0 - 758806

На правах рукописи

Бабаян Анжела Владиславовна

ТЕОРИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ II ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Майкоп – 2006

Работа выполнена на кафедре прикладной психологии и педагогики
Северо-Кавказского социального института

Научный консультант: заслуженный работник высшей школы РФ,
доктор педагогических наук, профессор
Шиянов Евгений Николаевич

Официальные оппоненты: действительный член РАО
доктор педагогических наук, профессор
Волков Геннадий Никандрович

доктор педагогических наук, профессор
Сажина Наталья Михайловна

доктор педагогических наук, профессор
Ромаева Наталья Борисовна

Ведущая организация: **Ростовский государственный педагогический университет**

Защита диссертации состоится «29» сентября 2006 г. в 10 час. 00 мин. на заседании диссертационного совета ДМ 212.001.04 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук при Адыгейском государственном университете по адресу: 385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Университетская, 208.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Адыгейского государственного университета.

Автореферат разослан «28» августа 2006 го

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ
0000247561

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор М.Р.Кудаев

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность и постановка проблемы исследования. Российское общество, пережившее в конце XX в. тяжелейший идейный и экономический кризис и сумевшее добиться относительной устойчивости, сегодня активно ищет пути к дальнейшей стабилизации и обретению национального достоинства. Ныне отечественный социум представлен множеством различных групп, страт, партий, движений, которые имеют различные взгляды на государственные и общественные проблемы, но все они солидарны во мнении о необходимости выработки национальной идеи. Эта идея тем или иным образом всегда обозначалась педагогической общественностью, она постоянно присутствовала в обыденном сознании, активно дебатировалась в научных кругах и, наконец, была сформулирована в Послании Президента Российской Федерации (См.: Путин В.В. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации // Российская газета. – 2006. – 11 мая. – С.1-2). Эта национальная идея связана с детьми, семьей и предполагает в первую очередь восстановление естественных нравственных основ всей системы воспитания и межпоколенного взаимодействия. Те, кто сегодня дети, завтра – основное продуктивное (или девиантное) народонаселение России, от сформированности нравственных императивов которого зависит судьба российской цивилизации.

Деструктивные социальные явления, разрушившие ментальные черты населения многонациональной России (целомудрие, уважение к общественному мнению, долг по отношению к родителям, забота о детях и т.д.), нельзя отнести только к двум последним десятилетиям. За последние полтора столетия в отечественной общественной практике произошли важнейшие изменения. Одна за другой сменились несколько общественных формаций: от феодализма страна перешла к капитализму, от капитализма – к социализму, от социализма – к демократическому обществу со свободным рынком. В моменты частых и стремительных перемен личность теряет моральные ориентиры, что хорошо осознавали как теоретики педагогической науки, так и педагоги-практики. Именно поэтому отечественная педагогическая наука с исключительным вниманием относилась к историческому опыту нравственного воспитания и всегда выступала в роли той охранительной силы, которая старалась предотвращать процессы деструкции личности ребенка. Актуальность избранной проблемы обусловлена в этой связи необходимостью историко-педагогического исследования и возможностью провести историко-педагогические аналогии.

Социальные перемены, происходившие со второй половины XIX в. и охватившие все XX столетие, поставили педагогическое сообщество в крайне трудные условия. В ситуации постоянной идейной борьбы и проявлений политического и идеологического экстремизма оно совершило беспримерный научный и профессиональный подвиг: институционализировало педагогическую науку, сформировало научные педагогические школы, организовало бесперебойный педагогический процесс, не прерывающийся ни при каких социальных потрясениях, постоянно готовило педагогические и научные кадры, старалось поддержать общество на том моральном уровне, который мог обеспечить прогрессивное

развитие социума. Одновременно со становлением педагогики (середина XIX в.) начался процесс развития истории и философии (методологии) педагогической науки, который ныне находится в исключительно продуктивной фазе. Полтора столетия развития для любой гуманитарной науки – тот срок, когда только определяются основные подходы к ее объекту и предмету, осмысливается связь между динамикой социальных явлений и становлением гуманитарной науки. Сегодня уже определились основные направления педагогических исследований (теория обучения, теория воспитания, теория управления процессами образования), которые осмысливаются в различных исторических и философских, а также в технологических аспектах. Уровень и охват проблематики современных исследований таков, что назрела необходимость в типологии основных подходов к историко-педагогическим исследованиям по такому основанию, как степень обобщений, что поможет разделить различные теории по уровню их применения.

Педагогические исследования доказывают, что педагогика является синтетической наукой, постоянно осуществляющей «снятие» теоретических выводов гуманитарных наук и одновременно пополняющей свой научный актив за счет открытий естественных наук, полученных экспериментальными методами исследования. Принцип дополнительности в педагогике, о важности которого говорил К.Д.Ушинский, бесспорен, но существует необходимость определиться в том, что отбор продуктивных идей из других наук должен осуществляться через «надежный» канал, «очищенный» от псевдонауки, квазинауки, паранауки. Таким каналом может служить одна из частей философского знания о природе человека, закономерностях его формирования и развития как биопсихосоциокультурного единства – философская антропология. Ее значение для развития теорий нравственного воспитания безусловно, но проблемы влияния педагогической антропологии на некоторые концепции философской антропологии изучены не в полной мере, в то время как вопрос их дополнительности разворачивает проблему теорий нравственного воспитания в иной плоскости.

