Алексеева Г. Г. Нравственное воспитание на основах Православия. Авторская программа для дошкольного и младшего школьного возраста // Сб. программ по Закону Божию для церковно-приходских воскресных школ. М., 1999. С. 93–126.

¹⁶ Афанасьева С. Ю. Основы христианской культуры. Занятия для детей младшего возраста (5–7 лет). Калининград, 2002.

¹⁷ Духовно-нравственное воспитание старших дошкольников. Методические рекомендации для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Сост. Н. П. Шитякова, Т. Г. Феокистова. Челябинск, 2002.

¹⁸ Султанова Н. Н., Цилько Н. В. Программа «Духовно-нравственное воспитание дошкольников». Печоры, 2003.

¹⁹ Вишневская В. Н. Программа духовно-патриотического воспитания детей 5–7 лет «Свет Руси»: Пособие по реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы». М., 2004.

²⁰ Руководство по подготовке родителей к рождению и воспитанию здорового ребенка / Под научной ред. канд. мед. наук, доц. В. С. Коваленко. СПб., 2006.

²¹ Гладких Л. П., Зиновий, архим. (Корзинкин А. А.), Меньшиков В. М. Основы православной культуры. Мир — прекрасное творение: Науч.-метод. пособие для педагогов детских садов. Курск, 2008.

Л. Л. Шевченко «Добрый мир. Православная культура для малышей»²². Реализация всех обозначенных программ осуществляется на основе активного взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с семьями воспитанников и ближайшим социокультурным окружением, в том числе с приходами и монастырями Русской Православной Церкви.

Третий сегмент инновационной практики духовно-нравственного воспитания дошкольников сложился в результате деятельности государственных и муниципальных детских садов, педагогическими коллективами которых духовно-нравственное воспитание детей было выбрано в качестве приоритетного направления работы учреждения. Содержательной основой духовно-нравственного воспитания в этих детских садах явилась отечественная культурно-историческая традиция, а организационными формами — кружковая работа, экскурсионно-краеведческая, празднично-досуговая деятельность, педагогическое просвещение родителей, методическая работа с воспитателями. Во всех дошкольных учреждениях данного сегмента сложились творческие группы педагогов-единомышленников, возглавляемые заведующей или старшим воспитателем. Именно представители этих творческих групп выступали инициаторами различных начинаний детского сада в сфере духовно-нравственного воспитания, принимали участие в семинарах и курсах повышения квалификации по проблеме, отслеживали новинки методической литературы, комбинировали для использования в работе различные программно-методические материалы, разрабатывали конспекты занятий, сценарии праздников. Работа осуществлялась, как правило, в тесной взаимосвязи с ближайшим приходским храмом, муниципальными учреждениями культуры (библиотеками, музеями, домами детского творчества). В течение многих лет (с середины 1990-х гг. до настоящего времени) именно эти дошкольные образовательные учреждения были и продолжают оставаться центрами практического развития традиционалистской парадигмы духовно-нравственного воспитания детей в системе дошкольного образования различных регионов России. С педагогами многих детских садов данного сегмента практики, соединившей инновации и традиции работы с дошкольниками, автора статьи связывает давняя творческая дружба. В качестве примера назовем детские сады № 1694 Восточного окружного управления образования Департамента образования Москвы (заведующая Т. С. Лузина), № 463 Западного окружного управления образования Москвы (заведующая В. Г. Гордеева), муниципальные дошкольные образовательные учреждения № 5 г. Харовска Вологодской области (заведующая С. И. Косарева), № 196 г. Нижнего Тагила Свердловской области, которым в течение многих лет заведовала Т. М. Ехлакова.

Четвертый сегмент инновационной деятельности в сфере духовно-нравственного воспитания дошкольников представлен практикой детских садов, имеющих статус экспериментальных площадок различного уровня. Так, на основании приказа № 336 от 10.06.2008 г. Департамента образования города Москвы была открыта Городская инновационная сетевая экспериментальная площадка «Моделирования социокультурного системного развития образова-

²² Шевченко Л. Л. Добрый мир. Православная культура для малышей: Метод. пособие. М., 2011.

тельного учреждения». В состав экспериментальной площадки вошли 30 общеобразовательных школ и 10 дошкольных образовательных учреждений (ГОУ ЦРР — Д/с № 463, ГОУ Д/с № 167, 213, 216, 815, 1252, 1463, 1357, 1853, 2637 Западного окружного управления образования). Научным руководителем эксперимента выступил д-р ист. наук, проф. А. В. Камкин, автор содержательной части программно-методического комплекса «Истоки»; научным консультантом — научный сотрудник Института семьи и воспитания РАО О. М. Потаповская. В детских садах Городской сетевой экспериментальной площадки Департамента образования города Москвы апробировалась разработанная нами модель духовно-нравственного воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении на основе отечественной социокультурной традиции.

Аналогичный сегмент инновационной практики духовно-нравственного воспитания дошкольников сложился и в регионах. В 2009 г. по решению экспертно-координационных советов Департаментов образования Курской, Белгородской и Костромской областей была открыта межрегиональная экспериментальная площадка «Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста на ценностях православной культуры» (научный руководитель — канд. пед. наук Л. П. Гладких). До настоящего времени в Белгородской области действует специальная программа исследовательской и экспериментальной работы «Духовно-нравственное воспитание детей в системе дошкольного образования», направленная на опережающее решение вопросов научного, организационного и кадрового обеспечения региональной вариативной модели духовно-нравственного воспитания детей в системе дошкольного образования Белгородской области. В ходе эксперимента в детских садах Белгородской, Курской и Костромской областей прошла апробацию программа «Мир — прекрасное творение», разработанная лабораторией Русской школы Курского государственного университета, реализовывались учебные программы курсовой подготовки педагогов.

Пятый сегмент инновационной практики духовно-нравственного воспитания в детских садах составили дошкольные образовательные учреждения с этнокультурным (национальным) компонентом образования. Государственные и муниципальные детские сады с этнокультурным компонентом образования стали создаваться в середине 1990-х гг. с целью сохранения национальной самобытности русского и других российских народов, а также реализации национально-культурных прав граждан России, относящих себя к определенным этническим общностям. В 1997 г. в Департаменте образования города Москвы были разработаны два документа: «Положение о дошкольном образовательном учреждении с этнокультурным (национальным) компонентом образования в г. Москве» и «Положение об образовательной школе с этнокультурным (национальным) компонентом образования в г. Москве» (Приложение к Постановлению Правительства Москвы № 653 от 19.08.1997 г.)²³. Однако «Положение о дошкольном учреж-

²³ Положение о дошкольном образовательном учреждении с этнокультурным (национальным) компонентом образования в г. Москве // Русская православно-ориентированная школа. Традиции, настоящее и будущее / Сост. и науч. ред. С. Ф. Иванова. М., 1999. С. 38–42.; Положение об образовательной школе с этнокультурным (национальным) компонентом образования в г. Москве // Там же. С. 33–37.

дении с этнокультурным компонентом образования» в содержательном отношении является более формальным: в нем меньше представлены содержательные особенности работы, отсутствует раздел «Этноконфессиональное содержание образования и духовно-нравственное воспитание», имеющийся в Положении для школы, ни разу, как и в других нормативных документах по дошкольному образованию, не используется понятие «духовно-нравственное воспитание».

Тем не менее реализация программ духовно-нравственного воспитания на этнокультурной основе создает уникальный формат освоения детьми, начиная с дошкольного возраста, богатства национальных культурных традиций, уклада жизни народа, системы традиционных духовных ценностей. При освоении этнокультурного содержания образования обеспечивается возможность личностной самоидентификации воспитанника как представителя той или иной национальной культуры и традиции, а также создание условий для вступления личности в равноправный диалог с имеющимся инокультурным окружением. Практика воспитательной работы детского сада с этнокультурным компонентом образования строится в соответствии с гражданским, природным и народно-религиозным календарем, а предметно-развивающая среда — в соответствии с этико-эстетической традицией той или иной национальной культуры. Функционирование такого образовательного учреждения предполагает дополнительную просветительскую и методическую работу с воспитателями и специалистами детского сада, а также тесное взаимодействие с семьями воспитанников. В настоящее время в Москве существует около 15 дошкольных учреждений с этнокультурным компонентом образования: детские сады с этнокультурным русским компонентом образования (Государственные бюджетные образовательные учреждения Детские сады (ГБОУ Д/с) № 322, 1502, 1776, 2096, 2177, 2365); еврейским (ГБОУ Д/с № 1871, 1136, 1812); татарским (ГБОУ Д/с № 318, 2497); армянским (ГБОУ Д/с № 822); грузинский детский сад с азербайджанскими группами (ГБОУ Д/с № 1331); с этнокультурным (немецким) компонентом образования (ГБОУ Д/с № 225); начальная школа — детский сад с русским, английским и китайским этнокультурными компонентами (ГБОУ Д/с № 1656). Часть этих детских садов входит в состав учебно-воспитательных комплексов «детский сад — начальная школа».

Педагогической общественности Москвы и регионов известен успешный двадцатилетний опыт работы прогимназии «Пересвет» с этнокультурным русским компонентом образования, основанной известными специалистами-словесниками С. Ф. Ивановой и Л. В. Бурмистровой. На базе прогимназии, объединявшей детский сад и школу-лабораторию, была создана уникальная предметно-пространственная образовательная среда, воссоздан традиционный уклад жизни, сложились замечательные традиции: посвящение в «пересветовцев», организация октябрьского пушкинского бала, зимней пушкинской декады, вечеров русской культуры, празднование Рождества Христова, Пасхи, Дня Жен-мироносиц, а также проведение в конце учебного года декады русского языка и Дней славянской письменности и культуры. Специалистами прогимназии были разработаны и внедрены в практику «Концепция прогимназии — детского сада — школы-лаборатории № 1842 “Пересвет” с этнокультурным русским ком-

понентом образования — ЭКРУСКО»²⁴, авторские программы воспитания для различных ступеней образования, в том числе дошкольной, с описанием особенностей работы по духовно-нравственному воспитанию в каждой возрастной группе детского сада²⁵.

В профессиональных педагогических журналах («Дошкольное воспитание», «Детский сад от А до Я», «Музыкальный руководитель», «Управление дошкольным образовательным учреждением»), просветительских периодических изданиях (журналы «Фома», «Нескучный сад»), на различных семинарах и конференциях неоднократно представлялся опыт детских садов с этнокультурным русским компонентом образования по созданию музеев традиционной культуры, оригинальных пространственно-средовых решений и авторских программ патриотического, художественно-эстетического, духовно-нравственного воспитания. Так, детский сад русской культурной традиции № 2365 Южного окружного управления образования Департамента образования Москвы несколько раз принимал на своей базе участников секции «Православное дошкольное воспитание» Международных Рождественских образовательных чтений, проводил обучающие семинары и мастер-классы по авторской программе «Живем в ладу»²⁶, разработанной совместно руководителями и специалистами этого дошкольного учреждения.

Надо отметить, что, к сожалению, в последние годы наблюдаются некоторые ограничения в установившейся практике воспитательной работы дошкольных образовательных учреждений русской этнокультурной традиции. В связи с решением проблемы дефицита мест в детских садах в большинстве учреждений проведено уплотнение музейной зоны; помещения, ранее оборудованные для студийных занятий с детьми, отданы под дополнительные групповые комнаты. Однако даже в изменившихся условиях содержательная работа продолжает осуществляться.

Шестой сегмент образовательных учреждений, внедряющих инновации в сферу духовно-нравственного воспитания дошкольников, — негосударственные профессиональные детские сады, решающие задачу духовно-нравственного воспитания детей в контексте определенной культурно-религиозной традиции. Дошкольные учреждения и отдельные группы, в которых стержнем воспитательно-образовательного процесса являлась конкретная религиозная традиция, стали открываться уже в начале 1990-х гг. по запросу родителей дошкольников и по инициативе религиозных объединений. В таких детских садах реализуется принцип непрерывности и преемственности духовно-нравственного религиозного воспитания детей в семье, в детском саду и религиозной общине. Важной характеристикой развивающей среды и всего образовательного процесса конфессиональных детских садов является их построение на основе традиционного уклада и годового круга религиозных праздников.

²⁴ Русская православно-ориентированная школа... С. 43–74.

²⁵ Там же. С. 90–114.

²⁶ Писарева А. Е., Уткина В. В. Живем в «Ладу». Патриотическое воспитание в ДОУ: Метод. пособие. М., 2007.

В негосударственном сегменте дошкольного образования функционируют иудейские, мусульманские и православные детские сады. Многие из них входят в структуру негосударственных комплексов непрерывного образования «детский сад — школа». В связи с экономическими и организационными трудностями таких образовательных учреждений немного, но работают они стабильно. Так, негосударственные православные детские сады функционируют в различных регионах, назовем лишь некоторые из них:

- Белгородская и Старооскольская епархия — негосударственные образовательные учреждения (НОУ) Православные детские сады «Покровский», «Рождественский» и «Сретенский» г. Белгорода;
- Нижегородская епархия — Негосударственное дошкольное образовательное учреждение «Православный детский сад «Колокольчик» г. Выкса Нижегородской обл.;
- Смоленская и Калининградская епархия — НОУ Православный детский сад № 1 г. Смоленска, Православный детский сад № 2 города Вележ, МОУ Детский сад № 4 станции Игоревская Холм-Жирковского района Смоленской области;
- Тверская епархия — НОУ «Тверской православный детский сад святой Анны Кашинской»;
- Московская епархия — НОУ Детский сад «Радость моя» в структуре «Православного центра образования во имя преподобного Серафима Саровского» (помимо детского сада учреждение включает начальную и полную среднюю школу, воскресную школу и досуговый центр).

Еще в первой половине 1990-х гг. были разработаны документы по организации воспитательно-образовательной деятельности православных детских садов: «Концепция православного дошкольного образования»²⁷ (руководитель коллектива разработчиков А. С. Алексеева, ведущий специалист Отдела религиозного образования и катехизации Московского Патриархата), «Примерное постное меню питания в дошкольных образовательных учреждениях». Специалисты из Смоленской и Калининградской епархии составили пакет нормативных и методических материалов по организации работы православного детского сада и дошкольного отделения православной гимназии (ред. Е. В. Полянская).

Самый богатый опыт системной организации негосударственного православного дошкольного образования представлен Белгородской и Старооскольской епархией, где православные детские сады построены по авторским архитектурным проектам, включающим домовые храмы, оборудованные с учетом возрастных особенностей маленьких прихожан. В организации воспитательного процесса, методической работы с педагогами, взаимодействия с семьями воспитанников непосредственное участие принимают духовники образовательных учреждений: прот. Олег Кобец, настоятель Преображенского кафедрального собора г. Белгорода, благочинный I Белгородского округа, и свящ. Владимир Тимофеев, настоятель домового храма Покрова Пресвятой Богородицы детского сада «Покровский». Для обеспечения высокого качества образовательной и воспитательной работы православных детских садов создан епар-

²⁷ Концепция православного дошкольного образования. М., 1993.

хиальный образовательно-методический центр «Преображение». Свой опыт Белгородская и Старооскольская епархия представляла на Всероссийском совещании по духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста (Белгород, октябрь 2010 г.).

Практическую работу профессиональных детских садов сопровождает регулярное проведение различных конференций и семинаров по духовно-нравственному воспитанию дошкольников в рамках педагогических мероприятий, организуемых совместно органами управления образования и организациями традиционных конфессий, прежде всего Русской Православной Церковью. Ежегодно с 1993 г. в рамках Международных Рождественских образовательных чтений работает секция «Православное дошкольное воспитание». Одноименные секции проводятся в рамках региональных образовательных чтений. Почти все негосударственные профессиональные детские сады имеют свои Интернет-сайты, на которых представлена краткая информация для родителей о режиме работы образовательного учреждения, особенностях образовательной программы, фото-презентации о жизни воспитанников. Однако в широком доступе (книги, электронные издания, сеть Интернет) для ознакомления представлены лишь программно-методические материалы по православному воспитанию дошкольников. Материалы же, разработанные представителями других религиозных традиций и организаций, фактически недоступны для широкого педагогического сообщества (в ходе исследования нами были обнаружены лишь единичные примеры методических рекомендаций для еврейских религиозных детских садов и материалы для использования в мусульманских детских садах).

Седьмой сегмент инновационной практики по духовно-нравственному воспитанию представляют дошкольные образовательные учреждения, работа которых выстроена на основе зарубежных педагогических теорий и технологий дошкольного образования с попытками их интерпретации в соответствии с логикой отечественных социокультурных реалий. Самые известные из зарубежных педагогических систем, ориентированных на развитие внутреннего мира и формирование основ мировоззрения ребенка, — «вальдорфская педагогика» и система Марии Монтессори.

Воспитание дошкольников в вальдорфских детских садах, открытых во многих городах России с начала 1990-х гг., основано на антропософии — учении немецкого философа Р. Штайнера о человеке и духовном мире. Антропософия не связывает индивидуальное духовное развитие с традиционными религиозными представлениями, всецело опираясь на «естественную духовность». Задача воспитания в дошкольном возрасте, с точки зрения вальдорфской педагогики, — помочь ребенку в достижении «гармоничного воплощения “Я” и индивидуализации тела»²⁸. Это достигается посредством чередования в распорядке дня детского сада специальных двигательных упражнений (эвритмии), свободной игры, разговоров в общем кругу, художественных занятий, рассказывания сказок, прогулок, совместного приготовления пищи, общей трапезы в атмосфере благодарности, пробуждения благоговения перед всем, что дается человеку²⁹. Однако

²⁸ Загвоздкин В. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой. М.; СПб., 2005. С. 50.

²⁹ Там же. С. 59.

на практике получается, что, помимо создания доброжелательной атмосферы, особого режима жизни детей и природосообразной предметно-развивающей среды, вальдорфский детский сад выполняет еще и идеологическую функцию. Псевдохристианский контекст построения годового календарного круга в программе вальдорфского детского сада, соединенный с идеей «календаря души» и другими квазирелигиозными положениями антропософии, превращает вальдорфскую педагогику фактически в миссионерскую практику учения Р. Штайнера в образовательной среде, что в принципе не может быть интегрировано с отечественной историко-культурной и педагогической традицией.

Педагогическую систему Марии Монтессори российское педагогическое сообщество начинало осваивать дважды: в начале и в конце XX в., когда при поддержке Международной ассоциации Монтессори в Москве был создан Монтессори-центр и открыты группы в детских садах. Развивающий потенциал Монтессори-педагогики, неформальный подход ее сторонников к делу воспитания противопоставлялись тогда рутинным реалиям отечественной дошкольной педагогики. Монтессори-метод превращался, по мнению С. Л. Новоселовой, эксперта проекта «Монтессори-школа в Москве», в «своеобразную «педагогическую религию»³⁰. В связи с этим С. Л. Новоселова указывала на необходимость такта и осторожности в «привнесении образовательных идей на ниву исторически сложившегося образовательного пространства» и говорила о культурном риске «любых попыток обогащения российского образования, а тем более приближения столичного образования к миростоличному»³¹.