Актуальность проблемы исследования обусловлена также и тем, что в период середины XIX - начала XX вв. менялись типы мировоззрения: от теоцентрического к антропоцентрическому, от него – к социоцентрическому, а в начале XXI в. вновь наблюдается возврат к такому типу мышления, в котором главной ценностью выступает человеческая личность и ее право на индивидуальность. Однако господствующее мировоззрение на различных этапах отечественной истории только отодвигало на второй план другие типы мировоззрения, и, например, наряду с материалистической существовала и развивалась религиозная философия; при этом атеистическое воспитание латентно вбирало принципы различения добра и зла по критериям, определенным православием. Философская антропология, возникшая на основе научной картины мира, развивалась параллельно христианской антропологии. Эти философские парадигмы ставили одинаковые проблемы нравственного воспитания, но отвечали на них по-разному. В современном богословии подчеркивается, что религия не отвергает науку, а современная гуманитарная наука все более прислушивается к опыту религии. В этой связи представляется актуальным сопоставление основных теоретических подхо-

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА
им. Н. И. ЛОБАЧЕВСКОГО
КАЗАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

дов к проблемам нравственного воспитания в контексте, какой был создан определенным социальным временем, то есть в момент одновременного существования в педагогическом поле представлений философской и христианской антропологий. Это тем более важно, потому что в начале XXI в. эта тенденция сохранилась во всей полноте.

Массив педагогической литературы, созданный гуманитарной наукой и общественной мыслью во время исследуемого периода, огромен. Но он неоднороден по своему назначению и целям, поскольку в течение полутора столетий к педагогической тематике обращались не только педагоги, но и представители новых для того времени отраслей гуманитарного знания: социологи, правоведы, экономисты. В это же время проблемы нравственного воспитания находились в поле зрения политических популистов, журналистов, публицистов, писателей. Представляется поэтому актуальным определить основной перечень трудов, имеющих прямое отношение к педагогическим теориям нравственного воспитания. При выделении таких теорий становится очевидным, что они неравнозначны по признаку доказательности, достоверности, адекватности методов исследования. В этой связи возникает необходимость их разделения по признаку научной значимости на фундаментальные теории и теории иного уровня, которые в современной гуманитарной науке принято называть теориями среднего уровня.

Актуальность данного исследования определяется также тем, что гуманитарное знание в последние десятилетия обогатилось такими ранее мало применяемыми в педагогике методами исследования, как моделирование, синергетический анализ, раскрывающий закономерности взаимовлияния среды и системы; герменевтический метод. Развитие педагогики как науки происходит не только вследствие ее внутреннего развития, но и путем интеграции знаний и методов исследования из других областей человеческих наук. Поэтому возникает необходимость их экстраполяции в область педагогического знания.

Таким образом, актуальность проблемы исследования обусловлена, с одной стороны, потребностью общественной практики, логикой развития педагогической науки и наличием педагогических теорий нравственного воспитания, созданных отечественной педагогикой во II половине XIX – начале XX вв., которые могут быть изучены с позиций современной методологии гуманитарного исследования; а с другой – реальными противоречиями, которые можно представить как противоречия, необходимо возникающие в процессе развития научного знания; как диалектические противоречия, вызванные одновременным наличием в общественном сознании нескольких мировоззренческих парадигм, в соответствии с которыми формируются теории нравственного воспитания; как «противоречия сотрудничества» между фундаментальными теориями нравственного воспитания и теориями среднего уровня.

Степень разработанности проблемы. Проблемы нравственного воспитания являются в педагогической науке генеральной темой. Вся система педагогики, ее части рассматривают воспитание нравственности как важнейшую часть истории педагогики, теории воспитания и теории обучения. Методология педагогики также базируется на философии образования, которая формирование нравственно-

сти определяет как основную задачу педагогического процесса. Проблемы нравственности детально анализируются в современных теоретических и историко-педагогических трудах Р.Г.Апресяна, Б.М.Бим-Бада, М.В.Богуславского, Е.В.Бондаревской, Г.Н.Волкова, В.И.Гинецинского, А.А.Гусейнова, В.И.Додонова, Г.Б.Корнетова, Б.Т.Лихачева, В.В.Макаева, В.М.Мальцевой, Н.Д.Никандрова, В.Г.Пряниковой, З.И.Равкина, В.А.Сластенина, А.И.Шемшуриной, Е.Н.Шиянова и др. Значительный научный вклад в разработку проблем нравственного воспитания внесли Р.И.Александрова, С.А.Ан, А.И.Белкин, В.И.Блинов, Е.П.Белозерцев, В.А.Блюмкин, В.А.Беляева, А.А.Гусейнов, Т.Б.Игнатьева, В.М.Кларин, И.А.Колесникова, С.А.Минюкова, В.М.Петров, В.Я.Пилиповский, О.И.Рута, А.В.Солдатенков, Л.А.Степашко, Н.Е.Щуркова, И.Т.Харламов и др. В течение последнего времени к проблеме нравственного воспитания в своих диссертационных исследованиях обращались Н.А.Асташова, М.Н.Аплетаев, Р.А.Валеева, И.В.Гордяскина, Р.Р.Калинина, А.В.Нестеренко, П.И.Петракова, А.С.Романова, Н.Л.Чупахина, М.А.Шемшурина и др. Однако работ, посвященных анализу основных теорий нравственного воспитания II половины XIX – начала XX вв., в современной педагогической литературе недостаточно.

С учетом изложенного был сделан выбор темы исследования, **проблема** которого заключается в выявлении ведущих идей в теориях нравственного воспитания, сложившихся в отечественной педагогике во II половине XIX – начала XX вв. и имеющих фундаментальное значение для разработки современной теории нравственного воспитания. Решение этой проблемы составляет **цель исследования**.

Объект исследования - генезис и сущность теорий нравственного воспитания, представленных в трудах отечественных педагогов II половины XIX – начала XX вв. и рассматриваемых в контексте научно-исторического процесса.

Предмет исследования - содержание базовых теорий нравственного воспитания в основных типах мировоззрения, существовавших в период «наложения эпох» (II половина XIX - начало XX вв.).

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования были поставлены следующие **задачи**:

- исследовать динамику социальных и гуманитарных перемен, вызвавших необходимость создания теорий нравственного воспитания во II половине XIX - начале XX вв.;

- провести типологию основных современных подходов к историко-педагогическим исследованиям проблем нравственного воспитания;

- обосновать принцип дополнительности философской, христианской и педагогической антропологий в качестве основного, позволяющего анализировать теории нравственного воспитания;

- провести классификацию теорий нравственного воспитания, существовавших в изучаемый период, по признаку фундаментальности, установить их уровни;

- выделить базовые педагогические теории нравственного воспитания, созданные во II половине XIX - начале XX вв. на основе концепций философской антропологии, и изучить их сущность;

- выявить наиболее продуктивные идеи теорий нравственного воспитания в православной педагогике, опирающейся на основные положения христианской антропологии;

- проанализировать основные наиболее характерные теории нравственного воспитания среднего уровня II половины XIX - начала XX вв. и выделить их отличительные особенности.

Гипотеза исследования основывалась на предположении о том, что отечественная педагогика II половины XIX - начала XX вв. являлась открытой и активной системой научного знания, способной синтезировать положения философской и христианской антропологий, использовать основные достижения отечественной и западноевропейской естественной и гуманитарной науки с целью создания теорий нравственного воспитания, продуктивность которых обогатила практическую педагогику адекватными представлениями о сущности гуманистического воспитания.

Методология исследования базируется на принципе историзма и общенаучных подходах и принципах исследования, среди которых наибольшую значимость для исследования имеют следующие:

- аксиологический подход, согласно которому параметры анализа историко-педагогических явлений определяются положением о том, что человек независимо от социального статуса, пола, национальной принадлежности и возраста – это высшая ценность и самоцель общественного развития (Е.В.Бондаревская, В.И.Гинецинский, И.А.Колесникова, З.И.Равкин, Т.Б.Сергеева, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов и др.);

- цивилизационный подход, в контексте которого историко-педагогические феномены рассматриваются как сложные системы, обусловленные социальными, культурными и экономико-политическими детерминантами (М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов, И.А.Колесникова, В.В.Макаев и др.);

- полипарадигмальный подход, допускающий существование нескольких методологических систем, в рамках которых разрабатываются целостные, законченные теории и концепции обучения и воспитания (М.В.Богуславский, Е.В.Бондаревская, Г.Б.Корнетов, В.Я.Пилиповский, Н.Б.Ромаева, Е.Н.Шиянов и др.);

- герменевтический подход, применяющийся с целью истолкования и интерпретации педагогических знаний, зафиксированных в письменных текстах и отражающих уровень осмысления и понимания педагогической действительности в определенный исторический период (А.Ф.Закирова, Б.В.Марков и др.).

Методологическую базу исследования составили также положения о ведущей роли социально-экономических факторов в развитии педагогических идей и формировании научно-культурного и образовательного пространства, о взаимосвязи объективного и субъективного в развитии историко-педагогических явлений, о

единстве логического и исторического в познании историко-педагогических явлений и др.

Теоретическую основу исследования составили классические философские труды, посвященные природе морали и нравственности (Ф.Бэкон, Г.Гегель, И.Кант), труды отечественных философов конца XIX - начала XX вв. (Н.А.Бердяев, С.Н.Булгаков, Б.П.Вышеславцев, М.О.Гершензон, С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, А.Ф.Лосев, Н.О.Лосский, В.С.Соловьев, Г.П.Федотов, П.А.Флоренский, С.Л.Франк); труды социологов конца XIX - середины XX вв. (Н.И.Кареев, П.А.Сорокин), правоведов (Л.И.Петражицкий); методологов науки (Н.Н.Моисеев, В.В.Степин); философско-педагогические труды современных ученых Р.И.Александровой, А.И.Белкина, Б.М.Бим-Бада, М.В.Богуславского, Е.В.Бондаревской, Г.Н.Волкова, Б.Г.Корнетова, Б.Т.Лихачева, В.В.Макаева, В.М.Мальцевой, Н.Д.Никандрова, В.Г.Пряниковой, З.И.Равкина, Л.А.Степашко, А.И.Шемшуриной, Е.Н.Шиянова и др.