Педагогика Монтессори до сих пор более известна педагогическому сообществу как технология развития восприятия и мышления ребенка, но в духовном отношении она не нейтральна. Ведущими в системе М. Монтессори являются идеи космизма, которые она начала разрабатывать во второй половине 1940-х гг., путешествуя по Азии и изучая традиции восточных учений. Содержание «космического воспитания» дошкольников по методу Монтессори реализуется в соединении освоения детьми знаний о внешнем (основы астрономии, физики, химии, биологии, географии, истории) и внутреннем мире человека. Такая интеграция направлена на развитие «скрытой энергии детской индивидуальности», достижение более ясного разума, более сильного характера и новых, более свободных форм сознания ребенка³². Кроме того, у М. Монтессори достаточно глубоко проработан аспект религиозного воспитания дошкольников, малоизвестный в российской интерпретации ее метода. Биографы приводят перечень заслуг М. Монтессори в сфере католической педагогики: разработка и реализация проекта церковного здания при детском саде в Барселоне³³, написание книги о религиозном воспитании детей «The Child in the Church» («Ребенок в Церкви») и адресованных детям книг «The Live in Christ» («Жизнь во Христе»), «The Mass Explained to Children» («Объяснение литургии для детей»)³⁴. В книге

³⁰ Хилтунен Е. Космическое воспитание. М., 2005. С. 66.

³¹ Там же.

³² Там же. С 14.

³³ Стэндинг Э. Жизнь и творчество Марии Монтессори. СПб., 2010. С. 66.

³⁴ Там же. С. 71–72.

Э. Стединга опубликован текст оценки системы М. Монтессори Католической Церковью: «Смирение и терпение директрисы Дома ребенка, превосходство дела над словом, развитие у детей памяти и терпения, свобода, предоставленная детской душе, стремящейся к совершенству, постоянная забота, направленная на предотвращение и исправление любого порока, пусть даже самой простой ошибки или небольшого изъяна, исправление недостатков ребенка средствами, которые одновременно обеспечивают его развитие, уважение к личности ребенка — все это и есть педагогические принципы, которые берут начало в самом ребенке и которые пропитаны духом католицизма»³⁵.

Однако примечательно, что формы религиозного самовыражения Монтессори в последние десятилетия ее жизни опираются не только на католическую традицию, они многообразны³⁶. Монтессори разрабатывает собственное антропологическое учение, выделяя два состояния в развитии ребенка: «норму», являющуюся результатом продуманного воспитательного воздействия, и «отклонение» как следствие стихийного развития ребенка. Проявлениями отклонения в детском развитии, по мнению Монтессори, являются ложь, застенчивость, раздражительность, обжорство, страхи, заикание, беспорядочные и разрушительные движения, жажда обладания, неумная фантазия, заставляющая ребенка жить в вымышленном мире, задавание вопросов без ожидания ответа, гиперпривязанность к кому-либо, нестабильность внимания. Метод Монтессори дает возможность воспитания нового, «нормализованного» ребенка, начиная с раннего возраста. Результаты «нормализации»: адаптированность к реальности, любовь к порядку, тишине и индивидуальной работе, способность к спонтанной концентрации и действиям по своему выбору, самодисциплина и послушание, независимость и инициатива, радость как базисная эмоция, подтверждающая верное использование способностей ребенка. Сама Монтессори утверждала, что закономерности развития маленького ребенка не зависят от национальных и культурных различий. Апологеты системы Монтессори указывают на общечеловеческие фундаментальные характеристики ее педагогики, которая в XX в. использовалась представителями различных вероисповеданий: католиками, протестантами, иудеями, индуистами, мусульманами, буддистами, а также атеистами и людьми с различными политическими взглядами — и всегда приносила хорошие плоды³⁷. Заметим, что среди перечисленных религиозных традиций, носителями которых успешно внедрялись принципы Монтессори-педагогики, не названа православная традиция — основа русской ментальности. Недооценка особенностей менталитета, значимости не только принципа природосообразности (учета возрастных особенностей и потребностей ребенка), но и культуросообразности как характеристики национальной педагогической традиции — суть конфликта в ассимиляции инокультурных педагогических систем в России, в частности педагогики Монтессори.

Заметим еще, что, если в 1990-е гг. предпринимались попытки адаптации системы Монтессори к российским культурным реалиям, то позиция

³⁵ Стэдинг Э. Жизнь и творчество Марии Монтессори. С. 55–56.

³⁶ Там же. С. 69.

³⁷ Там же. С. 56.

Монтессори-движения в России наших дней — четкое следование рекомендациям Association Montessori Internationale, движение в «фарватере авторитетной международной организации»³⁸, решение задач воспитания (в том числе и духовно-нравственного) в духе «культуры мира».

Восьмой сегмент инновационной практики духовно-нравственного воспитания дошкольников представлен в функционировании детских групп и творческих студий, созданных по инициативе родительской общественности. Рост интереса активной части родительского сообщества к вопросам становления внутреннего мира малыша, осознание необходимости обогащения ценностно-смыслового пространства жизни детей, стремление содействовать формированию национально-культурной идентичности ребенка с дошкольного возраста — важная социально-педагогическая тенденция, развивающаяся с начала 1990-х гг.

Организационные формы групп духовно-нравственного воспитания, открываемых на основании родительской инициативы, различны:

- православные или мусульманские группы в государственных и муниципальных дошкольных образовательных учреждениях;
- семейные детские сады, организуемые в семьях, имеющих трех и более детей до 7 лет и функционирующие как структурное подразделение государственных и муниципальных дошкольных образовательных учреждений на основании «Типового положения о дошкольном образовательном учреждении»³⁹;
- творческие студии для дошкольников на базе муниципальных и региональных общественных объединений (в том числе в рамках родительско-педагогических общественных инициатив духовно-нравственной направленности).

Православные или мусульманские группы в государственных и муниципальных дошкольных образовательных учреждениях стали открываться с середины 1990-х гг. Воспитателями и помощниками воспитателей в этих группах часто становились инициировавшие начало работы мамы и бабушки воспитанников. Известен опыт функционирования таких групп в Москве (ГОУ Ясли-сад № 633 Северного окружного управления образования, организатор Ю. Н. Маслова), Вятке (МДОУ Детский сад общеразвивающего вида № 145), Дубне (МДОУ Детские сады № 22 «Золотая рыбка», № 9 «Незабудка»), Дзержинске Новгородской области (МДОУ Детский сад № 7 «Василек») и многих других городах России. Однако, как показывает практика, в функционировании таких групп очень большое значение имеет субъективный фактор личного участия конкретных родителей, воспитателей, руководителя дошкольного учреждения, священника (осуществляющего духовное руководство), специалистов муниципальных управлений образования, поддерживающих инициативу. В связи с этим выпуск из детского сада ребенка (группы детей) инициативных родителей, уход на пен-

³⁸ Открытое письмо Президента Фонда «Монтессори», директора Центра Педагогики Монтессори АПК и ППРО, д-ра пед. наук, проф. К. Е. Сумнительного к российскому Монтессори-сообществу. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.montessori-center.ru/li/content/2/>

³⁹ Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении (в редакции Постановления правительства РФ от 12 сентября 2008 г. № 666) // Справочник по дошкольному образованию. С. 42–51.

сию воспитателя, смена руководства часто приводят к сворачиванию работы. Особое значение имеет поддержка инициативы по открытию и продолжению работы таких групп управлениями образования на местах.

Перспективной является форма семейных детских садов, направленных на поддержку многодетных семей с детьми дошкольного возраста. Интересно развивается работа поддержки семейных детских садов в Москве (на базе Центрального, Юго-Западного и других округов).

Примером еще одной формы родительской инициативы в духовно-нравственном воспитании детей раннего и дошкольного возраста является деятельность московской Региональной общественной организации «Семейный клуб родительского опыта “Рождество”». Клуб «Рождество» был создан в 1990 г. молодыми семьями, заинтересованными в возрождении отечественных семейно-бытовых и культурных традиций, связанных с рождением и воспитанием детей. В наши дни, спустя двадцать лет, членами клуба являются более 600 семей, еще около 1000 семей участвуют в различных программах и мероприятиях. Формы и методы работы, предусмотренные основными направлениями деятельности для родителей и детей в Клубе «Рождество», отличаются вариативностью и разнообразием: это теоретические и практические занятия, интерактивные игры, просмотр и обсуждение видеоматериалов, семейные вечера, тематические прогулки и экскурсии, совместное творчество и прикладные занятия, календарные праздники. В Клубе реализуется комплекс программ «Семейный лад», ориентированный на работу с семьей на разных этапах ее становления (родители, ожидающие рождение малыша; семьи с младенцами, семьи с детьми раннего и дошкольного возраста; семьи младших школьников и подростков). Большая часть программ комплекса направлена непосредственно на духовно-нравственное воспитание детей:

- «Потягушеньки» — программа традиционного пестования младенцев для мам с малышами первого года жизни;
- «Годовой круг праздников в жизни семьи» — программа, направленная на развитие семейных праздничных традиций;
- «Ключи к русской сказке» — программа для родителей, помогающая овладению навыками педагогического анализа русских сказок и освоения искусства сказителя;
- «Введение в традицию» — программа студийных занятий с детьми от 1,5 до 8 лет на основе отечественных духовно-нравственных ценностей и культурно-исторических традиций. В рамках реализации программы «Введение в традицию» используются различные формы взаимодействия педагогов с родителями. Предпочтительными являются такие подходы к взаимодействию, которые служат для современной семьи проводниками в мир традиции и помогают выстраивать преемственность между занятиями в детских творческих студиях и воспитанием в семье. На занятиях программы используются авторские методики педагогов клуба «Рождество»: тематический диалог, построение тематической сюжетной игры, «венки авторских и народных игр», показ кукольных сказок в настольном театре.

Опыт Семейного клуба родительского опыта «Рождество» по духовно-нравственному воспитанию дошкольников и повышению духовной культуры семьи отмечался как передовой в методических документах Министерства образования РФ⁴⁰. Издательством «Планета 2000» в серии «Мастерская семейной педагогики» в начале 2000-х гг. при поддержке Фонда духовной культуры и образования «Новая Русь» были изданы программно-методические по работе с дошкольниками, созданные специалистами клуба: «Потягушечки-порастушечки»⁴¹, «Введение в традицию»⁴², «Русская сказка в домашнем театре»⁴³. В научных публикациях последних лет представлено теоретическое осмысление опыта семейного клуба «Рождество»⁴⁴.

Подводя итог анализа инновационной практики дошкольных образовательных учреждений в сфере духовно-нравственного воспитания, отметим, что наиболее интересные идеи авторских программ духовно-нравственного воспитания, эффективные методические подходы и организационные формы работы необходимо популяризировать, аккумулировать и творчески развивать в массовой практике работы дошкольных образовательных учреждений с целью их ориентации на реализацию моделей дошкольного образования, выстроенных в контексте отечественной социокультурной традиции. Подобная аккумуляция может быть осуществлена в процессе разработки универсальной модели духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста, массовая и инновационная педагогическая практика.

⁴⁰ Аналитические материалы для использования при подготовке инструктивно-методического письма Министерства образования РФ от 22 июля 2002 г. № 30-51-547/1 // Вестник образования России. 2002. № 23. С. 14–33.

⁴¹ Лебедева Е. Ю. Потягушечки-порастушечки (двигательные забавы для самых маленьких). М., 2004. (Серия «Прикладная мастерская семейной педагогики»).

⁴² Крячко А. А. Введение в традицию: Программа студийных занятий с детьми. М., 2004. (Серия «Прикладная мастерская семейной педагогики»).

⁴³ Крячко А. А. Русская сказка в домашнем театре. М., 2004. (Серия «Прикладная мастерская семейной педагогики»).

⁴⁴ Абрамова А. А. Формирование культуры родительства в современном российском обществе: Автореф. дис. ... канд. культурологич. наук. М., 2011; Крячко (Абрамова) А. А. Стратегии развития родительской культуры на пороге третьего тысячелетия: поиск оптимального подхода. [Электронный ресурс]. URL: //http://www.rojdestvo.ru/data/publish_pedag/publish_ped08.shtml

FEATURES OF REALIZATION OF SPIRITUAL-MORAL
EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN MODERN
PRACTICE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

OLGA M. POTAPOVSKAYA

In article continuing a cycle of publications begun in last issue of the magazine, devoted to problems of spiritual and moral education of children of preschool age, the main tendencies of mass and innovative practice of spiritual and moral education of preschool children for the last twenty years are characterized. The typology of modern innovative practice of spiritual and moral education in preschool educational institutions is presented.

Keywords: spiritual-moral education of children of preschool age, mass and innovative student teaching.

РОССИЙСКАЯ МОЛОДЕЖЬ: ПОТЕНЦИАЛ ПРАВОСЛАВНОГО СОЦИАЛЬНОГО СЛУЖЕНИЯ

И. В. АСТЕР

Автором рассмотрены различные теоретические и практические вопросы социального служения молодежи, опыт организации работы с молодежью Русской Православной Церкви, место и роль добровольческой деятельности в современной России. Определены основные проблемы в организации работы с молодежью и намечены способы их преодоления. Доказана необходимость культуuroобразующих функций Православия в современном обществе, раскрыты ключевые задачи духовного просвещения.

Отсутствие стабильности, социальные противоречия настоящего периода в России обострили проблему социальной защиты молодежи. Как правило, среди социальных групп, требующих сегодня наиболее пристального внимания и заботы общества, специалисты в области социальной защиты населения называют людей, попавших в трудную жизненную ситуацию, склонных к девиантному поведению, инвалидов, молодые семьи. Считается, что помощь здоровым, «нормальным» молодым людям приводит только к торможению их социально-психологического развития, способствует формированию иждивенческих навыков.

Действительно, в стабильном обществе, где ценности и идеалы естественным образом передаются от поколения к поколению, молодые люди способны самостоятельно адаптироваться к социальной среде, ставить перед собой цели и достигать их, не боясь при этом за собственную жизнь и имея уверенность в возможности удовлетворения базовых потребностей. Но в обществе переходного типа, подвергшегося радикальным преобразованиям, молодежь остро нуждается в поддержке, будь то правовое обеспечение, предоставление социально-экономических гарантий или возможностей в духовно-нравственном развитии. Прошлое разрушено, знания нашей истории нет, а значит, нет и представления о наших ценностях. Не имея представления о ценностях, молодежь утратила способность ставить перед собой жизненные цели. Казалось бы, простой вопрос «Что ты хочешь?» в большинстве случаев остается без ответа. А когда нет собственных ответов, мы пользуемся чужими, т. е. превращаемся в экспериментальный объект по применению манипулятивных технологий со стороны различных социальных групп. Современные технологии манипуляции сознанием, как доказал французский философ Г. Дебор, способны разрушить и реальный исторический опыт, заменив его сконструированным знанием¹.

¹ Дебор Г. Общество спектакля. М., 2000.

Поэтому сегодня особенно актуальны культуuroобразующие функции Православия. Согласно христианской традиции, «цель культуры — освящение человека через его самореализацию в соответствии с его естественным и сверхъестественным призванием от Бога»². В советский период нашей истории отдельный человек с его реальными проблемами и желанием к самореализации практически игнорировался. Сегодня важно приложить максимум усилий к воспитанию в молодом человеке чувства долга, личной ответственности и творческой активности. Еще в «Основах социальной концепции Русской Православной Церкви» прозвучал призыв к активной общественной позиции, к выработке более ответственного духовного сознания: «Церковь призывает своих верных чад к участию в общественной жизни, которое должно основываться на принципах христианской нравственности»³.

В настоящее время от индивида ожидают не просто активной социализации, конкурентоспособности и лидерства. Мы приветствуем победы наших детей и не допускаем даже самой возможности поражения. Образовательная система не поощряет оказание помощи более слабому товарищу, т. к. поддерживает индивидуалистическую стратегию поведения. Как и любая формализованная система, школа наказывает дезадаптантов и навешивает ярлыки на тех, кто не играет по ее правилам, не приспосабливается к существующим бюрократическим нормам. В итоге, мало кто из т. н. «трудных» подростков может надеяться на свою состоятельность, не говоря уже о возможности успеха в будущем. Не случайно большинство российских выпускников школ, подвергшихся дискриминации, воспринимает период учебы как годы угнетения и вообще время, лишённое какого бы то ни было смысла.

После школы многие молодые люди оказываются в мегаполисе, где отсутствуют традиционные формы солидарности. И молодой человек теряется. Ведь найти себя он может лишь при сопоставлении собственной идентичности с другими.

Социальная активность, общественная деятельность невозможны без опоры на нравственные идеалы, так же как и нравственное взросление личности невозможно без опоры на духовные ценности. Существует иерархическая зависимость нравственной сферы от духовной, последняя определяет первую. Духовность формируется именно в творческой деятельности субъекта и без нее просто не может возникнуть. Как некогда отметил митрополит Антоний (Храповицкий), найти философский камень православного образования и воспитания значит пробудить в воспитанниках «религиозную и богословскую самодеятельность»⁴. Даже ученый талант, по мнению митрополита Антония, развивается «под условием нравственного одушевления... мысль творческая и сильная пробуждается только тогда, когда сердце бьется одушевленной ревностью...»⁵. Другими слова-

² Данилов В., *свящ.* Размышления о секуляризации в Западной Европе и путях восстановления во Христе. [Электронный ресурс]. URL: <http://via-veritas.narod.ru/books/europa.htm>

³ Основы социальной концепции Русской Православной Церкви [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/141422>

⁴ Антоний (Храповицкий), *митр.* В защиту наших академий (1896) // Антоний (Храповицкий), *митр.* Новый опыт учения о богопознании. СПб., 2002. С. 165.

⁵ Там же. С. 168.

ми, философский идеализм, изолирующийся от реальности представлениями, воплощение которых в жизнь весьма проблематично, — анахронизм, т. к. жизнь в воображаемом мире не снимает ответственности при решении насущных практических задач.

Итак, сублимация активности воспитанника должна прийти на смену формализму в образовании. Как отметил в своем докладе на Архиерейском Соборе Русской Православной Церкви Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, важно изменить «отношение к процессу обучения со стороны преподавателей... В задачу преподавателей сейчас входит не просто трансляция студентам суммы знаний, но вступление в интенсивное и живое взаимодействие с каждым из учащихся, преследующее цель привить студенту адекватное и целостное восприятие православной традиции, научить его думать и анализировать, ставить задачи и находить их решения, не чувствовать себя потерянным в современном обществе»⁶. Безусловно, подражание учителю без рефлексии, без собственного анализа получаемой информации не ведет к знанию.

Молодежь должна искренне желать реальными поступками, своим трудом помочь в служении Отечеству. Привитие духовности — это воспитание помыслов, формирование нравственности — это воспитание поступков. Задача православной педагогики — воспитание совести как объективной нормы послушания, наложенной Богом; добродетели по отношению к ближнему (вне зависимости от его происхождения и вероисповедания), т. е. естественного стремления человека к служению на благо ближних и реализации помыслов в социальной практике с опорой на совесть. В светской деятельности пока что под духовно-нравственным просвещением зачастую понимается просто приобщение человека к гуманитарной культуре, включающей, возможно, традиции религии. В православном служении под духовно-нравственным просвещением следует понимать задачу не только «научить или наставлять, или образовать, или даже осветить», но «всего высветлить человека во всех его силах, а не в одном уме, пронести всю его правду сквозь какой-то очистительный огонь...»⁷.