Теоретической базой исследования являются также работы современных ученых-педагогов, философов, посвященные различным аспектам проблем нравственного воспитания (Р.И.Александрова, С.А.Ан, Р.Г.Апресяна, А.И.Белкин, Е.П.Белозерцев, В.А.Беляева, В.И.Блинов, В.А.Блюмкин, А.А.Гусейнов, В.М.Кларин, С.А.Минюкова, В.М.Петров, А.В.Солдатенков, Н.Е.Щуркова и др.).

Источниковую базу исследования составили труды отечественных философов, социологов, педагогов, богословов, государственных деятелей II половины XIX – начала XX вв., современная философская, историческая и педагогическая литература.

Для решения поставленных задач использовался комплекс дополняющих друг друга **методов исследования**: ретроспективный и сравнительный анализ историко-педагогического материала, теоретический анализ философской, педагогической и богословской литературы (контент-анализ), периодизация, типологизация, классификация, систематизация, обобщение. Приоритет в исследовании отдавался герменевтическому методу, поскольку все изучаемые тексты первоисточников подвергались аксиологической реконструкции, пониманию и объяснению.

Организация и этапы исследования. Исследование выполнялось с 1999 г. по 2006 г. и включало четыре взаимосвязанных этапа.

- *первый этап* (1999-2000) связан с анализом состояния отечественной теории нравственного воспитания, обоснованием актуальности проблемы, формулированием цели и рабочей гипотезы, выделением объекта исследования;

- *второй этап* (2000-2001) предусматривал определение предмета исследования, его задач, разработку программы исследовательской работы;

- *третий этап* (2001-2003) был нацелен на определение методологии, методов и основных источников исследования, отбор фундаментальных педагогических теорий нравственного воспитания II половины XIX – начала XX вв.;

- *четвертый этап* (2003-2006) был посвящен анализу теорий нравственного воспитания, определенных для детального изучения; осмыслению и обобщению

материала; апробации результатов исследования; подготовке монографий и учебных пособий; оформлению текста диссертации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Использование принципа историзма как подхода к действительности, изменяющейся во времени, показало, что важнейшим фактором обращения научно-педагогического сообщества к теоретическим проблемам нравственного воспитания во II половине XIX – начале XX вв. были коренные изменения в структуре общества, появление новых классов, социальных групп и страт, которые имели на первых этапах своего становления маргинальные характеристики, разрушали традиционные родовые ценности и формировали собственные ценностные установки. Условиями создания теорий нравственного воспитания являлись:

- наличие оформившейся философской парадигмы, в частности, в конкретно рассматриваемый период (II половина XIX – начало XX вв.) парадигмы антропоцентризма;
- развитость естественнонаучного и гуманитарного знания, дающая возможность интеграции наук о человеке;
- оформление научного сообщества и открытость науки на двух уровнях – национальном и международном;
- появление личности исследователя, способного обозначить точку переднего края науки, предложив гипотезу, выходящую за рамки дисциплинарно узкой научной традиции;
- наличие ментальной традиции, которая создает бинарную оппозицию передовой теории, что служит основным источником дальнейшего развития теории нравственного воспитания.

2. Основными подходами к историко-педагогическому исследованию становления и развития теорий нравственного воспитания в отечественной педагогике являются: цивилизационный, философско-антропологический, христианско-антропологический, которые во всей полноте охватывают тенденции социокультурной динамики и представляют собой методологический фундамент педагогических исследований. Общее поле этих подходов создало для современной отечественной педагогики благоприятные условия для осуществления исследований, отличающихся по уровню анализа педагогических феноменов и обобщений (персоналистские исследования, анализирующие системы, концепции, взгляды выдающихся педагогов на проблемы нравственного воспитания; исследования, отражающие процессы развития систем образования с точки зрения развития их структур и функций в определенное историческое время; историко-философские исследования теоретического уровня, анализирующие совокупность онтологических, гносеологических, аксиологических, праксиологических, философско-антропологических, социально-философских, этических позиций, представленных в трудах педагогов локального исторического времени и др.).

3. Анализ основных современных подходов к историко-педагогическим исследованиям и их сравнение показали, что основным методологическим принципом изучения теорий нравственного воспитания является общенаучный принцип дополнительности, выступающий в качестве инструмента познания, позволяю-

щего исследовать взаимовлияние философской, христианской и педагогической антропологий, постоянно обогащающихся за счет взаимного «снятия» теоретических результатов. Если философская антропология формирует мировоззренческие научные убеждения, то педагогическая антропология имеет дело с «материей» педагогики, то есть создает знаниевое ядро о методах нравственного воспитания, которое, в свою очередь, входит в систему философской антропологии. Дополнительность выступает методологическим основанием выдвижения и доказательства педагогических теорий, общенаучным принципом гуманитарных исследований. Единство рассмотрения духа и материи, их реальная диалектика в самой сложноорганизованной форме живой материи – человеческом биопсихосоциокультурном единстве - являются научным принципом рассмотрения теорий нравственного воспитания.

4. Создание теорий нравственного воспитания во II половине XIX – начале XX вв. происходило способами, соответствовавшими представлениям классической науки: создание языка науки, работа по определению основных категорий, выявление всегда повторяющихся зависимостей и связей, применение общенаучных методов исследования. По уровню научной значимости теории нравственного воспитания II половины XIX – начала XX вв. можно дифференцировать на фундаментальные теории, характеризующиеся проникновением передовых философских идей в содержание педагогических теорий, и теории среднего уровня. Основное различие между двумя уровнями теорий состоит в том, что в фундаментальных теориях предметом анализа являются механизмы взаимодействия тех первичных природных элементов структуры личности, которые при определенных условиях создают предпосылки для развития нравственного чувства. В теориях среднего уровня исследуются акты поведения, методы педагогического влияния на поведенческие установки, причем такие теории опираются в основном на педагогические методы исследования (наблюдение, обобщение). Фундаментальные теории служат для теорий такого типа «оправданием», обоснованием практических выводов.

5. Фундаментальные теории нравственного воспитания (К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев, С.И.Гессен) представляют собой истолкование и объяснение механизмов и условий возникновения нравственного чувства. Для выявления источника развития нравственного чувства, то есть способности личности оценивать самого себя по критериям добра и зла, авторы фундаментальных теорий опираются на философский закон противоречивости, выделяя бинарные оппозиции (сознание и самосознание у К.Д.Ушинского, автономное и гетерономное состояния личности у С.И.Гессена, общий и частный идеалы у П.Ф.Каптерева). Фундаментальные теории нравственного воспитания дают представление о закономерностях нравственного формирования личности, составляющих теоретическую основу исследовательских и практикоориентированных программ нравственного воспитания.

6. К фундаментальным теориям нравственного воспитания относятся:

- теория нравственного воспитания К.Д.Ушинского, который одним из первых исследовал природу самосознания, разработал эту категорию, ставшую сис-

темообразующей в теории нравственного воспитания. Научная заслуга К.Д.Ушинского состоит в отказе от аксиом, предложенных немецкой педагогикой, настаивавшей на идентичности поведенческих актов и нравственных императивов. Суть теории К.Д.Ушинского составляет установление закономерностей формирования самосознания через развитие форм сознания в процессе воспитания и обучения. При этом сознание рассматривается лишь как предпосылка и условие воспитания нравственности. Формы сознания, изначально заложенные в индивиде его биологической и социальной природой, целенаправленно развиваемые педагогами при помощи различных приемов педагогического влияния, в первую очередь, через освоение языка, находясь в процессе взаимозависимости и взаимовлияния, создают личностное новообразование – самосознание, позволяющее дифференцировать собственные чувства и социальные явления по критериям справедливости, необходимости; осуществлять саморегулирование и соотнесение своих потребностей и ценностей с нормами и идеалами социума и конкретной эпохи;

- теория процессов формирования нравственного идеала в системе социального действия, автором которой явился П.Ф.Каптерев, применивший в своих трудах общенаучный и ныне широко используемый метод когнитивного моделирования. Теория нравственного воспитания П.Ф.Каптерева основывалась на включении многих зафиксированных педагогическим наблюдением фактов, требующих теоретического объяснения. Научным приемом его исследования было построение идеализированного объекта (модели), служащего теоретической конструкцией, истолковывающего процессы создания многоуровневого педагогического нравственного идеала, который может развиваться, внутренне дифференцироваться, развертывать свое содержание, образуя каждый раз новую целостность. П.Ф.Каптерев создал когнитивную модель механизма формирования нравственного идеала, которая дала образец диалектического подхода к педагогическим явлениям и подтвердила принцип диалектического синтеза архетипического, модернистского, ментального, всеобщего и частного в процессах воспитания личности педагога и воспитанника. Эта модель в течение длительного времени служила теоретическим базисом развития педагогического знания при построении теорий среднего уровня;

- теория формирования нравственных убеждений С.И.Гессена, представившего механизм данного процесса как дискретный процесс переходов от автономного к гетерономному состоянию личности и от гетерономного - к автономному. Именно в этом процессе им выделен момент когнитивной самостоятельности личности, которая означает истинную свободу, необходимую для формирования нравственного переживания.

7. Религиозно-философские теории нравственного воспитания, приннмая идею бесспорности сотворения человека Богом и получение человеком божественной возможности к развитию, рассматривали процесс нравственного воспитания как восстановление «расколотости» человеческой личности, вызванной одновременным существованием в мире добра и зла, через различные виды деятельности, «деяние». Для восстановления личности, по христианско-

антропологическому учению, в ее структуре предусмотрены особые инструменты: любовь, творчество, свобода, трудолюбие (И.А.Ильин). Цельность личности, выводимая из христианско-антропологической идеи антроподицеи (П.А.Флоренский) возможна в процессе стремления личности к образцу поведения – Богочеловеку, что отличает православную педагогику от других ветвей христианских представлений, где Богочеловек заменен на Человекобога. Христианская антропология и православная педагогика считали нравственным всякое «деяние», направленное на поддержание человеческой жизни во всех ее сферах, предлагая особые образцы поведения, которые в конечном счете должны трансформироваться во внутренние убеждения, становящиеся нравственным повелением. Религиозные теории не находились в оппозиции по отношению к теориям философской антропологии, они образовывали поле этических требований, которое создано по принципу дополнительности. Их сходство заключалось в том, что в них подразумевалось восхождение от душевного (эмоций) к духовному как высшей форме нравственного состояния.