К важным задачам духовного просвещения необходимо отнести развитие церковных приходов при российских вузах, информационно-сетевых студенческих проектов, благодаря которым возможна религиозная социализация студенческой молодежи. При этом нужно учитывать, что современная молодежь прагматична и уже сегодня хочет найти ответы на вопросы о перспективах общественного развития: ради чего и во имя чего? Поэтому мы считаем, что осязаемым методологическим приемом Церкви может стать проповедь, четко задающая христианские идеалы, а значит, и траектории движения жизни как индивида, так и целого поколения. В обществе, где традиции культивируются всем жизненным укладом, лозунги и декларации не нужны, но в реалиях современной российской действительности, где социальность разрушена и царит

⁶ Доклад Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла на Архиерейском Соборе Русской Православной Церкви (2 февраля 2011 г.). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1402889.html>

⁷ Гоголь Н. В. Авторская исповедь // Гоголь Н. В. Выбранные места из переписки с друзьями. М., 1990. С. 108.

экзистенциальный вакуум, информационная открытость, честность с трибуны — это глоток свежего воздуха для будущего нашей страны. В Определении Освященного Архиерейского Собора Русской Православной Церкви от 4 февраля 2011 г. сказано: «Одной из важных сфер деятельности епархий и приходов сегодня является проповедь Евангелия среди молодежи и воспитание молодых людей в духе христианских нравственных ценностей. Епархиям и, в рамках их возможностей — приходам, следует разрабатывать ежегодные программы в области работы с юным поколением, включающие в себя разного рода проекты, к организации и осуществлению которых привлекались бы молодые люди. Важно при этом учитывать неоднородность молодежных групп и различную степень воцерковленности молодых людей. Необходимо развивать и постепенно распространять во всех епархиях опыт создания молодежных объединений и советов при приходах»⁸.

В данном документе предложены конкретные целенаправленные шаги по совершенствованию организации работы с молодежью. Помимо проповеди Евангелия, первый шаг — это разработка программ и проектов по работе с молодежью с привлечением последней к организации собственного пространства и времени. Участие молодых людей делает проектируемую деятельность привлекательной и приемлемой не только для молодежи в целом, но и для различных ее групп. Эффективность социальных проектов, например для групп риска, значительно повысится, если мероприятия для «трудных» детей, подростков и молодых людей будут проводить представители молодежи — их друзья и знакомые. Но самое важное — сознательные участники социальных практик уже в молодом возрасте будут иметь возможность получить реальный опыт согласования интересов различных социальных групп, который, безусловно, пригодится им в будущей жизнедеятельности. Второй шаг — тиражирование накопленного на приходах опыта организации работы с молодежью вначале в епархии, затем — за ее пределами.

Молодежь должна стать целью общества, а не средством. Нам представляется весьма конструктивным предлагающееся введение «на приходах Русской Православной Церкви штатных оплачиваемых должностей педагога, социального работника и ответственного за работу с молодежью»⁹. Если рассмотреть данные решения в рамках теории социальной работы, то можно говорить о попытке формирования интегративной модели работы с молодежью. Так, дефицитная модель развития социальной работы, преимущественно избираемая странами с рыночной экономикой, ориентирована, главным образом, на группы риска, а интегративная модель основана на понимании социальной работы в широком смысле. Если дефицитная модель носит паллиативный (следственный) характер, то интегративная направлена на выявление и устранение причин социальных недугов. Ее построение закладывает не только социально-экономическую

⁸ О вопросах внутренней жизни и внешней деятельности Русской Православной Церкви. Определение Освященного Архиерейского Собора Русской Православной Церкви от 4 февраля 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1402551.html> от 4.02.2011

⁹ Там же.

поддержку молодежи, но и поддерживает процесс ее успешной социализации. Основная цель и смысл этой модели при организации работы с благополучными группами молодежи — патриотическое и духовно-нравственное воспитание, создание в обществе оптимальных условий жизнедеятельности молодежи, которые вели бы к ускоренному психическому созреванию, социальному утверждению и духовному развитию молодого поколения. К примеру, ответственные за работу с молодежью на приходском уровне должны использовать такие формы и методы, чтобы «молодежные» проблемы не превращались в неразрешимые. Но реализация интегративной модели возможна лишь при наличии значительной материально-технической базы, информационных и кадровых ресурсов, а главное — социального партнерства государственных и общественных, в том числе церковных, сил.

В настоящее время церковная работа с молодежью как сфера деятельности РПЦ находится в стадии своего становления, хотя еще в 1991 г. зародилось Всецерковное православное молодежное движение. В его цели входило «создание епархиальных молодежных центров для реализации церковных молодежных программ; проведение семинаров по вопросам молодежной деятельности Церкви; духовное окормление детских организаций... информационная и издательская деятельность; развитие сотрудничества с христианскими и светскими молодежными неполитическими организациями, в том числе и международными; взаимодействие с Комитетом по делам Правительства РФ и иными государственными и общественными организациями в целях координации государственной молодежной политики»¹⁰. В 2000 г. был организован Синодальный Отдел по делам молодежи. С 2001 г. отделы по делам молодежи создаются во всех епархиях РПЦ. В 2002 г. появляется Всероссийское православное молодежное движение, на сегодняшний день зарегистрированное более чем в 30 епархиях РПЦ. Данные организации занимаются миссионерской, социокультурной, духовно-просветительской деятельностью в молодежной среде.

Можно констатировать, что в настоящее время существует определенная управленческая структура по делам молодежи. Однако по-прежнему происходит торможение церковных проектов, ориентированных на молодежь. Назовем следующие проблемы в организации работы с молодежью:

- отсутствие инфраструктуры учреждений по работе с молодежью, отвечающей ее потребностям, интересам и проблемам;
- слабая координация социальной деятельности молодежных церковных организаций, разобщенность церковных структур в организации работы с молодежью;
- преобладание «мероприятийного» подхода при работе с молодежью;
- отсутствие в церковных структурах необходимого количества квалифицированных специалистов в области организации работы с молодежью, системы качественной теоретической и практической подготовки соот-

¹⁰ Доклад архиепископа Костромского и Галичского Александра, председателя Всецерковного православного молодежного движения Московского Патриархата // Церковный вестник. 2004. № 19/20. С. 2.

ветствующих специалистов, работающих как на приходах, так и в молодежной среде;

- в абсолютном большинстве епархий нет системы диагностики и комплексного социального мониторинга состояния молодежной сферы;
- ограниченное взаимодействие с государственными структурами и общественными организациями, от которых зависит формирование и реализация молодежной политики;
- отсутствие единого информационного банка данных о действующих в сфере работы с молодежью профильных организаций, а также социальных, педагогических и иных технологиях работы с молодежью.

Соответственно необходимо организовать подготовку и переподготовку квалифицированных кадров в области организации работы с молодежью. Встает вопрос и о разработке учебно-методического инструментария, о создании специализированных центров, на базе которых мог бы обобщаться и распространяться успешный опыт функционирования молодежных объединений и советов, о проведении конференций и семинаров по различным проблемам церковной работы с молодежью, подготовке православных изданий, в том числе периодических, по молодежным проблемам. Также необходимо использовать современные технические возможности для организации научных онлайн-конференций и онлайн-семинаров, в которых бы принимали участие представители государственных и церковных структур, ученые, общественные деятели. Формат проведения научных мероприятий в режиме онлайн особенно приветствуется молодежью и вызывает ее живой отклик. Таким образом можно взаимодействовать и с зарубежными партнерами, в силу социально-исторических причин имеющих более богатый опыт работы с молодежью. Например, можно познакомиться с методиками Национальной организации витязей (НОВ). К тому же надо заметить, что классическая форма обмена практическим опытом — научная конференция (с пленарными докладами по сорок минут и с секционными заседаниями, где отсутствует обсуждение сделанных докладов) — явно устарела. Необходимо сместить акцент на непосредственное общение участников социального служения как минимум несколько раз в год в каждой епархии.

Диалог Русской Православной Церкви и научного сообщества, сотрудничество церковных и светских образовательных учреждений социогуманитарного профиля сегодня чрезвычайно важны. Примером такого сотрудничества является образовательная программа «Социальная работа в Русской Православной Церкви», разработанная преподавателями Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы совместно с коллегами из Санкт-Петербургской православной духовной академии. В программу, предполагающую занятия не только со светскими и приходскими социальными работниками, но и с будущими священнослужителями, включены следующие дисциплины: «Богословские основы православной благотворительности и социального служения», «Правовые основы социального служения Русской Православной Церкви», «Социальная работа с семьей и детьми», «Социальная работа с лицами с аддиктивным поведением» и др. Соработничество двух вузов предполагает также проведение совместных исследований по проблематике социального служения.

ния, издание учебно-методических пособий, взаимодействие студентов в рамках добровольческой деятельности, создание и обновление методической базы по отдельным направлениям социального служения, организацию форумов, регулярных семинаров и открытых лекций для обсуждения проблем социального образования и служения.

Определенная профессионализация добровольцев — необходимое условие эффективности социальной работы. Студенты вузов с различной специализацией и уровнем профессиональной подготовки становятся активными участниками благотворительной деятельности, направленной на реализацию духовных потребностей молодежи, а не на получение материального поощрения. Волонтерская деятельность в социальной сфере — это не только целенаправленная конструктивная активность по преобразованию социальной реальности, но и специфическое отношение к этой реальности, это особая форма отношения к окружающему миру, проявляющаяся в готовности траты собственных ресурсов ради другого человека.

Добровольчество — не просто инструмент решения социальных проблем современного общества, это ресурс, с помощью которого возможно возрождение влияния в нашем народе высших духовно-нравственных ценностей. Социальная справедливость предполагает право человека на еду, жилье, медицинское обслуживание, образование, отдых, соответствующую оплату труда, достойные условия работы и др. А милосердие и любовь всеильны в случаях попрания справедливости. Милосердие предполагает усилие воли и активные действия для оказания поддержки другому, оно умеет прощать во имя будущего, способствуя открытию новых возможностей человеческого сознания. Творческое же начало общества должна явить собой соборность. «Все механическое, извне налаженное и объединенное в человеческом обществе, есть лишь внешнее выражение внутреннего единства и оформленности общества, т. е. его соборности», — писал С. Л. Франк¹¹. Соборность приходской жизни — это инициативность мирян в социальной, просветительской деятельности, участие в решении административных вопросов. Причем «религиозное понимание общества как соборного служения правде» требует соблюдения в общественной жизни «двух начал... личной свободы и общественной солидарности»¹². Свобода в Священном Писании ставится очень высоко, это не только возможность выбора, но и задача творчества как преобразования чего-либо, поставленная Богом перед человеком, сотворенным по Его образу и подобию. Обретение цельности и свободы от эгоистичного «Я» возможно путем выхода за рамки собственных проблем, путем выстраивания отношений с людьми на основе «искренности и прозрачности подлинных чувств», «теплом принятии и высокой оценке другого человека, тонкой способности видеть его мир и его самого, как он сам их видит»¹³. Только на основе взаимопонимания и взаимопомощи Церковь способна выполнить свою миссию в обществе.

¹¹ Франк С. Л. Духовные основы общества. М., 1992. С. 56.

¹² Он же. Проблемы христианского социализма // Путь. 1939. № 60. С. 25–26.

¹³ Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. М., 1994. С. 79.

Далее, на смену стихийному «мероприятийному» подходу должен прийти проектный метод. Так, рассматривая современные тенденции развития социальной инфраструктуры Санкт-Петербурга, можно заметить, что большинство изменений сегодня организовано в форме проектов. С одной стороны, обмениваясь ресурсами и продуктами с внешней средой, коммерческие организации и НКО вынуждены пристально следить за изменениями, происходящими вовне, и оперативно меняться изнутри. Среда заставляет реагировать на происходящее быстро, меняя стратегии развития самой организации. Проект, собирая ресурсы организации в единое целое, позволяет интенсивно получить именно тот результат, который необходим ей сегодня. С другой стороны, социальное проектирование предполагает изменение социальной среды, организацию социальных связей, «конструирование социальной действительности». Таким образом, социальное проектирование является перспективной технологией в условиях неопределенности среды.

Проектное образование — потенциал технологии социальной адаптации — это реальная возможность моделировать поведение молодого человека, сочетающее профессионализм с активной жизненной позицией, где на первое место выходит творчество или рефлексия. Владая технологией социального проектирования, современный специалист будет отвечать требованиям времени и, вливаясь в различные организационные структуры, функционирующие в современном социальном пространстве, иметь возможность квалифицированной разработки возникающих проблем и реализации стратегических целей развития своей организации. Проектирование, впрочем, не исключает организацию и проведение разнообразных социальных акций. Постоянное проявление активности в преобразовании социальной реальности способствует приобретению ценнейшего социального опыта и раскрытию творческого, эмоционально-интеллектуального, коммуникативного, организационного и др. потенциала личности. Все проекты, реализуемые волонтерами, должны быть направлены не только на решение важнейших социальных проблем, но и на личностное развитие — приобретение таких качеств, как самоотверженность, смиренномудрие, сострадание. Учет данной возможности предполагает необходимость содержательной вариативности различных направлений социальной практики и включение молодежи в благотворительную, информационно-просветительскую, культуuroобразующую, экологическую, обучающую деятельность. Волонтерство должно стать технологией образовательного процесса. Участие в инициативных проектах способствует полноценному включению в жизнедеятельность гражданского общества и личностному становлению. Значит, одна из основных должностных задач специалиста по работе с молодежью — поддержка молодого человека в его решении преодолеть социальные трудности, и в тоже время в реализации собственного потенциала конструктивной социальной активности.

Волонтерское движение молодежи в современных условиях российского общества является одной из форм добровольной некоммерческой общественной работы. Поэтому целесообразно информировать население России о полезности общественных организаций, т. к. очень многие граждане к ним относятся негативно. Современные добровольцы должны действовать открыто: рассказы-

вать о своей деятельности, ее целях и принципах своей работы, тем самым формируя моду на волонтерство, безвозмездное социальное служение как социальную норму. Важно использовать методы агитации и социальной рекламы¹⁴, повышать осведомленность общественности о добровольчестве и его роли в СМИ и интернет-ресурсах, взаимодействовать с сотрудниками общественных организаций, выражающих готовность приглашать волонтеров для участия в своей деятельности. Эффективность добровольческой социально-положительной активности во многом зависит от адекватности предлагаемых функций и требований к качеству выполняемых поручений. Пролонгированность количественной и качественной оценки проектной деятельности молодежи позволит повысить ее эффективность.

Кроме того, приходским социальным работникам, настоятелям храмов и руководителям церковных социальных инициатив необходимо привлекать к служению ближним студентов как наиболее инициативную и творческую социальную группу, способную компенсировать недостаток знаний и умений милосердием и желанием помочь. Как полагают участники I Съезда глав социальных отделов епархий и сестричеств Русской Православной Церкви, также рекомендуется «привлекать к церковному социальному служению... людей нецерковных, но искренне желающих помочь»¹⁵. «Православный христианин может участвовать в общественной деятельности во всем ее современном многообразии, в том числе совместно с людьми других убеждений, сообразуясь со своей христианской совестью»¹⁶. Опора на широкое общественное участие, самостоятельность и инициативность молодежи увеличит потенциал православных социальных центров и значительно расширит их стратегические возможности.

Ключевые слова: православное социальное служение, добровольчество, организация работы с молодежью.

¹⁴ Любопытно, что сами участники волонтерского движения считают данные методы наиболее предпочтительными. По опросам, проведенным как в больших, так и в малых городах России, им значительно уступают, такие каналы мотивационного воздействия, как материальное поощрение, благодарность, неформальное общение добровольцев, собственные проблемы и пр. (см.: Молодежное добровольчество в России: история, опыт, практика: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (26–27 апреля 2012 г.). СПб., 2012. С. 114, 120–121, 135). Впрочем, со временем внешняя мотивация к добровольчеству уступает место внутренним мотивам, у молодых людей появляется твердая ценностная опора (Там же. С. 139).

¹⁵ О перспективах развития церковного социального служения. Итоговый документ I Съезда глав епархиальных отделов по социальному служению Русской Православной Церкви. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.diaconia.ru/news/podgotovlen-itogovyjj-dokument-obshhetserkovnogo-sezda-po-sotsialnomu-sluzheniju>

¹⁶ Общественная деятельность православных христиан. Определение Освященного Архиепископского Собора Русской Православной Церкви от 2 февраля 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1400931.html>

THE RUSSIAN YOUTH: POTENTIAL OF ORTHODOX SOCIAL SERVICE

IRINA V. ASTER

The author of the article discusses various theoretical and practical issues of the social service of youth, experience of the organization of work with youth of the Russian Orthodox Church, the place and the role of volunteerism in modern Russia. The main problems in the organization of work with young people are defined and ways of their overcoming are planned. Necessity of cultural functions of Orthodoxy for a modern society is proved, key problems of spiritual education are disclosed.

Keywords: Orthodox social service, youth, volunteering, the organization of work with youth.

КЛЮЧЕВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В НАСЛЕДИИ СЯТИТЕЛЯ ИОАННА ЗЛАТОУСТА¹

А. А. САПРЫКИНА

В статье рассматриваются ключевые понятия педагогического учения святителя Иоанна Златоуста, такие как *plaitain*, *paideia*, *ektrefo*, *nouthesia*, *mathema*, *didaxis*, *ruthmizein*, *propoia*. Греческие термины сопоставлены с современным русским переводом, возможными древнерусскими понятиями и описанием соответствующих явлений в отечественной педагогической науке.

Иоанн Златоуст (*Johannes Chrysostomus*; между 344 и 354–407) является одним из самых авторитетных авторов раннего Средневековья. Его взгляды на воспитание и сегодня сохраняют актуальность для западной и восточной христианских традиций². В наследии этого автора педагогические идеи христианства оформились в единую концепцию. Учение Златоуста во многом определило становление христианской педагогики. Это один из первых христианских авторов, у которого тема воспитания и обучения детей разработана на теоретическом уровне. «Как только, — писал В. В. Зеньковский, — христианство становится в нормальные условия жизни (после прекращения гонений)... проблема христианского воспитания выступает в полной силе»³. Особенный вес имя Златоуста имело в средневековой педагогике на Руси⁴. Фрагменты из произведений святителя (в том

¹ В статье используются следующие словари и энциклопедии: *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. М., 1991 (далее — Вейсман); Полный церковно-славянский словарь (с внесением в него важнейших древнерусских слов и выражений) / Сост. Прот. Г. Дьяченко. М., 1993 (далее — Дьяченко); Словарь Древнерусского языка XI–XIV вв. М., 1975–2010 (далее — СДРЯ); Словарь Церковно-славянского и русского языка, составленный вторым отделением Императорской Академии Наук. СПб., 1847. Т. 1. (далее — СЦСРЯ); *Срезневский И. И.* Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. СПб., 1893 (далее — Срезневский); *A Greek-English Lexicon* / Completed by H. G. Liddell and R. Scott. N. Y., 1996 (далее — Liddle & Scott); *The Thesaurus Linguae Graecae*. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (далее — TLG Word Index).

² Австралийский католический университет (Центр раннехристианских исследований) в настоящее время ведет специальный международный проект, посвященный Иоанну Златоусту, см.: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cecs.acu.edu.au/chrysostomresearch.htm>. Во всемирном масштабе в 2007 г. было отмечено 1600-летие со дня кончины святителя.

³ *Зеньковский В. В.* Педагогика. Париж; М., 1996. С. 14.

⁴ *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. СПб., 2004. С. 23.

числе приписываемых ему) вошли в популярные древнерусские сборники «Златоструй», «Златоуст», «Маргарит», «Измарагд», «Пчела» и др.

Для современной педагогики представляет несомненный интерес рассмотрение ключевых педагогических понятий, на которые опирался святитель и которые он применял, осмыслял, пропагандировал и в некоторых случаях переосмысливал. То, что большинство современных педагогических терминов в русском языке являются греческими словами либо их переводом, может производить путаницу понятий при переводе грекоязычных текстов на современный русский язык. Значения слова в греческом языке и того же слова, написанного кириллицей в педагогических словарях и учебниках, могут серьезно различаться (например, «педагог»). Современные педагогические термины «воспитание», «обучение» и «образование» также имеют разные определения⁵. Понимая всю историческую неоднозначность вариантов перевода на русский язык греческих слов, которые мы будем использовать, и представляя свою задачу как выяснение той «ментальной действительности», которая стояла за используемыми Златоустом понятиями, рассмотрим подробно понятийный блок, имеющий отношение к нашей работе.

Понятийная путаница отражена в существующих переводах творений Златоуста на русский язык (в отношении именно педагогических понятий). Одно и то же слово у Златоуста переводится на русский язык в разных случаях по-разному. Иногда одно слово передается рядом синонимов, а разные слова, употребленные Златоустом, переводятся одним русским. Таким образом, прежде чем приступить к анализу педагогического учения Златоуста, от нас требуется: а) определить, какие понятия употребляет Златоуст, говоря о воспитании (обучении, образовании) детей; б) выяснить, как эти понятия могут быть переведены на русский язык; в) сопоставить понятия, употребляемые Златоустом, и соответствующие современные термины русскоязычного педагогического дискурса для дальнейшего педагогического обсуждения текстов Константинопольского патриарха.

Анализируя ключевые педагогические понятия в творениях свт. Иоанна Златоуста, с помощью которых он описывает заботу о детях, наставление детей и подготовку их к жизни, мы находим два базовых языковых «слоя». Первый — это язык Священного Писания. Практически все произведения Златоуста, которые мы можем отнести к педагогической тематике, являются сочинениями экзегетическими, т. е. толкованием Священного Писания и рассуждением на темы, поднимаемые в каком-либо библейском произведении или сюжете. Златоуст цитирует соответствующие стихи Писания и затем на протяжении всего произведения повторяет и пересказывает эти цитаты, используя при этом койне,

⁵ «Единого и одинакового понимания этих категорий не существует. Многие ученые настаивают на использовании для обозначения объекта педагогической науки слова “воспитание”, а не “образование”. В то же время на уровне общероссийского законодательства... ведущим оказывается термин “образование”... Хотя и справедливо утверждение, что главное — не слово, а сама действительность, но оно не означает, что слова, т. е. категории, понятия науки — не существенны...» (Краевский В. В. Общие основы педагогики. М., 2008. С. 27).

в случае Ветхого Завета — переводы на греческий, в основном — Септуагинту, иногда обращаясь и к другим вариантам переводов.

Второй «слой» — это авторская, характерная для самого Иоанна Златоуста, философско-богословская терминология. С ее помощью он истолковывает смысл Писания, в том числе «пересказывает» приведенные стихи с помощью понятий, отличных от использованных в тексте Библии. В данной статье особенное внимание при выделении ключевых понятий уделяется местам, в которых Златоуст формулирует педагогические тезисы.

Среди «ключевых понятий» педагогического учения Златоуста есть лексемы из обоих «слоев». Для нас важно выяснить перевод и смысл и тех и других. Мы выделяем группы однокоренных слов условно как одно понятие.

Обращение к TLG Word Index позволяет нам проследить, как и с какой частотой Златоуст употребляет то или иное слово в своих произведениях. По этому индексу мы изучили использование конкретных слов, таких как, например, словоформа ἐκτρέφετε (ektrefete) — «воспитывайте», употребляемая уже апостолом Павлом в послании к Ефессянам (Еф 6. 4), ключевом «педагогическом» стихе Священного Писания. Ее изучение позволило нам выяснить, насколько часто Златоуст обращался к теме воспитания именно в связи с указанным стихом. Сопоставление частоты употребления этой формы слова с другими позволило выявить, к какому «слою» относится та или иная форма — к Библейскому или к авторскому. С помощью TLG Word Index был также проведен поиск других слов с интересующими нас основами. Поиск по TLG Word Index основы παιδε- (paide-) позволил найти не только контексты употребления термина παιδεία («воспитанность, образованность, воспитание и др.»), но и всех однокоренных с ним слов, включая и существительные, и глаголы. Программа TLG Word Index позволяет установить контекст употребления того или иного слова во всем корпусе сочинений Златоуста. Укажем основные понятия педагогического словаря Златоуста.

Πλάττω (πλάσσω) (platto или plasso). «Греческо-русский словарь» А. Д. Вейсмана указывает только буквальное значение: «лепить (из воска, глины); изображать, представлять, создавать, образовывать, выдумывать, вымышлять». Греческо-английский словарь Liddle & Scott указывает как это значение («form, mould», в первую очередь «of the artist who works in soft substances, such as earth...», также об искусстве изготовления скульптуры), так и второе — «generally would, form by education, training etc.».

В Септуагинте употребляются производные от этого глагола. В некоторых местах он употребляется в первом, бытовом значении «лепить», в частности в отношении труда горшечника. В большинстве случаев, однако, этот глагол, преимущественно в форме причастия, применяется, когда речь идет о творении человека Богом (например: «Так говорит Господь, создавший и образовавший (ποιήσας πλάσας (poiasas plasas), в цсл. переводе «создавший») тебя» (см.: Ис 44. 2); «Господь, распростерший небо, основавший землю и образовавший (πλάσσων (plasson), в цсл. переводе «созидающий») дух человека внутри его» (см.: Зах 12. 1); «прежде нежели Я образовал (πλάσαι (plasai) тебя во чреве, Я познал тебя» (в цсл. переводе «прежде нежели Мнѣ создати тя во чреве, познахъ тя») (см.: Иер 1. 5). Производные от πλάσσω (plasso) употребляются и в Новом Завете в таком же

значении «создавать, лепить» (см.: Рим 9. 20). Раннехристианские авторы продолжают употреблять указанное слово и его дериваты в этом «буквальном» значении. Климент Александрийский в 5-й и 6-й книгах «Стромат» приводит, например, выражение *e plasis tou anthropou* для обозначения конституции человека, сотворенной Богом. В то же время в первой главе третьей книги «Педагога» того же автора, где истинная красота христианина, «несущего на себе образ Логоса», противопоставляется мнимой красоте людей, прибегающих к внешним уловкам, деятельность последних характеризуется именно глаголом *πλάττειν* (*plattein*). Эти слова начинают также употребляться в переносном значении. У свт. Григория Богослова (*Contra Julianum imperatorem*) *πλάττειν* (*plattein*) встречается, когда речь идет об образовании истинной добродетели человека: *πλάττειν αὐτοὺς εἰς ἀρετὴν* (*plattein autous eis areten*) (PG, 35, 660). Согласно свт. Григорию, христианин в крещении получает «образование», не связанное с «процессом получения знаний», а формирующее личность человека. Это «сотворение» библейское, сотворение человека, но уже не в буквальном, а в педагогическом значении. Это «образование» формирует, лепит «человека Христова», совершенного человека. Об этом свт. Григорий Богослов говорит, описывая приход к Богу своего отца: «Родитель приступает к возрождению (*ἀναγεννήσει* (*anagennesei*)) водою и духом, чрез которое, как исповедуем перед Богом, образуется (*μόρφωσίν* (*morfosin*)) и совершается (*τελείωσιν* (*teleiosin*)) человек Христов, земное прелагается в дух и возсозидается (*ἀνάπλασιν* (*anaplasin*))» (*Funebris oratio in patrem* (orat. 18). PG 53. 1001)⁶. Здесь мы видим процесс, именуемый «возрождением» (человек «рождается заново», также возсозидается, заново создается). Мы встречаем глагол «преобразуется», действительно в оригинале восходящий к этимону «образ» (в отличие от «пайдейи» — «школьного», «научного» образования), только переводимой как «образование»). У Григория Богослова здесь преобразование — изменение имевшегося «субъекта». При этом речь идет о таком «образовании» человека, в котором активным субъектом является и он сам (он «приступает»), и Бог («образуется и совершается» человек не сам, но через посредство возрождения «воды и духа»).

У свт. Иоанна Златоуста в употреблении глагола *πλάττειν* (*plattein*) соединяются все предыдущие значения. Преодолевается античное идолопоклонство и ветхозаветная *без-образность*. Новое понятие образования преодолевает одновременно и платоновское понимание образования как «лепки» человека⁷, и ветхозаветное противопоставление Божественного и человеческого творчества. И то и другое становится возможным благодаря принятию Боговоплощения Христа, явившего во плоти образ абсолютного совершенства и давшего возможность реального приобщения к нему. Свт. Иоанн Златоуст использует слова с корнем *πλάττ-* (*πλάσσ-*) (*platt-* или *plass-*), в основном следуя смыслу Ветхого Завета, т. е. образования как творения человека Богом. Но именно такие сло-

⁶ В русском переводе: Григорий Богослов, архиеп. Константинопольский. Собрание творений: В 2 т. Сергиев Посад, 1994. Т. 1. С. 261–288.

⁷ Имеется в виду два известных текста Платона, где говорится о том, как можно «лепить человека руками» (*πλάττειν*) посредством воспитания, законодательства и общественной мифологии (*Respublica*. 377B, *Leges*. 671).

ва он же использует и в педагогическом контексте, т. е. говоря об образовании ребенка, о «воспитании и обучении» среди людей и с их участием. Πλάττειν (plattein), несмотря на нечастое употребление этого слова в творениях Златоуста, оказывается одним из важнейших педагогических понятий его учения. Мы можем его отнести к понятиям собственно авторской философии свт. Иоанна. Златоуст употребляет преимущественно слова именно с этой основой. Например: «Еще не получила дитя, и уже образует διαπλάττει (diaplattei) пророка, говорит о его παιδοτροφιάς воспитании (paidotrofiás) и входит в договор с Богом» (De Anna, I. PG 54, 641; ПСТ 4, 2, 787⁸ и в др. случаях⁹). Δια- в сложных словах означает «полное совершение действия». Златоуст неоднократно таким образом формулирует задачу, поставленную Богом перед родителями: «образовать и упорядочить» детей. Обращаясь к родителям как бы от лица Бога, Златоуст говорит: «В нежном возрасте образовывать (διαπλάττειν (diaplattein)) его и упорядочивать повелел Я» (In illud: Vidua eligatur. PG 51, 327; ср.: ПСТ 3, 1, 337, здесь перевод исправлен), а также призывает родителей: «всеми мерами настраивай (κατακόσμηι (katakosmei)) и образовывай (διαπλάττειν (diaplatte)) их душу» (In illud: Vidua eligatur. PG 51, 329; ПСТ 3, 1, 339).

Эту же задачу — «образовать и упорядочить» — Златоуст предлагает и в XXI беседе на Послание к Ефессянам. Говоря о воспитании детей родителями, спрашивает: «...если люди, занимающиеся изображением (εἰκόνας γράφοντες (eikonas grafontes)) царей, пишущие их портреты, пользуются большим почетом; то мы, которые украшаем образ (εἰκόνα καλλωπίζοντες (eikona kallorizontes)) Царя Небесного, — ибо человек есть образ Божий, — не будем ли наслаждаться гораздо большими благами за то, что возстановляем Божие подобие?.. Итак, образовать и упорядочить (πλάττειν και ρυθμίζειν (plattein kai ruthmizein)) себя и их (жен и детей. — А. С.) — вот наша обязанность» (In epistulam ad Ephesios XXI. PG 62, 154; ПСТ 11, 1, 190)¹⁰.

Здесь использовано и понятие образование как «формирование», сходное у самого Златоуста с «сотворением», но также мы видим еще одно «образование» — это «создание образа», иконы, создание подобия Божия (εἰκόνα (eikona) — «likeness, image», в том числе картина и статуя, отражение в зеркале, метафора («living image», Liddle & Scott)). Мы отчетливо видим, что педагогический процесс «заботы о детях», описываемый Златоустом, можно назвать «образованием», имея в виду как сотворение, так и другую основу. В итоге, термин имеет отсылку и к формированию (образование как создание), и к образу — изображению. Согласно Новому Завету, верующим «предопределено» Богом быть

⁸ *Иоанн Златоуст, свт.* Полное собрание творений. М., 2005. Т. 4. Кн. 2. С. 787. Здесь и далее, кроме отдельно оговариваемых случаев, используется это издание с указанием тома, книги, номеров страниц.

⁹ Так, Илий «не мог образовать (πλάσσαι)» сына Анны Самуила (In epistulam ad Ephesios. PG 62, 151).

¹⁰ Εἰ γὰρ ἄνθρωποι ἀγάλματα ποιοῦντες βασιλέων, καὶ εἰκόνας γράφοντες, τοσαύτης ἀπολαύουσι τιμῆς ἡμεῖς τὴν βασιλικὴν εἰκόνα καλλωπίζοντες (εἰκὼν γὰρ τοῦ Θεοῦ ὁ ἄνθρωπος), οὐ μυρίων ἀπολαύσομεν τῶν ἀγαθῶν, τὸ καθ' ὁμοίωσιν ἀποδιδόντες; Также «образование» вместе с «упорядочиванием» у Златоуста относится и к «божественной» педагогике (In Joannem. PG 59, 340).

«сообразными с образом Сына Своего (προώρισεν συμμόρφους (summorfous) τῆς εἰκόνης τοῦ υἱοῦ αὐτοῦ)» (см.: Рим 2. 29). «Образование» в данном случае оказывается понятием, в которое заложена как цель образования — многоплановое формирование образа Божия в ребенке (создание — отображение), чего нет в таких словах, как «воспитание» или «обучение», и к чему только может отсылать церковнославянское «созидание». Впрочем, понятие «образование» именно от слова «образ, икона» в педагогическом смысле формируется уже через много веков после Златоуста¹¹. Отметим также другие греческие слова, переводимые на русский язык как «образ». Это τύπος (typos) — «удар, знак, след, чеканка... изваяние, отпечаток, изображение; очерк, очертание...» (Вейсман). Раннехристианские авторы, как мы видели, также используют слово образ от μορφή (morphē) — преобразование как важная часть духовной жизни человека¹², также как и сообразование — следование образу, примеру (см.: Рим 8. 29, Гал 4. 19). Человек в крещении μόρφωσίν (morfosin) «образуется» (см.: Gregorius Nazianzenus. *Funebris oratio in patrem (orat. 18)*. PG 53, 1001).

Следование образу как образцу, примеру — это еще одна, отдельная «образовательная» тема в творениях Златоуста. Как и у других христианских авторов, в учении Златоуста важную роль в воспитании ребенка играет личный пример наставника. Пример, образец в данном контексте — это ὑπόδειγμα (upodeidma) от δείγμα (deigma) «пример, шаблон».

Πλάττειν (plattein, именно в этой форме, инфинитив, «образовать») употребляется в TLG Word Index 309 раз, в том числе у Платона — 11 раз, у Аристотеля — 3 раза, у Плутарха — 7 раз, у Иоанна Златоуста — 8 раз. διαπλάττειν (diaplattein) — 12 раз употребляется у Златоуста (образование в педагогическом

¹¹ В немецком и русском языке «окончательная шлифовка этого понятия (Bildung. — А. С.)... закончилась в период между Кантом и Гегелем» (*Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики*. М., 1988. С. 51). Но при этом современное понятие (Bildung и «образование») сформировано именно в контексте христианской педагогической доктрины. В одном слове заложено то содержание, которое вложил Златоуст в педагогическую задачу. В интерпретации Гадамера образование «теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» (Там же), и такое понимание автор связывает с христианским учением о человеке — «человек носит и пестует в душе образ Бога, чьим подобием он и создан» (Там же. С. 52.). Также и в русском языке мы встречаем аналогичное представление (см.: *Рождественский В. Г., прот. О религиозно-нравственном воспитании как основе истинного просвещения // Христианское чтение*. 1875. № 11. С. 557–564; *Основы православного образования в России*. М., 1995. С. 6). Отметим также, что для христианского учения «образ» в конечном счете — это образ именно Христа, и образование в таком случае — это уподобление Христу даже без оговорки, какому именно образу надо уподобляться. «А что такое образ? Как поясняли компетентные византийские специалисты по теории образа, “образ есть уподобление, знаменующее собою первообраз, но при этом разнствующее с первообразом: ибо не во всем образ подобится первообразу”... Только один вполне уникальный “образ” божественного “первообраза” мыслится абсолютно “истинным”, т. е. по своей природе и сущности тождественным собственному значению и постольку не включающим в себя ни малейшей тени “иносказания”: это “живой и по естеству своему истинный образ незримого Бога — сын Божий”» (*Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы*. М., 1997. С. 122–123).

¹² См.: Рим 3. 18: ἡμεῖς δὲ πάντες ἀνακαλυμμένοι προσώπῳ τὴν δόξαν κυρίου κατοπτριζόμενοι τὴν αὐτὴν εἰκόνα μεταμορφούμεθα ἀποὶ δόξης εἰς δόξαν καθάπερ ἀποὶ κυρίου πνεύματος.

значении, как наставление детей¹³). В других формах это слово Златоуст употребляет чаще, в контексте речи об «образовании человека» как о его «сотворении» Богом (например, εὐπλασῆ — 36 раз, εὐπλασέν — 34 раза). В церковнославянском языке также есть слово *образование*, но большинство значений этого слова исследователи возводят к τύπος (typos) (Словарь Г. Дьяченко: «образую = изображаю»), также к корням μορφ- и γραφο- (Срезневский). Однако в церковнославянском присутствует и педагогическое значение слова «образование»: «воспитание, образование» (Срезневский, со ссылкой на Миней). Πλάττειν (plattēin) мы будем переводить в нашей работе как «образовать», имея в виду широкое современное значение этого слова, имеющее отсылку и к соответствующей семантике греческого слова (формировать), значение «преобразования природных задатков и возможностей», а также религиозное значение образования как воссоздания образа Божия в человеке. Последнее не содержится непосредственно в этом понятие в греческом, однако включено в задачу πλάττειν (plattēin) у Златоуста.