8. Во II половине XIX - начале XX вв. происходило формирование теорий среднего уровня, которые по своей прикладной значимости являются весьма продуктивными. Характерной чертой теорий нравственного воспитания среднего уровня (Н.Г.Дебольский, И.А.Сикорский), созданных педагогами данного периода, является их направленность на дальнейшую разработку и конкретизацию отдельных идей фундаментальных теорий, их перевод в область педагогических технологий, что позволяло подтверждать верность выводов, сделанных авторами этих теорий. Теории этого уровня были сосредоточены на разработке педагогических идей относительно пропорциональности социоцентрических и индивидуалистических приоритетов в процессе воспитания нравственности (Н.Г.Дебольский), что, в свою очередь, неизбежно приводило к мысли о необходимости исследования гармонического развития человека (И.А.Сикорский). Современная теория педагогики рассматривает данный процесс развития педагогической науки как момент возникновения гуманистического направления отечественной педагогики.

Научная новизна исследования заключается в том, что результаты, полученные в ходе исследования, содержат решение крупной историко-педагогической научной проблемы, связанной с выявлением основных педагогических теорий нравственного воспитания II половины XIX – начала XX вв., локализирующихся в двух ветвях русской гуманитарной мысли – философской и христианской антропологиях.

В исследовании при анализе теорий нравственного воспитания был обоснован принцип дополнительности философской, христианской и педагогической антропологий.

Установлено, что к фундаментальным (общенаучным) теориям нравственного воспитания относятся теории К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева, С.И.Гессена:

- в теории нравственного воспитания К.Д.Ушинского выделено понятие самосознания как наблюдения внутреннего опыта, показана обусловленность нравственного чувства самосознанием;

- наследие П.Ф.Каптерева исследовано с позиций современных представлений о свойствах когнитивных систем, принципах их моделирования и значения в гуманитарном знании;

- теория нравственного воспитания С.И.Гессена представлена как дискретный процесс переходов личности от состояния движения между автономностью и гетерономностью к состоянию свободы покоя, означающему ее нравственную устойчивость.

Выявлены основные императивы нравственности в ортодоксальных православных представлениях, выработанных идеями аскезы, и их трансформации для вариантов, приемлемых в православном воспитании в школах различного типа и в семейном воспитании. Определены теории нравственного воспитания в контексте христианской антропологии:

- исследовано наследие П.А.Флоренского с позиций идеи цельности человека, трактуемое им как имманентное состояние личности;

- теория И.А.Ильина проанализирована с точки зрения ее противоположности тенденциям абстрактного гуманизма, беспредметности, непротивления, которые способствовали размыванию нравственных представлений.

Проанализированы основные, ранее мало изученные теории среднего уровня, рассматривающие содержание нравственного воспитания в педагогической практике исследуемого периода (Н.Г.Дебольский, И.А.Сикорский).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в работе учтены современные тенденции изучения когнитивных механизмов исследования педагогических феноменов (преобразование, структурирование ранее имеющихся знаний в этой области). Когнитивные модели широко применяются в современной науке и стали инструментом исследования в различных отраслях знаний не только на теоретическом, но и на практическом уровнях. Когнитивная стратегия исследования, предложенная автором, может быть экстраполирована на другие педагогические исследования. Теоретическая значимость этого метода состоит в том, что он предполагает привлечение данных из целого ряда конкретно-научных областей, игнорируя иногда междисциплинарные барьеры, свободно используя подходы, теории, модели и эмпирический материал, за счет чего возможно обеспечение системного анализа педагогической проблемы.

В работе снят основной вопрос дискуссии об иерархии философской, христианской и педагогической антропологий, а также разрешена проблема противостояния философского и религиозного знания в рассмотрении нравственного воспитания, поскольку в постановке педагогических вопросов они не отличались друг от друга, хотя ответы на вопросы о генезисе нравственности и исследовании механизмов воспитания нравственного чувства были различны. В теоретическом плане это означает, что философская и христианская антропологии, православная педагогика не составляют оппозиции, а являются единством интеллектуальной и духовной составляющих культурного педагогического процесса. В теоретическом плане уточнены подходы к определению фундаментальных педагогических теорий нравственного воспитания и педагогических теорий среднего уровня.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования могут быть использованы как теоретическая и фактологическая основа для анализа процессов воспитания в современной педагогике, для составления программ спецкурсов по теории и истории педагогики. Исторический контекст рассмотрения проблемы нравственного воспитания может быть применен в других историко-педагогических исследованиях. Метод когнитивной реконструкции, используемый автором, может быть продуктивно использован исследователями теоретического наследия выдающихся педагогов России. Отдельные проблемы, обозначенные в работах отечественных педагогов как малоисследованные (например, философия детства), могут быть рассмотрены в предложенной парадигме целостности личности.