Παιδεία (paideia). Это слово употребляется в ключевом «педагогическом» тексте Нового завета: καὶ οἱ πατέρες μὴ παροργίζετε τὰ τέκνα ὑμῶν ἀλλὰ ἐκτρέφετε αὐτὰ ἐν παιδείᾳ καὶ νοουθεσίᾳ κυρίου (Еф 6. 4). Слово παιδεία (paideia) часто переводится на русский язык именно как «образование» — воспитание, учение, образование; образованность (от παῖς (pais) «дítě, мальчик», Вейсман). Здесь нет четкого разделения между значениями, и παιδεία (paideia) включает в себя все, что связано с занятием с ребенком, заботой о нем. В. Йегер в своей знаменитой «Пайдейе» передает исходное значение этого слова как «уход за детьми»¹⁴. В таком общем значении это слово употребляется и Златоустом, и другими раннехристианскими авторами.

Слово παιδεία (paideia) встречается не только в узком «педагогическом» значении. Например, «настоящую жизнь» Златоуст называет «образованием и исправлением» — παιδεία καὶ διορθωσις (paideia kai diorthosis), имея в виду «приобретение благодати Божией» (In Acta apostolorum, XV. PG 60,124; ПСТ 9, 1, 148). По словам Златоуста, Христос людей учил людей — παιδεύει (paideuei)¹⁵. Во всех рассмотренных нами случаях слова на paide- употребляются в образовательном контексте, но не обязательно в контексте образования именно детей. На русский язык в таких случаях «Собрание творений», изданное Санкт-Петербургской духовной академией, переводит παιδεία (paideia) как «вразумление» или «наказание»¹⁶, следуя церковнославянскому переводу. Таким образом, слово παιδεία (paideia) переведено не только в Еф 6. 4, но и в других случаях, например: «Господь, кого любит, того наказывает» (ὃν γὰρ ἀγαπᾷ κύριος παιδεύει); «Если же остаетесь без наказания, которое всем обще, то вы незаконные дети, а не сыны» (εἰ δὲ χωρὶς ἐστε παιδείας ἧς μέτοχοι γενόμενοι πάντες ἄρα νόθοι καὶ οὐχ υἱοὶ ἐστε); «Всякое наказание в настоящее время кажется не радостью, а печалью» (πᾶσα δὲ παιδεία πρὸς μὲν τὸ παρὸν οὐ δοκεῖ χαρᾶς εἶναι) и т. п. (см.: Евр. 12. 6–11).

¹³ Например: In Matthaеum. PG 58, 716.

¹⁴ См.: Йегер В. Пайдейя. М., 2001. С. 31.

¹⁵ In Matthaеum, XVIII, PG 57, 268; ПСТ 7, 1, 208, также In Matthaеum, XXXVIII, PG 57, 429; ПСТ 7, 1, 415.

¹⁶ In epistulam ad Hebraeos, PG 63, 205.

Слово «Пайдейя», однако, переводится на церковнославянский не только как «наказание», но и как «научение» (Срезневский). Παιδευσίς (paideusis) — так Златоуст называет «образование» истинное, образование философа и христианина, противопоставляя его παιδεύειν (paideuein) — образованию внешнему, светскому¹⁷. Призывая к необходимости научить ребенка любознательности, Златоуст говорит: φιλοσοφείαν παιδεύει (filosofein paideue) (In epistulam ad Ephesios, XXI. PG 62, 152; ПСТ 11, 1, 186). Но также παιδεία (paideia) может означать и более конкретный процесс — научного или школьного образования. В таком случае это может быть не только παιδεία (paideia), но и παιδεύσις (paideusis), или может употребляться у других авторов в устойчивом словосочетании ἐγκύκλιος παιδεία (enkuklios paideia), «цикл / канон / круг образования». Это «внешнее образование», которое получали дети и в эпоху поздней античности и ранневизантийский период, т. е. образование, полученное многими слушателями Златоуста и их детьми¹⁸. Рассмотрим подробнее это понятие для понимания мировоззренческого и знаниевого уровня аудитории Златоуста.

Ἐγκύκλιος παιδεία (enkuklios paideia) отсылает нас к «платонической традиции» и образованию, впоследствии названному «семь свободных искусств». «Начиная примерно с рубежа эр и далее из модели enkuklios paideia все больше исключалась философия, астрономия, музыка, сложные риторические темы как предметы, чье изучение составило привилегию избранного меньшинства профессионалов слова»¹⁹. З. Г. Самодурова предполагает, что «полный курс школьного преподавания в Византии слагался из изучения орфографии, грамматики, риторики, философии, математических дисциплин и юриспруденции»²⁰, при этом математические дисциплины (арифметика, геометрия, музыка и астрономия), по мнению исследовательницы, изучались отдельно, после освоения «гуманитарного» цикла²¹. И. Адо в своем труде «Свободные искусства и философия в античной жизни» (1984) делает важное для нашего исследования замечание: «...цикл семи свободных искусств... никогда не был в ходу в восточной части Римской империи... в Византии в XI и XII вв. обычный курс занятий, унаследованный от греческих неоплатоников, был следующим: грамматика, риторика, философия — под ней подразумевалась логика (Органон), физика, четыре математических науки и теология»²². Если брать более ранние времена, то И. Адо приводит в пример Филона Александрийского, который посвятил ἐγκύκλιος παιδεία (enkuklios paideia) трактат «О знакомстве души с подготовительными знаниями». В этом трактате, как говорит Адо, Филон оказывается «целиком независимым от греческой философии и, в особенности, от современной ему плато-

¹⁷ In epistulam ad Ephesios. PG 62, 152.

¹⁸ «Образование, которое получал юный житель империи IV–VI вв., почти не отличалось от образования его сверстника II в.» (Самодурова З. Г. Школы и образование // Культура Византии. IV — первая половина VII в. М., 1984. С. 480.

¹⁹ Безрогов В. Г. Традиции ученичества и институт школы. М., 2008. С. 173.

²⁰ Самодурова З. Г. Указ. соч. С. 481. Автор также предпринимает попытку реконструкции того «среднего» образования, которое могли получать дети в ранневизантийскую эпоху.

²¹ Там же. С. 488. «В школах ранней Византии преподаванию арифметики, геометрии, музыки, астрономии и физики уделялось довольно много внимания» (Там же. С. 489).

²² Адо И. Свободные искусства и философия античной мысли. М., 2002. С. 343.

новской философии». Под ἐγκύκλιος παιδεία (enkuklios paideia) им понимается «грамматика, геометрия, астрономия, риторика, музыка, и все прочие занятия, основанные на рассуждении»²³. Анализируя тексты Филона, И. Адо подчеркивает: «ἐγκύκλιος παιδεία — это среднее образование, находящееся на полпути к совершенству»²⁴ и не образование «для всех»²⁵. Приводя свидетельства таких авторов поздней античности, как Юлиан Отступник и Синесий, И. Адо утверждает, что они не перечисляют «всех дисциплин, которые следует изучить» в «круге наук», но оба говорят об этих предметах как «пропедевтических» по отношению к высшему знанию — философии²⁶. При этом Юлиан, как и Синесий, изображает «модель образования» «греческих неоплатоников конца IV века нашей эры» как круг, хоровод «мусических искусств», приводящий к достижению главной цели — «добродетели»²⁷. Хотя Юлиан и вообще, и в приводимых И. Адо цитатах противопоставляет проповедуемое им учение христианскому, вернее даже «учению христианских монахов», мы видим здесь во многом модель, тождественную модели свт. Григория Богослова: цель — добродетель, а на пути к ней стоит, в частности, круг наук. Если данный «круг наук» — дело отнюдь не начального образования, необходимого для понимания речей Златоуста, становится понятным отсутствие термина ἐγκύκλιος παιδεία (enkuklios paideia) в его сочинениях. Он говорит о том, что дети изучают в «училищах» или у «учителей» παιδεία, μάθημα, но не «круг наук». Статистика употреблений «просто paideia» у Златоуста, по TLG Word Index, выглядит следующим образом: παιδεία Златоустом употребляется 36 раз, во всех текстах TLG оно встречается 637 раз; παιδεία — 23 из 629; παιδείαν — 42 из 1660; παιδείας — 37 из 2474.

Итак, мы можем выделить два основных понятия, переводимых на русский язык как «образование», применявшихся Златоустом: это «образовать» как πλάττειν (plaittein) и «образование» как παιδεία (paideia). В свою очередь, παιδεία может быть понята в двух «основных» смыслах: это вообще забота о детях и общенаучное образование в греческой культуре, как в античности, так и во времена Златоуста. При этом в круг понятия «образование» мы должны включить и производные от εἰκόνα (eikona) и μορφή (morfe), имея в виду εἰκόνα (eikona) как конкретный образ — образ Божий.

Учебники по педагогике дают такое, например, определение «образования», как «процесс формирования (умственного, физического, духовного) личности, целенаправленно ориентированный на исторически обусловленные образы, на социальные эталоны. Образование — целенаправленный процесс и результат освоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений»²⁸. Первая часть определения (образование как *формирование*) может соответствовать *plaittein*, а вторая часть (образование как *система знаний...*) мо-

²³ Адо И. Свободные искусства и философия античной мысли. С. 344.

²⁴ Там же. С. 348.

²⁵ Там же. С. 350.

²⁶ Там же. С. 340, 336.

²⁷ Там же. С. 336–337.

²⁸ Общие основы педагогики. М., 2006. С. 10.

жет соответствовать *paideia*²⁹. Мы считаем возможным в данной работе перевести *plattein* как «образовать», *paideia* как «образование».

Ἐκτρέφω (ἐκτροφή) (ektrefo или ektrufe) — слово, которое часто используется христианами авторами и Златоустом. Им обозначена основная «педагогическая заповедь» Нового Завета — καὶ οἱ πατέρες... ἐκτρέφετε αὐτὰ... (Еф 6. 4), причем в этом стихе с помощью данного понятия характеризуется процесс наставления ребенка в целом. Ἐκτρέφω (ektrefo) переводится на английский язык как «bring up from childhood, rear up» (Liddle & Scott). По-русски это «воспитание», от трέφω (trefo) «кормить, питать» (Вейсман). В церковнославянском языке, на который было переведено Священное Писание, «воспитание» — поморфемная калька с греческого языка, сохраняющая и буквальное, и переносное значение слова. Воспитание оказывается кормлением, вскармливанием духовной «пищей». Прот. Г. Дьяченко приравнивает воспитание к «вскармливание», которое определяет как «старание о научении и образовании детей». Словарь древнерусского языка XI–XIV вв. определяет «воспитание» как: «1. кормление, вскармливание, 2. воспитание». У Златоуста слова, однокоренные с Ἐκτρέφω (ektrefo), употребляются в общем смысле «заботы о детях». Златоуст употребляет их и в буквальном смысле «питания кого-либо»: «<Христос> с каждым верующим соединяется посредством таин, и сам питает (ἐκτρέφει (ektrefei)) тех, которых родил... мы должны приступать к этой трапезе и к сосцу духовной пищи...» (In Matthaеum, LXXXII. PG 58, 744; ПСТ 7, 2, 827), приводя также слова апостола Павла: «никто же когда плоть свою возненавиде, но питает (ἐκτρέφει (ektrefei)) и греет ее» (ср.: Еф 5. 29 — In Joannem, XVI. PG 59,102; ПСТ 8, 1, 102).

Златоуст использует понятие «воспитание» и в педагогическом контексте, в первую очередь, в тех случаях, когда он цитирует или пересказывает слова апостола «πατέρες... ἐκτρέφετε...». Первое место по цитированию данного стиха занимает толкование Златоуста на это место Священного Писания — глава XXI Толкования на послание к Ефессянам. Рассуждая об этом месте Писания, Златоуст говорит, что плоды неправильного воспитания (ἐκτρέφοντες (ektrefontes)) детей пожирают сами родители. В дальнейшем рассуждении о «воспитании»

²⁹ Ср. в преамбуле к закону Российской Федерации «Об образовании»: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (обязательных цензов)». Мы видим, что здесь образование представлено как понятие, определяющее конкретную деятельность, — процесс безусловно целенаправленный и обязательно документально зафиксированный. Но для нас важна первая часть определения — здесь мы видим, что образование представлено как широкое понятие, включающее в себя два более узких — воспитание и обучение. Н. Д. Никандров подчеркивает приоритетность воспитательного аспекта, указывая, в частности, на соответствующие изменения в преамбуле к указанному закону, когда, вместо определения образования как «обучения и воспитания» (ред. 1992), внесено изменение — образование как «воспитание и обучение» (см.: Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание. М., 2000. С. 32–33. См. также: Никандров Н. Д. Общество, школа семья: православные традиции на рубеже тысячелетий. [Электронный ресурс]. URL: www.prokimen.ru/article_2525.html). Значимость «воспитания» в «образовании» оправдывает употребляемый нами перевод, так как истинное «образование» у Златоуста тяготеет к современному отечественному термину «воспитание».

детей по заповеди апостола Златоуст отходит от этого понятия, употребляя уже слова, однокоренные с *plattein, pronoia, didaskon, paidian* (см.: In epistulam ad Ephesios, XXI. PG 62,150–156; ПСТ 11, 1, 185 и далее до конца беседы), возвращаясь к «ἐκτρέφετε» (ektrefete) лишь в цитировании слов апостола. Приведенные производные от τρέφω (trefo) употребляются Златоустом при цитировании других стихов Писания, в частности в размышлении над словами апостола в 1 Тим 5. 10, где «истинной вдовицей» признается та, которая «воспитала детей» — ἐτεκνотρόφησεν (eteknotrofesen).

Златоуст употребляет слова, однокоренные с ἑκτρέφω (ektrefo) и без цитирования Писания. Среди них следует назвать нередко употребляемое Златоустом в педагогическом контексте (а не в смысле питания материальной пищей) παιδοτροφείαν (paidotrofein), буквально «детопитать», «детей кормить» (см.: In epistulam I ad Timotheum. PG 62, 567 line 31). Златоуст специально оговаривает этот момент: «Поистине, немаловажное это дело — воспитать детей (παιδοτροφείν (paidotrofein)). Но воспитание детей (παιδοτροφία (paidotrofia)) (существительное, также используемое Златоустом³⁰. — А. С.) не в том состоит, чтобы просто только кормить детей (trefein monon tous paidas), а воспитать (trefein), как должно...» (In epistulam I ad Timotheum, XIV. PG 62, 572; ПСТ 11, 2, 717)³¹. Здесь мы видим, как Златоуст использует разные слова, однокоренные с τρέφω (trefo) в педагогическом контексте.

Таким образом, у Златоуста «воспитание» соединяет в себе оба смысла, и буквальный и переносный, это питание пищей, и в первую очередь — духовной³². При этом Златоуст использует именно термин «воспитание» в одном из основных своих творений, посвященных педагогической тематике: De inani gloria et de educandis liberis (Περὶ κενοδοξίας καὶ ὅπως δεῖ τοὺς ὕονέας ἀνατρέφειν τὰ τέχνα). По TLG Word Index, Иоанн Златоуст употребляет ἐκτρέφετε 11 раз, все эти употребления в цитатах стиха Еф 6. 4. Основа *paidotrof-* составляет всего 198 случаев употребления. παιδοτροφεῖν Златоуст употребляет 5 раз из 17 случаев употребления этого слова во всей базе TLG; παιδοτροφία — 3 из 8; παιδοτροφίαν — 7 из 31; παιδοτροφίας — 10 из 59 случаев.

Перевод ἑκτρέφω (ektrefo) как «воспитание» оправдан соответствующим переводом этого слова на церковнославянский язык и тем фактом, что русское слово оказывается здесь семантической калькой с греческого. Используя слово «воспитание» как перевод παιδοτροφία (paidotrofia) и соответствующих однокоренных к τρέφω (trefo) слов, мы предполагаем «узкое» значение термина «воспитание» в современной отечественной педагогике как «специальной вос-

³⁰ Другое употребление см.: In epistulam I ad Timotheum. PG 62, 546 line 19.

³¹ См. также здесь: «Бог... определил награду за доброе воспитание (παιδοτροφία) детей» (De Anna, I. PG 54, 637; ПСТ 4, 2, 782), а также говорит о воспитании — παιδοτροφίας (см.: De Anna, I, PG. 54, 641; ПСТ 4, 2, 787).

³² Отметим еще одно понятие, имеющее достаточно широкое значение: θεραπεία «служение чему, уход за чем или за кем... услуга, услужливость», ср. θεραπεία θεῶν «почитание Богов», также θεραπευτάς «слуга, служитель». «...если рождаемые тобой дети получают надлежащее воспитание (θεραπείας) и твоим промышленiem (προνοίας) наставлены будут в добродетели... ты получишь великую награду и за их воспитание (θεραπείας)» (Об Анне. ПСТ 4, 2, 783). На наш взгляд, это слово, в отличие от ektrefo, нужно переводить как «забота».

питательной работы», в отличие от широкого значения, «когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс»³³.

Νουθεσία (nouthesia) — еще одно понятие, попадающее в «заповедь» апостола (Еф 6. 4). **Νουθεσία** (νουθέτησις) (nouthesia или nouthetesis) — «увещание, наставление, внушение, исправление» (Вейсман), «monitory, didactic» (Liddle&Scott). Слово образовано от глагола **νουθετέω**, значение которого выводится из **νοῦς**, **νόος** (nous или noos) «ум, разум, мысль; образ мыслей» и **τίθημι** «класть, полагать, помещать, ставить» (Вейсман). Т. е. **νουθεσία** (nouthesia) действительно можно перевести на русский язык как наставление, учение — буквально «полагание на ум, становление образа мыслей», также в церковнославянском «научение» (ср. 1 Кор 10. 11) или «наказание» (ср. Тит 3. 10). Златоуст употребляет это понятие в педагогическом контексте не только в тех случаях, когда он цитирует указанный стих Священного Писания. Так, ветхозаветный священник Илий, по свт. Иоанну, не «вразумлял» **ἐνουθέτει** (enouthetei) своих сыновей (In illud: Vidua eligatur. PG 51, 328; ПСТ 3, 1, 338). Но все же чаще в педагогическом контексте слова с этим корнем употребляются Златоустом в основном при цитировании Писания. По TLG Word Index, **νουθεσία** встречается в творениях Златоуста 15 раз.

Говоря о том, чему следует «учить» ребенка, Златоуст употребляет слово **δίδαξις** (didaxis) — teaching, instruction. Срезневский славянское «учити» возводит к **δ'ιδάσκ-** (didask-), а также **παιδεία** (paideia). Для сравнения, «учитель» по Златоусту также **δ'ιδάσκαλος** (didaskalos) («учитель, наставник», Вейсман). Это можно увидеть на примере XXI беседы на послание к Ефесянам, где, раскрывая вопрос «о воспитании в наказании и учении Господни (**ἐκτρέφετε αὐτὰ ἐν παιδείᾳ καὶ νουθεσίᾳ κυρίου**)», Златоуст употребляет в основном не **νουθεσία** (nouthesia) или **ἐκτρέφω** (ektrefo), но именно **δίδαξις** (didaxis) и однокоренные ему, а также производные от **παιδεία** (paideia)³⁴. В этих случаях Златоуст говорит о таком обучении, которое не связано с «организованным процессом получения знаний», но которое мы скорее могли бы отождествить с нравственным воспитанием. Однако, употребляя в данном случае именно **δίδαξις** (didaxis) и **παιδεία** (paideia), т. е. слова, в эпоху Златоуста соотносимые именно с «научным», или «светским» образованием, Златоуст сопоставляет предлагаемую им «программу нравственного воспитания» именно с профанным обучением — получением знаний (см.: In epistulam ad Ephesios. PG 62, 151). Таким образом, понятие, употребляемое Златоустом в педагогическом контексте среди слов авторского слоя и переводимое на русский язык как «обучение», «научение», которое относится к языку самого Златоуста, — это, в первую очередь, слова, однокоренные с **δίδαξις** (didaxis). Частота употребления Иоанном Златоустом данной группы слов, по TLG: **διδάξας** 45 раз, **διδάξει** 169 раз.

Μάθημα (mathema) — «знание, познание, наука» (Вейсман). «То, что изучается, урок, научение, наука, знание, в том числе математическое»; вторая груп-

³³ Краевский В. В. Указ. соч. С. 27.

³⁴ In epistulam ad Ephesios PG 62, 151: **διδάξης αὐτόν τεχνῆν...** (Line 47), **Τοῦτο παιδεύσον τόν υἱόν, τοῦτο διδάξον** (Line 51–52), **φρόντισον πῶς διδάξεις καταφρονεῖν τῆς δόξης** (Line 54–55), **φιλοσοφεῖν παιδεύε** (Col. 152 — Line 3).

па значений этого же слова — «наставление, образование (научное), тренировка ума, смекалки, навыков вместе с пониманием» (Liddle & Scott). *Μάθημα* (mathemata) — «науки» — употребляется Златоустом, в частности, как «научное знание», то, что изучают дети в школе или у учителя. «Не видите ли, как наши дети целый день занимаются уроками (*μαθήματα* (mathemata)), какие им заданы?» (In Matthaеum. PG 57, 55; ПСТ 7, 1, 52); также: «Детей, только еще начинающих учиться (*μαθήματα* (mathemata)), учителя (*διδάσκαλοι* (didaskaloi)) не подвергают сряду многим трудам...» (In Joannem, IV. PG 59,45; ПСТ 8, 1, 33) и др. *Μάθημα* (mathema) в основном употребляется Златоустом не в педагогическом контексте, но как «наставление», которое преподает проповедник Слова Божия (ср. In Acta apostolorum. PG 60, 98 line 28); также в Священном Писании: «Шедше, научите (*μαθητεύσατε* (matheteusate)) вся языки...» (см.: Мф 28. 19)). Согласно TLG, из слов с основой *μαθη-* (всего результатов с этой основой 8061) у Златоуста употребляются: *μάθημα* 6 раз, *μαθήμασι* 2 раза из 369 (всего), *μαθήματα* 19 раз из 1278 (всего), *μαθημάτων* 13 из 1692.

ῥυθμίζειν (ruthmizein) — это также педагогическая задача, поставленная перед родителем Златоустом, особое понятие, которое, в отличие от образования, воспитания, обучения, не имеет прямого аналога в современной отечественной педагогике. *ῥυθμίζω*, *ῥυθμός* (ruthmizo или ruthmos) «делать стройным, приводить в порядок, устраивать, располагать (в стройном порядке), прилаживать», отсюда и *ῥυθμός* (ruthmos) — такт, рифма (Вейсман). Словарь Liddle & Scott дает буквальный перевод «bring into a measure or proportion», а также приводит и педагогическое значение «educate, train». У Златоуста в педагогическом контексте *ῥυθμίζω* (ruthmizo) — это «упорядочивание» души ребенка, приведение в порядок его мыслей и чувств. На церковнославянский *ῥυθμίζειν* (ruthmizein) возможно, может быть «пересказано» как «въздържати» (ср. «Златоуструй»: «подобаше ти его въздържати»³⁵), однако и И. Срезневский, и прот. Г. Дьяченко славянское «въ(о)здържати» не возводят к *ῥυθμίζω* (ruthmizo). В начале XVII в. *ῥυθμίσαι ψυχὴν* было переведено как «устроити душу»³⁶.

Как мы указывали выше, *ῥυθμίζειν* (ruthmizein) Златоуст называет обязанностью родителя, соединяя задачу «упорядочить» с задачей «образовать» (*πλάττειν* (plattein)) (In epistulam ad Ephesios XXI. PG 62, 154; ПСТ 11, 1, 190, а также In illud: Vidua eligatur. PG 51, 327; ПСТ 3, 1, 337). Это занятие, к которому призван и наставник детей: *Τί γὰρ ἴσον τοῦ ῥυθμίσαι ψυχὴν, καὶ διαπλάσαι νέου διάνοιαν* — искусство упорядочивания души и образования ума (In Matthaеum. PG 58, 584, перевод наш, в русск. переводе: «образования души и просвещения ума» (ПСТ 7, 1, 617)). Если «дети будут беспорядочны», то отец будет «подлежать за них ответу» как не «образовавший» их (см. In epistulam ad Ephesios XXI. PG 62,1 54; ПСТ 11, 1, 190,). Большое внимание задаче «упорядочивания» детей в педагогическом контексте Златоуст уделяет в произведении In illud: Vidua eligatur, в котором *ῥυθμίζειν* (ruthmizein) употребляется неоднократно. Это «упорядочивание» настолько сопряжено с педагогикой Златоуста, что *ῥυθμίζειν* (ruthmizein) в некоторых случаях переводят на русский язык как «воспитание» (ср.

³⁵ ОР РГБ Ф. 98 (фонд Егорова). № 240. Л. 250.

³⁶ Беседа избранна Иоанна Златоуста о воспитании чад. Львов, 1609. Л. 25.

«сам он научится таким образом воспитывать своих детей» — Καὶ αὐτὸς λοιπὸν μαθήσεται οὕτω τοὺς παῖδας ῥυθμίζειν τοὺς ἑαυτοῦ («De inani gloria et de educandis liberis»; пер. Бликштейна³⁷; SC 1051–1053, также De Anna, I. PG 54, 631 line 48). Также это «упорядочивание» оказывается у Златоуста важной задачей и самовоспитания человека. Сам автор объясняет значение этого понятия как «одно <в своей душе> сделать господствующим, а другое — подчиненным» (см.: In Acta apostolorum. PG 60, 366³⁸). Категория «упорядочивания» имеет ключевое значение не только для педагогики Златоуста, но и для всей греческой и христианской культуры³⁹. С. С. Аверинцев писал: «И для древнегреческой, и для византийской культуры представление о мировом бытии в пространстве и времени было связано прежде всего с идеей порядка. Само слово “космос” означает “порядок”. Изначально оно прилагалось либо к воинскому строю, либо к государственному устройству, либо к убранству “приведшей себя в порядок” женщины и было перенесено на мироздание Пифагором, искателем музыкально-математической гармонии сфер. В философской литературе слово это выступает в контексте целого синонимического ряда — “диакосмесис”, “таксис” и так далее, — объединенного идеей стройности и законосообразности... Но в составе христианского учения идея эта переосмыслилась. Теперь порядок приходит от абсолютно трансцендентного, абсолютно всемирного Бога, стоящего не только по ту сторону материальных пределов космоса, но и по ту сторону его идеальных пределов. К этому личному Богу космос может иметь только личное отношение — а именно отношение покорности. Законосообразность мировых процессов понята как послушание небесных сфер и четырех стихий, как их монашеское смирение, их отказ от своеволия, их аскеза»⁴⁰. Ритм и «упорядочивание» как одна из ключевых педагогических категорий возникает еще у Платона⁴¹. ῥυθμίζειν (ruthmizein) можно назвать особым для творений Златоуста. Так, по TLG Word Index, это слово употребляется всеми авторами TLG в основном по разу, самое частое употребление у Плутарха — 6 раз, тогда как у Златоуста — 39 раз, причем именно в педагогическом контексте.

Πρόνοια (pronoia) «предусмотрительность, обдуманность, осторожность; мудрость, промысл (Божий), провидение» (по словарю А. Д. Вейсмана). Словарь Liddle & Scott переводит πρόνοια (pronoia): «perceiving, beforehand, foresing, foreknowledge» как общие значения, также значение заботы — «care for...», отдельно выделяет «providens, divine providens».

³⁷ Иоанн Златоуст, свт. О тщеславии и о том, как должно родителям воспитывать детей // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: Пособие для учащихся пед. колледжей и студентов вузов. М., 1994. С. 195.

³⁸ Δεῖ τοίνυν τὸν μέλλοντα ἐπιστήσεσθαι οἰκίας, καὶ καλῶς αὐτὴν οἰκοδομήσειν, πρότερον τὴν ψυχὴν τὴν ἑαυτοῦ ῥυθμίζειν· οἰκία γὰρ αὐτοῦ ἐστίν... Ὁ τὴν ψυχὴν τὴν ἑαυτοῦ ῥυθμίσει δυνάμενος, καὶ τὸ μὲν ποιῶν ἄρχειν, τὸ δὲ ἄρχεσθαι... Здесь четко видна также связь между «упорядочиванием» и «начальствованием».

³⁹ Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы. М., 1997. С. 15.

⁴⁰ Там же. С. 88–89.

⁴¹ Лосев А. Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития. Кн. 2. М., 1994. С. 130–131. Также см.: Аристотель. Polit. VIII 7, 1341 b (Там же. С. 131).

По Златоусту, отец призван к «промышлению» о своих детях. Πρόνοια (pronoia) — слово, которое указывает не просто на заботу, но заботу особую, предполагающую разумное, продуманное отношение, причем соотношенное с божественным отношением. О Промысле Божиим как переводе πρόνοια говорит и А. Д. Вейсман, также как и Liddle & Scott. «Божественную» семантику данное слово имеет уже в античности: прозвище богини Афины Ἀθηνᾶ Πρόνοια (Athena Pronoia, также Pronaia⁴²).

В славянских переводах с греческого πρόνοια (pronoia) переводится как «промысль», по И. Срезневскому, и в свою очередь этот автор переводит «промысль» на современный (конец XIX в.) русский язык как «мысль, забота, попечение, предначертание, провидение». «Промысленникъ» у И. Срезневского переводится как «попечитель, заботник, заступник». Современный словарь древнерусского языка также возводит промышление к πρόνοια (pronoia), и в первую очередь отсылает нас также к Божественному Промыслу, Провидению, затем дает «промысел, стремление», также «промышление о чьих-либо интересах, забота, попечение». При этом «промышление» в славянских переводах также «включает» в себя остальные виды заботы об образовании детей. Так, слова, переводимые на современный русский язык как «руководитель, попечитель и наставник» (In illud: Vidua eligatur. PG 51, 327; Собрание поучений. С. 334 — в переводе ПСТ 3, 1, 337 «предстатель, попечитель и начальник»), переданы в славянском тексте «Златоструя» как одно — «промысленник»⁴³.

Провоία (pronoia) оказывается в христианстве тем долгом, который возложен на человека по отношению к его семье: εἰ δὲ τις τῶν ἰδίων καὶ μάλιστα οἰκεῖων οὐ προνοεῖ τὴν πίστιν ἤρνηται καὶ ἔστιν ἀπίστου χειρῶν («Если же кто о своих и особенно о домашних не печется, тот отрекся от веры и хуже неверного» (1 Тим 5. 8)), и здесь также славянский перевод дает нам слово «промышляет»⁴⁴.

Златоуст обращается к этому понятию таким образом: «Если с нас потребуется отчет в промышлении об остальных... то насколько более в промышлении о своих детях (Εἰ γὰρ τῆς τῶν ἄλλων προνοίας ἀλατούμεθα τὰς εὐθύνας)?» (In illud: Vidua eligatur. PG 51, 327; ПСТ 3, 1, 337). И затем Златоуст указывает, каким образом обеспечивается это промышление отца о детях — отец-промысленник поставлен к ребенку «учителем, руководителем, попечителем и начальником» (Там же). Πρόνοια (pronoia) и здесь, и в других случаях связывается у Златоуста с учительством⁴⁵, т. е. показана именно как педагогическая задача. Это слово появля-

⁴² Подробнее об этом см.: Realenzyklopaedie der klassischen Altertumswissenschaft Pauly-Wis-sowa. Vol. «Priscilla bis Psalychiadai». Stuttgart, 1957.

⁴³ Приведенный фрагмент слова «О вдовице...», как и некоторые другие части этой гомилии, включен в полную редакцию «Златоструя» («Слово о вскармлении дети»: «Что же отвечаешь в день он богу. егда ти речет не вдах ли ти его изначала, и поставих тя ему учителя и промысленника. и вложих его руцы мягка и млада. и како носи его привел под мой ярем» (XIV в.: ОР РГБ Ф. 98. Оп. 240. Л. 249. Также рукопись 1660 г.: ОР РГБ Ф. 178. Оп. 9116. Л. 479).

⁴⁴ Πρόνοια — это особая задача вообще главы дома (по отношению к жене и детям), сопоставленная с главенством в Церкви (In epistulam ad Ephesios. PG 62, 137 line 3–6: Βούλει σοι τὴν γυναικα ὑλακοῦειν, ὡς τῷ Χριστῷ τὴν Ἐκκλησίαν; Προνοεῖ καὶ αὐτὸς αὐτῆς, ὡς ὁ Χριστὸς τῆς Ἐκκλησίας).

⁴⁵ Πρόνοια отца по отношению к детям подразумевает позицию отца как учителя ребенка:

ется в ключевых местах его «педагогических» проповедей, как подведение итогов сказанного об образовании ребенка. Пересказывая апостольскую заповедь о воспитании детей, Златоуст говорит: «Все у нас должно быть второстепенным по сравнению с промышлением о детях (τῆς προνοίας τῶν παιδῶν (tes pronoias ton paidon)) в образовании (παιδεία (paideia)) и учении Господнем (καὶ τοῦ ἐν καὶ νοησεῖς Κυρίου αὐτὰ)» (In epistulam ad Ephesios XXI. PG 62, 151). В русском переводе XIX в. (ПСТ 11, 1, 186) данное место выглядит так: «Все у нас должно быть второстепенным по сравнению с заботой о детях (τῆς προνοίας τῶν παιδῶν (tes pronoias ton paidon)) и с тем, чтобы воспитывать их в наказании и учении Господни», в переводе Львовского братства, в данном случае, на наш взгляд, более точном: «Вся въ насъ въ вторемъ да полагаема бывають, от промысла детей, и от еже въ наказании и учении...» («О воспитании чад», л. 25)). Πρόνοια (pronoia) как «перевод» всей заповеди апостола о «воспитании в образовании и учении Господни» (Еф 6. 4) встречается у Златоуста неоднократно (кроме упомянутого случая см. также In illud: Vidua eligatur. PG 51, 329; ПСТ 3, 1, 339). Такой «перевод» воспитания в промышление отражается в славянских пересказах педагогических творений Златоуста⁴⁶. Заканчивая беседу, истолковывающую эту заповедь апостола, Златоуст снова предлагает именно Πρόνοια (pronoia), «промышление», а не «воспитание» как задачу, поставленную перед родителями: «Итак, позаботимся о женах, будем особенно предусмотрительны в отношении к детям (τῶν παιδῶν πρόνοιαν (ton paidon pronoian)), домашним и к себе самим...»⁴⁷ (In epistulam ad Ephesios XXI. PG 62,154; ПСТ 11,1,190; в переводе Львовского братства 1609 г.: «Темже многый да творимъ о детехъ промысл...»). Русский перевод XIX в. в разных случаях дается разный, хотя предмет речи Златоуста один и тот же. Если в предыдущем случае πρόνοια (pronoia) переведено как «забота», то здесь мы видим «предусмотрительность», а выше (ПСТ 3, 1, 337 и 339) — перевод «промышление». «Промышление» включает в себя «заботу», но это может обозначать просто то, что ребенок не брошен. Златоуст же говорит об особой заботе, о первостепенном деле всей жизни отца, включающем в себя «образование и упорядочивание» детей, связанном у Златоуста со «спасением души» ребенка⁴⁸. Поэтому, на наш взгляд, слово «промышление» (использованное в более древних переводах на русский / церковнославянский) может быть более точным

«промышлять» у Златоуста означает «учить»: «Прошу и умоляю оказывать многое промышление (πρόνοιαν) о своих детях... Ты — учитель всего дома, и тебе Бог непрестанно представляет... сыновей...» (Διὸ δέομαι καὶ ἀντιβόλῳ πολλὴν τῶν οἰκείων παιδῶν ποιεῖσθαι τὴν πρόνοιαν, καὶ πανταχοῦ τὴν σωτηρίαν ζητεῖν αὐτῶν τῆς ψυχῆς. Διδάσκαλος εἶ τῆς οἰκίας ἀλάσης, καὶ τὴν γυναικα καὶ τοὺς υἱοὺς) (In illud: Vidua eligatur. PG 51, 329; ПСТ 3, 1, 339).

⁴⁶ Так, в полной редакции сборника «Златоуструй» «Слово о вскармлении детии» заявляет своей темой воспитание (= вскармление), и при этом начинается со следующих слов: «Молю вы и поноуждаю много о своихъ детехъ творите промышление» (ОР РГБ Ф. 98. Оп. 240. Л. 249), — и затем неоднократно упоминается именно это слово на первых двух страницах (л. 249–250).

⁴⁷ Πολλὴν τοίνυν ποιῶμεθα καὶ τῶν γυναικῶν φροντίδα, πολλὴν καὶ τῶν παιδῶν πρόνοιαν καὶ τῶν οἰκετῶν, πολλὴν καὶ ἡμῶν αὐτῶν, καὶ ἐν τῷ ἑαυτοὺς, καὶ ἐν τῷ ἐκείνους ρυθμίζειν, τὸν Θεὸν παρακαλῶμεν, ὥστε συναντιλαβέσθαι ἡμῖν τοῦ ἔργου.

⁴⁸ См.: ПСТ 3, 1, 339.

переводом *Πρόνοια* (*pronoia*) в «педагогических» текстах Златоуста, чем «забота» или «предусмотрительность».