Герменевтический метод, широко применяемый в исследовании, может быть применен для анализа и аксиологической реконструкции авторских оригиналов произведений отечественных педагогов.

Материалы работы могут представлять интерес для педагогов при организации академических занятий в педагогических образовательных учреждениях (лекций, семинаров, написания научных студенческих работ), а также в системе повышения квалификации работников образования.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечены методологией исследования, базирующейся на теории познания, на гносеологических принципах и правилах; объемом и разнообразием материала исследования, анализом текстов-первоисточников, анализом философских оснований изученных теорий, следованием принципу историзма, сочетанием исторического и логического, применением метода дополнительности, привлечением статистических данных и сведений из научных трудов по гражданской истории, использованием концепций теории социокультурной динамики, обоснованностью исходных позиций, связанных с аксиологическим, философско-антропологическим, культурологическим подходами, аргументированностью выводов.

Апробация работы и внедрение основных результатов исследования в практику осуществлялись в процессе участия автора в научных конференциях, при разработке учебных программ, специальных педагогических курсов и создании учебных пособий по нравственному воспитанию, истории педагогики для студентов педагогических вузов.

Основные положения и выводы диссертационного исследования обсуждались и получили одобрение на заседаниях кафедры прикладной психологии и педагогики Северо-Кавказского социального института (Ставрополь, 2004-2006), кафедры педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета (Пятигорск, 1999-2006), кафедры педагогики Северо-Осетинского государственного уннверситета им. К.Л.Хетагурова (Владикавказ, 2002-2006), кафедры общегуманитарных дисциплин и иностранных языков Пятигорского филиала Северо-Кавказской академии государственной службы (2003-2006); сессиях Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО (Москва, 2003, 2005), годичных собраниях Южного отделения РАО и психолого-педагогических чтениях Юга России «Развитие личности в образовательных сис-

темах ЮФО» (Ростов-на-Дону, 2005, 2006); международных конгрессах «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру» (Пятигорск, 2001, 2004); международных научно-практических конференциях (Махачкала-Пятигорск, 2000; Москва, 2005; Пятигорск, 2005; Магнитогорск, 2006); всероссийских научно-практических конференциях (Кемерово, 2004; Майкоп, 2004; Санкт-Петербург, 2005; Волгоград, 2005; Москва, 2005; Краснодар 2005); региональных межвузовских научно-практических конференциях студентов, аспирантов и молодых ученых (Пятигорск, 2005; Махачкала, 2005; Ставрополь, 2006 и др.).

Материалы и результаты исследования использовались преподавателями Северо-Кавказского социального института (г.Ставрополь), Пятигорского государственного лингвистического университета, Дагестанского государственного университета (Махачкала), Пятигорского филиала Северо-Кавказской академии государственной службы, «Педагогического колледжа» г.Ессентуки на лекциях и семинарских занятиях по педагогике, истории педагогики, в ходе преподавания спецкурсов, в учебно-исследовательской работе со студентами.

Структура диссертации обусловлена целью и задачами исследования. Выбранная последовательность изложения материала определена необходимостью поставить, обосновать и решить заявленную проблему. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка использованной литературы.

Во введении обоснована актуальность темы, определены проблема, объект, предмет, цель и задачи исследования, изложена его методологическая и теоретическая основа, указаны методы исследования и его источниковая база, описаны организация и основные этапы проведенного исследования, сформулированы и раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость полученных результатов, констатируется их обоснованность и достоверность, изложены положения, выносимые на защиту.

В первой главе - «Основные методологические принципы и подходы к изучению теорий нравственного воспитания» - раскрыты принцип историзма и социокультурные детерминанты развития теорий нравственного воспитания в отечественной педагогике середины XIX - начала XX вв.; проанализированы основные подходы к историко-педагогическим исследованиям теории нравственного воспитания в отечественной педагогике; в качестве основного методологического принципа приращения педагогического знания в области нравственного воспитания обоснован принцип дополнительности.

Во второй главе - «Педагогические теории нравственного воспитания в контексте представлений философской антропологии» - охарактеризовано самосознание как системообразующая категория в теории нравственного воспитания К.Д.Ушинского, представлена когнитивная системная модель формирования идеала в теории П.Ф.Каптерева, показана диалектика автономности и гетерономности личности как процесс нравственного воспитания в теории С.И.Гессена.

В третьей главе - «Теоретико-педагогические идеи нравственного воспитания в христианской педагогике» - проанализированы основные нравственные категории в религиозном воспитании, на разъяснении которых строились стратегии воспитания нравственности различных групп православных верующих, уча-

щихся светских учебных заведений, церковно-приходских школ, духовных учебных заведений; выделена идея необходимости преодоления раздвоенности («разломленности») личности и воссоздания ее цельности, рассмотренная в антроподицеи о.Павла Флоренского, как главное условие и цель формирования нравственных устоев человека; раскрыты основные категории теории нравственного воспитания И.А.Ильина (свобода, любовь и предметность).

В четвертой главе - «Основные концепции нравственного воспитания в теориях среднего уровня» - проанализированы социоцентрическая модель нравственного воспитания в трудах Н.Г.Дебольского, идея гармонического развития личности в теории нравственного воспитания И.А.Сикорского; даны необходимые пояснения о специфике теорий среднего уровня.