Перевод *πρόνοια* (*pronoia*) как «промысление» важен также, на наш взгляд, и как отсылка в современном русском языке к теме Божественного Промысла, которая включается и самим Златоустом в понятие *πρόνοια*. Так, в тех же Беседах на послание к Ефесеям в главе, предшествующей «педагогическим» и «семейным» беседам, Златоуст говорит о *πρόνοια* (*pronoia*) применительно к Богу⁴⁹. Бог, по словам самого Златоуста, «промышляет и печется о нас (*προνοῶν ὑμῶν καὶ κηδόμενος*)» (In *Matthaeum*, IX. PG 57, 179; ПСТ 7, 1, 93). Златоуст здесь по отношению к Божественной заботе употребляет те же слова, что и по отношению к отцовской (см. также и в других местах: In *Matthaeum* XXI. PG 57, 301, line 43). Но современный русский перевод то, что относится к Богу, называет промыслом, а то же самое слово, но отнесенное Златоустом к отцу, переводит как «забота», и только изредка как «промысл». При этом в подавляющем большинстве случаев (по TLG Word Index) *πρόνοια* (*pronoia*) отнесена Златоустом все-таки именно к божественному Промыслу о человеке, а само понятие — к определенному философско-богословскому контексту; и поэтому употребление Златоустом *πρόνοια* (*pronoia*) в педагогическом контексте заслуживает, на наш взгляд, особенного внимания к данному слову. Отметим, что русское «промысл» или «промысленник» не всегда является переводом слов, производных от *πρόνοια* (*pronoia*), но также может быть переводом слов, производных от *προφήαζω* (*profeazo*) «пророчество» (например, см.: In *Matthaeum*. PG 57, 179. Line 15). Именование божественного участия в жизни человека Промыслом (*Πρόνοια*) прочно закреплено в христианском вероучении. Прп. Иоанн Дамаскин в первой половине VIII в. в самом авторитетном на христианском Востоке опыте систематического изложения догматов Церкви — труде «Точное изложение православной веры» отдельную главу называет *Περὶ προνοίας* (*peri pronoias*) — «О Промысле»: «промысел есть происходящее со стороны Бога попечение по отношению к сущим» (*Πρόνοια τοίνυν ἐστὶν ἐκ θεοῦ εἰς τὰ ὄντα γινόμενὴ ἐπιμέλεια*) (Joannes Damascenus. *Expositio fidei* section 43, line 1–2; *Иоанн Дамаскин, прп. Точное изложение православной веры*. М., 2002. С. 228). Одно из свойств Бога как Промысленника — «образование-пайдейя»: «промышляет же Бог о твари... благодетельствует и образует...» (*Προνοεῖ δὲ ὁ θεὸς πάσης τῆς κτίσεως καὶ διὰ πάσης τῆς κτίσεως εὐεργετῶν καὶ παιδεύων*) (Joannes Damascenus. *Expositio fidei* section 43, line 79–80; пер. мой. — А. С.). По TLG Word Index, *πρόνοια* у Златоуста встречается 93 раза (из 1475 найденных случаев употребления другими авторами); *προνοία* — 47 из 1483.

Итак, понятие *πρόνοια* (*pronoia*) является одним из ключевых понятий в педагогике Иоанна Златоуста. В творениях данного автора оно занимает не менее важную роль, чем слова, переводимые как «образование», «воспитание» и «обучение». На русский язык это слово в изданных творениях Златоуста переводится в разных случаях по-разному. Мы находим нужным остановиться на одном из этих вариантов — «промысление». Именно это слово имеет соответствующую греческому оригиналу семантику, может выделить обозначаемое им

⁴⁹ In *epistulam ad Ephesios* XIX. PG 62, 13.

понятие на фоне других используемых педагогических терминов. В современной отечественной терминологии лишь частично могут соответствовать *Πρόνοια* (*pronoiá*) такие понятия, как «управление образованием», «организация целостного педагогического процесса»⁵⁰, однако такие категории не подразумевают того «отеческого» или «божественного» отношения, подчеркнута личного и заинтересованного, этого «организатора» к «ученику», какое мы находим в рассматриваемом греческом понятии. Некие аналогичные идеи «промышления» категории мы находим в «Истории русской педагогики» П. Ф. Каптерева⁵¹. Самое близкое к «промышлению» по значению слово, употребляемое в русском языке в педагогическом контексте, — это «попечение», которым также переводят *πρόνοια*. В дореволюционной России, где существовали переводы творений свт. Иоанна Златоуста, «попечение» имело важное значение именно в образовании детей⁵². В современной педагогике это понятие (а в данном случае важнее семантика этого понятия) не используется, появляясь лишь в области «опеки и попечительства», специфических педагогических проблем социальной работы. Мы останавливаемся на переводе «промышление»⁵³.

Необходимо отметить, что различие в наследии Златоуста воспитания, светского и религиозного обучения детей условно, речь идет о едином целостном процессе образования-воспитания ребенка.

Ключевые слова: свт. Иоанн Златоуст, педагогика, религиозное воспитание, образовательные понятия, семья, родители, греческий язык, древнерусский язык, *plattein*, *paideia*, *ektrefo*, *nouthesia*, *mathema*, *didaxis*, *ruthmizein*, *pronoiá*.

⁵⁰ Ср.: Общие основы педагогики. М., 2006. С. 330.

⁵¹ Его история педагогики основана на вопросе о том, кто «опекает», «создает и устроит» педагогический процесс, кто является «началом» его (см.: *Каптерев П. Ф.* Указ. соч. С. 11, 15 и др). На наш взгляд, эта идея соотносима с идеей промысленника у Златоуста.

⁵² Например, в тексте документа 1901 г. Высочайший Рескрипт «о правильном устройстве народного образования» говорится, что «существенные недостатки нашего учебного строя» будут «коренным образом пересмотрены и исправлены» в частности при помощи «сердечного попечения» о юношестве Министра, а также «родителей и семей», «ближайшем образом» обязанных «пещись о своих детях».

⁵³ «Попечение» в русском языке имеет более узкое значение, чем «промышление». «Попечение — помыслы, забота, попечение, опека...» (СДРЯ). В данном случае мы используем архаичное слово, однако, на наш взгляд, ничто не препятствует заимствовать идеи из славянских переводов: «...преждевременно было бы решительное разделение Русского языка с Церковно-Славянским, потому что стихии того и другого доселе еще тесно связаны между собою. Может очень легко случиться, что слово, принадлежащее Церковно-Славянскому языку, которого мы не найдем сегодня в избранных нами сочинениях, завтра будет употреблено весьма удачно каким либо писателем, и таким образом, снова войдет в область языка Русского» (СЦСРЯ). На наш взгляд, в данном случае использование церковнославянского перевода оправданно.

KEY PEDAGOGICAL CONCEPTS IN THE LEGACY OF ST. JOHN CHRYSOSTOM

ANNA A. SAPRYKINA

The article treats the key concepts of St. John Chrysostom's pedagogical doctrine (*plattein, paideia, ektrefo, nouthesia, mathema, didaxis, ruthmizein, pronoia*). The author have taken a hermeneutical journey from the urgent problems of modern pedagogics to the sense of Chrysostom's notions. The Greek notions are compared with Old Russian and modern Russian translations too.

Keywords: Johannes Chrysostomus, pedagogics, religious education, educational concepts, parents, family, Greek, Ancient Russian, *plattein, paideia, ektrefo, nouthesia, mathema, didaxis, ruthmizein, pronoia*.

ДУХОВНОЕ ВЕДОМСТВО И ЕГО МЕСТО В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ДУХОВНО-УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ В СЕРЕДИНЕ — КОНЦЕ XIX В.

М. А. ГОНЧАРОВ

В статье анализируется роль Духовного ведомства в деле управления и организации духовно-учебными заведениями в середине — конце XIX в., раскрываются непростые взаимоотношения в сфере народного образования Министерства народного просвещения и Святейшего Синода, показывается историческое и культурное значение педагогической подготовки в епархиальных училищах в деле формирования учительского корпуса для церковно-приходских школ.

Духовное ведомство и Святейший Синод, находящиеся под общим надзором назначаемого императором обер-прокурора, к началу XIX в. окончательно приобрели черты централизованного «министерского» ведомства православного исповедания со всеми сопутствующими этому атрибутами: канцелярией обер-прокурора, финансовым контролем, хозяйственным комитетом, духовно-учебным правлением и т. д.

Трансформации духовного ведомства в подобие министерства сопутствовало не только предоставление обер-прокурору права всеподданнейшего доклада и присутствия на заседаниях Госсовета и Комитета министров, сосредоточение под его «главным начальством» всех отраслей управления, но и рост числа светских чиновников во всех центральных органах. К середине XIX в. Ведомство православного исповедания располагало огромным аппаратом администрации церквей и монастырей, а также духовно-учебных заведений. Вся система на местах объединялась в 55 духовных округах — епархиях, чаще всего совпадавших с губерниями, епархии подразделялись на духовные уезды — благочиния, а последние — на церковные приходы. Епархиальным архиереям и состоящим при них 49 консисториям подчинялись как церкви и монастыри, так и учебные заведения: средние (семинарии и духовные училища) и низшие (приходские школы). Лавры, ставропигиальные монастыри, синодальные соборы и духовные академии подчинялись непосредственно Синоду.

Созданный в начале XIX в. центральный орган управления духовными учебными заведениями — Комиссия духовных училищ (1 марта 1839 г.)¹, была

¹ Полное собрание законов Российской империи. Собрание I. 1649–1825. СПб., 1830. Т. XXX. № 23122 (далее — ПСЗ).

преобразована в Духовно-учебное управление, непосредственно подчиненное обер-прокурору Синода. Тогда же сложилась общая система специальных учебных заведений духовного ведомства: духовные академии, духовные семинарии, уездные училища и церковно-приходские школы. В пределах четырех духовно-учебных округов, на которые была разделена вся территория России по числу духовных академий (Киевская, Казанская, Санкт-Петербургская и Московская), эти учебные заведения подчинялись друг другу от низших к высшим.

Летом 1862 г. было образовано Особое присутствие для изыскания способов к улучшению быта православного духовенства. Наряду с основными вопросами о материальном обеспечении приходского духовенства и расширении его гражданских прав был положительно разрешен вопрос «об открытии детям священно- и церковнослужителей путей для обеспечения своего существования на всех поприщах гражданской деятельности», значительно ослабив тем самым сословные ограничения для детей лиц духовного звания в светских учебных заведениях². Окончательно вопрос об освобождении детей лиц духовного звания от сословных ограничений и предоставлении им права перехода в любые сословия был разрешен 26 мая 1869 г. Результатом рассмотрения в Особом присутствии вопроса «об открытии духовенству способов ближайшего участия в приходских и сельских училищах» явилось обнародование в 1864 г. «Положения о приходских попечительствах и церковноприходских школах», на основании которого на сельское духовенство возлагалось обучение крестьянских детей грамоте³.

Главное отличие от дореформенного состояния этих учебных заведений заключалось в том, что свободный доступ в них был открыт для лиц всех сословий, а не только для молодых людей духовного звания. Тогда же при Святейшем Синоде был учрежден, вместо Духовно-учебного управления, Учебный комитет для высшего руководства делом воспитания и образования православного духовенства. За пять лет, начиная с 1862 г., на цели преобразования духовно-учебных заведений из казны было выделено 1,5 млн рублей.

Следует упомянуть о том, что еще в первой трети XIX в. зародилась система училищ для девиц духовного звания, насчитывающая к середине века семь таких сословных общеобразовательных учебных заведений. Довольно широкое распространение они получили в 70–90-е гг. XIX в. как средние учебные заведения после преобразования их в 1869 г. в епархиальные училища по образцу женских гимназий Министерства народного просвещения. Влияние Министерства отразилось в этот период и на мужских учебных заведениях.

«Отстояв чистый классический тип средней школы в своем министерстве, Д. А. Толстой заботился о том, чтобы и средние школы других ведомств не отличались от него резко»⁴. С этой целью в 1873 г. со стороны Министерства народного просвещения было оказано давление на духовное ведомство с требованием уравнивать общеобразовательный курс духовных семинарий и училищ с курсом

² *Освальт Ю.* Духовенство и реформа приходской жизни. 1861–1865 // Вопросы истории. 1993. № 11–12. С. 140–149.

³ ПСЗ. Собрание II. 12.12.1825 — 28.02.1881. СПб, 1830–1884. Т. XXXVII. № 38414.

⁴ *Алешинцев И.* Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий XIX века. Исторический очерк. СПб., 1908. С. 73.

классических гимназий, что и было реализовано «Уставом духовных семинарий» (1884)⁵.

Таким образом, несколько позднее, чем в Министерстве народного просвещения, в связи с общей реформой Ведомства православного исповедания 1867–1869 гг. был создан новый орган руководства и контроля за высшими и средними духовными учебными заведениями (академиями, семинариями, духовными училищами, женскими епархиальными училищами) — Учебный комитет при Синоде, заменивший Духовно-учебное управление. Духовно-учебные округа и административная власть академий по отношению к духовным училищам были отменены. Однако в дальнейшем наблюдение академий за семинариями и семинарий за низшими учебными заведениями было восстановлено по «Уставу духовно-учебных заведений» (22 августа 1884 г.)⁶.

Главным соперником Министерства народного просвещения в сфере народного образования являлось ведомство Святейшего Синода, в ведении которого к середине XIX в., помимо специальных духовных учебных заведений, находилось значительное количество начальных школ.

К середине XIX в. было уже совершенно ясно, что низшие учебные заведения духовного ведомства — приходские школы — не могут быть отнесены к числу специальных духовных учебных заведений, что по своему типу они близки к начальным народным училищам Министерства народного просвещения и что было бы целесообразно объединить управление всеми этими начальными учебными заведениями. Вопрос, уже затронутый ранее, заключался в том, какому ведомству будет предоставлено руководство начальным народным образованием — Министерству народного просвещения или Святейшему Правительствующему Синоду. После 19 февраля 1861 г. был образован Особый комитет для начертания общего плана устройства элементарных школ, но работы его скоро затормозились, натолкнувшись на спор ведомств. Этот вопрос на протяжении второй половины XIX в. неоднократно и с переменным успехом рассматривался в Комитете министров и в Государственном совете. В связи с притязаниями Синода на сохранение руководства начальной школой духовенством 18 января 1862 г. последовало Высочайшее повеление, определившее взаимоотношения Министерства народного просвещения и Синода в области начального, народного образования. «Учрежденные и вновь учреждаемые духовенством народные училища» оставались в заведовании духовенства, с тем «чтобы Министерство народного просвещения оказывало содействие преуспеянию оных по мере возможности»⁷. На деле это повеление не примирило, а разграничило ведомства. С изданием в 1864 г. нового «Положения о начальных народных училищах»⁸, согласно которому приходские и воскресные школы были подчинены губернским и уездным училищным советам, составленным из представителей различных министерств, а также земств, которым было предоставлено попечение о народном образовании (преимущественно в хозяйственном отношении), самостоятель-

⁵ Устав духовных академий 1884 года // Церковный вестник. 1884. № 18. С. 74.

⁶ ПСЗ. Собрание III. 01.03.1881 — 1913. Пг., 1885–1916. Т. IV. № 1884.

⁷ Сб. постановлений по Министерству Народного Просвещения. ?? Т. 3. № 393.

⁸ Там же. № 609.

ность духовенства в деле начального народного образования была уничтожена, и число церковноприходских школ стало сокращаться.

Дело начального народного образования оказалось поделено между двумя ведомствами, а обществу в лице земства было предоставлено в нем самое ничтожное участие. Такая концепция оставалась в сущности неизменной вплоть до 1917 г.

Автор «Истории земства» Б. Б. Веселовский сумел наглядно доказать, что «если земствам что-либо удалось осуществить в школьном деле, то это было сделано отнюдь не при поддержке подлежащих ведомств, борьба с которыми проходит красной нитью через все истекшее 40-летие, — иногда затихая, иногда разгораясь»⁹. Эта борьба за руководство начальной народной школой была отражением общего конфликта в сфере внутренней политики и идеологии Российской империи, где общественно-демократическому движению противостояли царская бюрократия и духовенство. В 60-х гг. XIX в. духовенство проявляло полное безразличие в отношении к школьному делу. В это время «воинствующее положение по отношению к неблагонадежной» земской школе заняло Министерство народного просвещения во главе с Д. А. Толстым¹⁰.

Усиление антиправительственной пропаганды среди учителей начальных училищ заставило правительство попытаться усилить влияние духовенства в деле начального народного образования. Об этом было заявлено в Высочайшем рескрипте на имя министра народного просвещения 25 декабря 1873 г. о наблюдении за направлением народных школ. При этом в рескрипте указывалось, что главное руководство народным образованием должно быть вверено дворянству в лице его предводителей, дворянству же вверялась забота о нравственном и религиозном направлении народного образования. Все это нашло отражение в «Положении о начальных народных училищах» (25 мая 1874 г.)¹¹: во главе училищных советов встали не выборные земствами лица, а предводители дворянства, а власть инспекции народных училищ была значительно увеличена. По новому Положению 1874 г. большая часть приходских школ и средства на их содержание перешли в ведение Министерства народного просвещения и земств.

Реформа 1874 г. ненадолго удовлетворила правящие круги. В конце 1870-х гг. вновь был поднят вопрос о полном устранении земства при передаче всех школ духовенству. Положением Комитета министров 12 июля 1879 г. было признано необходимым распространить влияние духовенства на все виды элементарных училищ: приходские школы духовного ведомства, народные школы Министерства народного просвещения и школы, содержащиеся на земские и общественные средства. Д. А. Толстой возражал против передачи школ духовенству, отстаивая прерогативы своего ведомства отнюдь не в интересах земства. В итоге

⁹ *Веселовский Б. Б.* Народное образование и Государственная Дума // Современный мир. 1911. № 1. С. 306.

¹⁰ *Трубачев С. С.* Ученые труды графа Д. А. Толстого // Исторический вестник. 1889. Т. 36. № 6. С. 653–655.

¹¹ Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Т. 6. № 74. Стб. 220, 227.

было признано необходимым «единение» духовного и учебного ведомств в деле народного образования¹².

Для дальнейшей разработки вопроса об обеспечении за православным духовенством его влияния на народное образование Комиссия из представителей духовного ведомства и Министерства народного просвещения в 1882 г. разработала проект Положения о церковно-приходских школах. С изданием 13 июня 1884 г. «Правил о церковно-приходских школах» они были изъяты из ведения училищных советов и окончательно переданы в духовное ведомство. С этого же времени начался их быстрый количественный рост. Некоторую роль в этом сыграла передача части земских школ духовному ведомству, а также поддержка церковных школ земскими ассигнованиями.

Согласно новым правилам открытия церковно-приходских школ, управление ими в пределах епархий предоставлялось епархиальному архиерею при ближайшем надзоре и руководстве школами со стороны окружных (благочинных) наблюдателей, назначенных архиереем из местных священников. Для рассмотрения их отчетов и обсуждения вопросов, касающихся школ, были учреждены епархиальные училищные советы, в состав которых на правах члена входил местный директор народных училищ. Основными представителями учительского корпуса, занимавшимися педагогической деятельностью в церковно-приходских школах, были выпускницы епархиальных женских училищ.

Епархиальные женские училища являлись наиболее успешными образовательными учреждениями Духовного ведомства. Идея образования детей православного духовенства была разработана совместно церковными и государственными деятелями в середине XIX в., и с 1860-х гг. училища создавались во всех епархиях и имели большое просветительское значение. Эти школы для образования дочерей духовенства считались общеобразовательными, а не профессиональными. Однако они сыграли очень важную роль в развитии специального женского образования. Начало епархиальным училищам было положено Ведомством учреждений императрицы Марии (также четвертое отделение Собственной Его Императорского Величества канцелярии, Мариинское ведомство), в 1843 г. создавшим в Царском Селе такую школу. К 80-м гг. XIX в. епархиальные женские училища стали одним из компонентов системы женского педагогического образования в России, но по ряду признаков, прежде всего воспитательных, занимали в этой системе особое место¹³.

При их организации духовенство в полной мере реализовывало свои представления о религиозном просвещении, воспитании и образовании. По мнению священнослужителей того времени, жене священника недостаточно было быть доброй матерью, любящей супругой и опытной хозяйкой. Она должна была не только разделять труды мужа по воспитанию детей, по управлению домом и приходом, но и быть ему помощницей и поддержкой в многотрудном пастырском служении. В обязанности жены священника входило разъяснение, как молиться

¹² Трубачев С. С. Ученые труды графа Д. А. Толстого // Исторический вестник. 1889. Т. 36. № 6. С. 656–659.

¹³ Об училищах для девиц духовного звания // Чтения в Императорском Обществе истории и древностей Российских при Московском университете. М., 1866. Кн. 1. С. 172.

и соблюдать пост, как вести себя в церкви, как преодолевать суеверия, она была готова разделить с прихожанами горе и радость, поделиться с ними опытом, знаниями, нередко и деньгами.

Миссия свидетельства о христианских добродетелях, возложенная на жену священника, требовала изучения широкого спектра наук в их практическом воплощении: помощницы священника, служительницы церкви, народной учительницы, культурной хозяйки. Поэтому особенность епархиальных женских училищ заключалась в целенаправленной подготовке воспитанниц по православному вероучению, медицине, сельскому хозяйству, кулинарии, шитью, педагогике.

Развитие этого типа женского образования характеризуется «открытостью» и преобладанием целей общественно полезного воспитания над первоначальными целями духовного просвещения.

Устав 1895 г. закрепил за епархиальными училищами статус среднего учебного заведения и одновременно предусматривал две цели профессиональной подготовки: будущих жен священнослужителей и учительниц начальных школ. В связи с усилением педагогической направленности были пересмотрены учебные планы и программы, созданы экспериментальные педагогические классы и определена база педагогической практики для воспитанниц: приюты, воскресные школы, церковно-приходские школы и т. д.

Епархиальные женские училища в содержании общеобразовательной подготовки воспитанниц следовали за женскими гимназиями, однако условия подготовки будущих учительниц в них существенно различались.

Духовенство опиралось на христианские ценности и представления о роли женщины в семье и обществе, поэтому миссия, возложенная на жену священника и учительницу народной школы, была единой. Всем своим обликом, поведением, практическими знаниями и умениями воспитанница епархиального училища олицетворяла христианские ценности. Мать семейства, служительница церкви, культурная домохозяйка, помощница священника, учительница детей крестьян и рабочих в равной степени была образцом благонравия и связующей нитью между приходом и храмом.

Содержание образования в епархиальных женских училищах носило культуросообразный характер. Оно включало в себя основы медицины, сельского хозяйства, кулинарии, акушерства, гигиены, а также православное вероучение, педагогику и «упражнение в практическом преподавании» в тех объемах, которые были необходимы для семейного воспитания детей, просветительской деятельности, для роли домашней учительницы и работы в начальной народной школе. Устроители епархиальных училищ исходили из понимания равноценности этих видов деятельности и считали, что педагогическая подготовка равно необходима и для выполнения обязанностей матери, и для служения на общественном поприще.

Историко-культурное значение педагогической подготовки в епархиальных училищах заключается прежде всего в том, что она осуществлялась не изолированно, а была включена в систему нравственного воспитания, которое «основывалось на началах православной веры и было призвано укрепить воспитанниц

в сознании безусловной обязательности евангельского нравственного закона»¹⁴ (Устав 1868 г.).

В девочках воспитывали скромность, вежливость, почтительность, дружелюбие, снисходительность к младшим и немощным. Особенно важным для «епархиалок» считалось преодоление себялюбия и сознательность в поступках. Для этого в содержание педагогической практики включали социально полезную работу: уход за больными и стариками, организацию обедов для нищих, сбор пожертвований.

Заведование церковными школами в уездах было предоставлено уездным отделениям епархиальных училищных советов, «Правила» для которых были утверждены 28 мая 1888 г.¹⁵ Таким образом, в духовном ведомстве оформилась параллельная система органов местного управления церковноприходскими школами, аналогичная уже существовавшей в Министерстве народного просвещения системе коллегиальных органов с участием земств — губернским и уездным училищным советами. Вполне закономерно возникал вопрос о необходимости центрального органа для заведования начальными училищами духовного ведомства.

Духовное ведомство не оставляло надежды забрать народное образование окончательно в свои руки. В 1891 г. в распоряжение Синода были переданы т. н. «вольные крестьянские школы» (школы грамоты). На основе правил 1891 г. духовенство добилось для себя исключительного права на открытие воскресных школ. Соглашение, достигнутое по этому вопросу обер-прокурором Синода К. П. Победоносцевым с министром народного просвещения Н. Д. Деяновым, действовало почти до конца 1899 г.¹⁶

Рост числа церковных начальных школ обеспечивался все возрастающими пособиями из казны. В 1896 г. они почти в 2,5 раза превышали пособия министерским школам. При этом число учащихся в начальных училищах, подведомственных Министерству народного просвещения, в 4 раза превосходило их количество в церковных школах. В 1882 г. церковные школы получили первые ассигнования из государственного бюджета в размере 55 500 руб. для уравнивания средств Святейшего Синода со средствами Министерства народного просвещения. Для сравнения: ассигнования на 1900 г. составили уже 1 859 605 руб. Что касается расходов казны на земские сельские училища, то их доля в общей сумме расходов составляла к этому времени менее 1%. Таким образом, церковная школа обходилась казне гораздо дороже, чем любая другая¹⁷.

Несмотря на заинтересованность духовного ведомства в руководстве общеобразовательными начальными школами, в его центральном аппарате довольно долго не существовало специального органа управления.

Только через 18 лет после создания Учебного комитета, 19 января 1885 г. при Синоде был создан специальный орган для заведования приходскими школами

¹⁴ Семенов Д. Епархиальные женские училища // Русская Школа. 1893 г. № 10–12. С. 12–16.

¹⁵ Обзор ведомства православного исповедания за время царствования Александра III. Спб., 1901. С. 703.

¹⁶ Победоносцев К. П. Pro et contra. СПб., 1996. С. 16–27.

¹⁷ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. М., 1976. С. 83.

и школами грамоты — Училищный совет, структура которого постепенно разрасталась по мере роста числа подведомственных школ и расширения влияния Синода в деле народного образования.

Училищный совет составлял ежегодные отчеты по школам и занимался обсуждением важнейших вопросов улучшения церковно-школьного и учительского дела для «обеспечения за православным духовенством влияния на дело обучения и воспитания во всех начальных народных училищах»¹⁸.

В начале 90-х гг. XIX в. стала ощущаться недостаточность надзора за церковно-приходскими школами со стороны благочинных (окружных) наблюдателей, исполнявших свои обязанности безвозмездно. Для большего «единства и твердости» в надзоре за церковными школами с увеличением числа последних возникла необходимость в учреждении особой должности епархиального инспектора или наблюдателя, который отвечал бы за состояние школ.

Обер-прокурору Синода К. П. Победоносцеву удалось добиться разрешения расходовать часть земских средств (по 14 4000 руб. в год) на содержание особой инспекции за церковно-приходскими школами и школами грамоты в 13 губерниях Европейской России, в которых не были введены земские учреждения¹⁹.

Одновременно с учреждением должностей епархиальных наблюдателей в неземских губерниях Училищный совет при Синоде разработал вопрос о церковно-школьной инспекции в остальных губерниях Европейской России и Сибири. Законом 5 июня 1895 г. духовному ведомству была дана возможность учредить должности епархиальных, окружных и уездных наблюдателей школ, т. е. духовное ведомство по примеру Министерства народного просвещения создавало свою инспекцию начальных народных училищ, подведомственных Синоду.

«Хотя к концу десятилетия существования церковных школ по правилам 13 июня 1894 г. число их достигло до 30 тысяч с одним миллионом учащихся, однако ни центральный орган церковно-школьного управления — Училищный совет при Синоде, — ни местные — епархиальные училищные советы и их уездные отделения не имели прав государственных учреждений, а являлись в виде временных церковных учреждений. Большинство служащих в этих учреждениях не получали окладов жалованья, а в местных органах не имели и служебных прав»²⁰.

Эти обстоятельства привели к разработке проекта положения об управлении церковноприходскими и школами грамоты и штата этого управления и утвержденного в 1896 г.

В состав епархиальных училищных советов, кроме председателя, назначаемого местным Преосвященным из духовных лиц с высшим богословским образованием, епархиального наблюдателя, члена от Министерства народного просвещения и девяти постоянных членов из духовных и светских лиц, также по на-

¹⁸ Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. М., 1912. С. 18.

¹⁹ Победоносцев К. П. Pro et contra. СПб., 1996. С. 23–27.

²⁰ Исторический очерк развития церковно-приходских школ за 25-летие (1884–1909). СПб., 1909. С. 63.

значению преосвященного могли входить почетные члены совета, как правило из крупных благотворителей²¹.

С 1894 г. в тех епархиях, где церковные школы получали ежегодные пособия от местного губернского земства, в состав епархиальных училищных советов были введены два члена по выбору от земства из лиц православного исповедания, утверждавшиеся епархиальным архиереем. В новом «Положении» 1896 г.²² упоминалось, что все члены епархиального училищного совета назначаются преосвященным, которому «предоставляется приглашать» по одному члену от уездного земского собрания и городского общества в заседания уездного отделения епархиального училищного совета. Уездные отделения епархиальных училищных советов состояли из назначаемого преосвященным председателя, уездного наблюдателя церковных школ, местных благочинных и восьми постоянных членов, назначаемых архиереем из светских и духовных лиц. Кроме того, в него входил местный инспектор народных училищ или другое лицо учебного ведомства по назначению попечителя учебного округа и земские начальники или соответствующие им лица, заведующие крестьянским управлением. Постановления уездных отделений, в том числе по вопросу о выборе учителей для церковных школ, утверждались архиереями по представлению епархиальных советов. С изданием этого «Положения» было завершено создание единой системы управления и надзора за церковными школами и школами грамоты, где высшее управление принадлежало Синоду. Органом по заведованию и управлению школами является состоящий при нем Училищный Совет. В епархиях заведование школами принадлежало епархиальным преосвященным, которые руководили школами через епархиальные училищные советы и их уездные отделения. Для ревизии школ и руководства в них учебно-воспитательной и хозяйственной частью в состав Училищного совета, епархиальных училищных советов и их уездных отделений были введены особые должностные лица — наблюдатели церковных школ, составившие церковно-школьную инспекцию.

Конечная цель деятелей церковной школы 80–90-х гг. XIX в. «заключалась в изъятии заведования всем делом народного образования не только из рук земства, но и из рук Министерства народного просвещения и сосредоточении его в духовном ведомстве»²³.

В 1887 г. в Госсовете обсуждался вопрос о том, «не представится ли более удобным сосредоточить дело развития первоначального образования в одном ведомстве, как для наилучшего направления сего дела по существу, так и в видах наиболее целесообразного и бережливого употребления средств государственного казначейства»²⁴. Особые усиленные ассигнования на выдачу пособий и вознаграждений духовенству и разным учреждениям на устройство и содержание церковно-приходских школ были оставлены в 1887 г. в смете Синода впредь до

²¹ Тарасова В. А. Высшая духовная школа в России в конце XIX — начале XX века. История императорских православных духовных академий. М., 2005. С. 29.

²² Смолич И. К. История Русской Церкви. 1700–1917. Ч. 2. М., 1997. С. 111–115.

²³ Фальборк Г. А., Чарнолуцкий В. И. Народное просвещение в России. СПб., 1900. С. 74.

²⁴ Российский Государственный исторический архив. Ф. 1132, оп. 10. 1887. д. 151. Л. 10.

разрешения вопроса о сосредоточении дела первоначального народного образования в одном ведомстве.

Неразрешимость этого вопроса на уровне центрального управления подталкивала попытки добиться желаемого единения в деятельности параллельных местных органов управления начальным образованием.

Вопрос об объединении деятельности местных органов управления начальными народными училищами становился предметом обсуждения различных инстанций в 1887 и 1893 гг. В 1897 г. вопрос о передаче начальных народных училищ в исключительное высшее заведование одного из двух ведомств — Министерства народного просвещения или Ведомства православного исповедания — с устранением другого от непосредственного влияния на ход и развитие начального образования, был признан окончательно разрешенным законодательной властью «в отрицательном смысле»²⁵.

Предложенное министром внутренних дел создание объединенных местных органов управления начальными народными училищами с сохранением центрального руководства за двумя ведомствами так и не нашло окончательного разрешения.

Буржуазные преобразования второй половины XIX в. почти не затронули ведомство Святейшего Синода, сохранив существовавшие до 1861 г. функции и структуру. Все изменения в пореформенном Синоде были направлены на усиление идеологического влияния Православной Церкви на народные массы. Будучи номинально высшим государственным учреждением, фактически Синод все более приобретал характер министерства по делам православного вероисповедания, под влиянием которого были проведены все основные контрреформы 80–90-х гг. XIX в. В 1888 г., когда в Государственном совете обсуждался вопрос «Об ограничении участия нехристиан в заведовании начальными народными училищами», русский философ В. С. Соловьев, выступая в Париже с лекцией о России, говорил: «Наша церковь, со стороны своего управления, представляется теперь у нас какою-то колоссальной канцелярией. Но с организацией самого управления на начале государственного формализма, по образу и подобию государства, с причислением служителей церкви к сонму слуг государевых, не превращается ли сама церковь в одно из отправлений государственной власти, не становится ли она одной из функций государственного организма, — или, говоря проще, — не поступает ли она и сама на службу государству?»²⁶

Одной из объективных причин поражения ведомства Святейшего Синода в борьбе за монополию в сфере начального, общего и педагогического народного образования являлся многонациональный состав населения Российской империи. Как писали об этом современники, «в нашей стомиллионной стране, со всем разнообразием религий и сект ее разноплеменного населения, более чем где бы то ни было, сосредоточение дела народного образования в духовном ведомстве представляется у нас делом не только ненормальным, но даже прямо

²⁵ Смолич И. К. История Русской Церкви. 1700–1917. Ч. 2. М., 1997. С. 118–121.

²⁶ Соловьев В. С. Русская идея // Вопросы философии и психологии. М., 1909. Кн. 100 (V). С. 346.

невозможным»²⁷. Тем не менее нельзя не отметить как положительный факт распространение основ просвещения именно благодаря православному духовенству на далеких окраинах империи среди народов, не имевших до этого своей письменности.

Общественное мнение отдавало должное тому факту, что «большинство земских и правительственных школ возникало первоначально по инициативе местного духовенства в виде простых школ грамоты, которые обращались затем в правильно организованные школы», что ни в 1860-х, ни в 1870-х гг. «между земством и духовенством не существовало никакого антагонизма и что духовное сословие выдвинуло из своей среды немало выдающихся учителей и учительниц»²⁸. Оно осознавало, что духовенство, «обремененное своими непосредственными обязанностями и живя обыкновенно в далеко не блестящих материальных условиях, никогда не стремилось к выделению из местного общества и созданию особой церковной школы. Эта школа, не представляя для него никакой материальной поддержки, только обременяла духовенство новым обязанностями и новой ответственностью»²⁹. Как следствие этого, сформировалось объективное представление о том, что «церковная школа пропагандировалась не массой нашего духовенства, а реакционными элементами общества и печати, справедливо видевшими в ней такое же прекрасное орудие для того, чтобы задержать в стране развитие народного образования, какое они обрели себе в области среднего образования в пресловутом классицизме».

В глазах общественного мнения на рубеже XIX–XX вв. особое значение придавалось более общему вопросу об установлении правильных взаимоотношений между религией и школой. Спектр высказываний по этому вопросу простирался от крайне правых взглядов о необходимости религиозного воспитания в школе до требований полного отделения церкви от школы, которая должна быть только светской.

Но, помимо общего вопроса, необходимо было решить «частную задачу» в области взаимоотношений церкви и государства. Речь шла о судьбе школ духовного ведомства. Их предлагалось немедленно и наравне со всеми другими государственными и общественными школами передать в полное заведование органов местного самоуправления, признавалось недопустимым рассматривать школы как средство религиозной пропаганды.

Ключевые слова: Духовное ведомство, Святейший Синод, Министерство народного просвещения, духовно-учебные заведения, епархиальные женские училища, миссия, духовенство, содержание образования, церковная школа, училищный совет.

²⁷ Фальборк Г. А., Чарнолуцкий В. И. Указ. соч. СПб., 1900. С. 164.

²⁸ Там же. С. 41.

²⁹ Там же. С. 42.

**SPIRITUAL MINISTRY AND ITS PLACE IN THE MANAGEMENT
OF THE SPIRITUAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS
IN THE MIDDLE AND IN THE END OF THE 19TH CENTURY**

MIKHAIL A. GONCHAROV

The article examines the role of the Religious Office in the management and organization of the spiritual and educational institutions in the middle and in the end of the 19th century; uneasy relationship in the Ministry of Education of National Education and the Holy Synod are disclosed; the historical and cultural importance of teacher training in the diocesan schools, and in the formation of the teaching corps for the parish school are shown.

Keywords: Spiritual Ministry, the Holy Synod, the Ministry of Education, spiritual educational institutions, the diocesan school for girls, the mission, the clergy, the content of education, church school, school's council.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Астер Ирина Валерьевна — канд. филос. наук, доц. Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (Санкт-Петербург).

Гончаров Михаил Анатольевич — канд. пед. наук, доц. общеуниверситетской кафедры педагогики МПГУ, автор монографий и статей по истории педагогики и образования России (Москва).

Козлова Мария Андреевна — доц. кафедры общей социологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) (Москва).

Макаревич Галина Викторовна — зам. руководителя Международного постоянно действующего научного семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики» РГГУ, главный специалист Научной педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского РАО (Москва).

Потаповская Ольга Михайловна — научный сотрудник Института семьи и воспитания РАО, ст. преподаватель кафедры общей педагогики педагогического факультета ПСТГУ (Москва).

Пшенко Константин Андреевич — д-р ист. наук, доц., начальник отдела экспертно-аналитического управления Секретариата Совета межпарламентской ассамблеи государств — участников СНГ (Санкт-Петербург).

Розина Ольга Владимировна — канд. ист. наук, доцент МГОУ и Педагогической академии последипломного образования (Москва).

Сапрыкина Анна Алексеевна — аспирант Института теории и истории педагогики РАО, сотрудник лаборатории по истории зарубежной школы и педагогики (Москва).

СклярOVA Татьяна Владимировна — д-р пед. наук, доц., декан педагогического факультета ПСТГУ, зав. кафедрой социальной педагогики педагогического факультета ПСТГУ (Москва).

Якушкина Марина Сергеевна — доктор педагогических наук, зам. директора по науке учреждения РАО «Институт образования взрослых» (Санкт-Петербург).

Янгичер Владимир, прот. — настоятель храма Рождества Христова в с. Иудино, преподаватель МДА (Сергиев Посад).

Периодическое издание

Серия журналов «Вестник ПСТГУ» оформлена
художником *Д. А. Федоровым*

Вестник ПСТГУ

Серия IV: «Педагогика. Психология». Выпуск 4 (27) 2012 г.

Зарегистрировано в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации

Подписано в печать 10.11.12. Формат 70x100/16. Печать офсетная.
Объем 10,3 п. л. Тираж 1000 экз.

Издательство Православного Свято-Тихоновского
гуманитарного университета
115184, Москва, Новокузнецкая ул., д. 23, корп. 5а
Тел.: (495) 951-17-42,
(495) 650-67-69
E-mail: vestnik4@mail.ru
www.pstgu.ru

Отпечатано в ООО «Контент-пресс»
Москва, Складочная ул., д. 1, стр. 18
Тел.: (495)64-888-60
www.c-press.ru

Реклама с. 127–128