В заключении обобщены и изложены основные теоретические положения и общие выводы проведенного исследования.

Список использованной литературы включает 580 источников.

Объем диссертации составляет 420 страниц машинописного текста.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Период середины XIX – начала XX вв. вошел в историю России как самый масштабный по интенсивности духовной жизни страны и как век, создавший в своих недрах зерна огромного нравственного переворота. Это был век великой трансформации типа личности, связанной со сменой философской парадигмы: российское общество довольно стремительно делало поворот к антропоцентрическому стилю мышления.

Основные причины обострения проблем нравственности в середине XIX в. сводятся к следующим: вхождение России в культурное пространство Европы; появление нового типа мыслителя; осознание самостоятельного пути развития страны; кризис сословного воспитания, вызванный изменением структуры общества; демографические изменения.

К XIX в. Россия стала полноправным участником европейской политики. К началу века она входила в важнейшие военные альянсы, имела отличный дипломатический корпус, обладала нерушимымн границами, решительно сдерживала притязания соседних государств на спорные территории, выработала адекватную внутреннюю политику межнациональных отношений. Именно Россия поставила последнюю точку в наполеоновских войнах, а русский император стал самой важной политической фигурой в определении вопросов войны и мира в Европе. Такой была Россия на международной арене.

Самостоятельность развития российской цивилизации начала ощущаться в общественной мысли еще в начале XIX в. На это обращали внимание Ю.Ф.Самарин, Н.Я.Данилевский. Вопрос о самобытности развития России – самый ожнвленный на протяжении уже двух веков и вопрос непраздный. Современный политолог А.С.Панарин отмечает, что «цивилизационное одиночество России в мире создает особо жесткие геополитические условия, в которых выжить и сохранить себя можно только прн очень высокой мобилизации духа, высокой вере и твердой идентичности». Безусловно, существуют особенности раз-

вития страны, а поэтому существует специфика философии, педагогики, в целом гуманитарного знания.

Россия была открыта культурному пространству и Европы, и мира. Наибольшее влияние на развитие философской и педагогической мысли в России имели работы Аристотеля, Ф.-Э.Бенеке, Д.Беркли, Г.-Т.Бокля, Ф.Бэкона, Д.Вико, Вольтера, В.Вундта, Г.Гегеля, Т.Гоббса, В.Гумбольдта, Ч.Дарвина, Р.Декарта, Д.Дидро, А.Дистервега, И.Канта, А.Кетле, Кондильяка, Ж.Ламарка, Г.Лейбница, К.Линнея, Д.Локка, Г.Лотце, Д.Милля, И.Ньютона, Г.Спенсера, Б.Спинозы, Платона, Р.Прайса, Ж.-Ж.Руссо, Ф.Фребеля, Ф.Шеллинга.

В ситуации необычайного интеллектуального взлета, обусловленного развитием высшего образования в России в XVIII и первой половине XIX вв., не могло не появиться критическое осмысление позиций «Россия» и «Запад». Н.Я.Данилевский, давая характеристику культурно-историческим типам, пришел к выводу, что славянский тип культуры отличен, самостоятелен и обладает присущим ему типом личности. Суть разногласий западников и славянофилов состояла не только в разных взглядах на исторический путь развития страны, но и на сущность человека: если в православии он Богочеловек (на первом месте стоит божеское начало), то в западной католической традиции он Человекобог (на первом месте стоят человеческие потребности). Если в православной традиции сложился «мессианский» тип личности, то в католической – «прометеевский» тип, то есть борец, бросающий вызов тому, что не он сам. Не столь заметная ранее педагогика стала играть существенную роль в осмыслении задач обучения и воспитания для будущего. Именно в это время по проекту М.М.Сперанского создается Царскосельский лицей – принципиально новое учебное заведение, целью которого была подготовка нового типа личности, человека свободного и ответственного.

Интеллектуальная и духовная жизнь этого периода была одухотворена гением молодого А.С.Пушкина, воспевшего свободу и простого человека, способного творить собственные нравственные мифы, выведя его при этом со второго плана истории на первый план. «Философические письма» П.Я.Чаадаева обозначили появление нового типа русского мыслителя, сомневающегося в пользе православия и в полезности общинного устройства. Позже, в конце XIX в., таким сомневающимся мыслителем стал гений русской философии В.С.Соловьев, который полагал, что «наша внеевропейская или противоевропейская самобытность преднамеренна и искусственна, а отказ от нее был и есть первое и необходимое условие всякого успеха».

Если в Западной Европе переход к гуманистическим ценностям совершался через Реформацию, которая проходила с масштабными кровавыми событиями, то в России этот этап выглядел как цепь мощных интеллектуальных движений, в которые были вовлечены и исторически сложившиеся слои нации, имевшие необходимые обязанности и убеждения, и вновь возникшие слои, страты, группы, не имевшие сословных традиций, не обладавшие необходимым устойчивым нравственным компонентом личности.

За XIX в. произошли серьезные изменения в количественном и качественном составе населения в России: оно увеличилось с 1722 г. по 1815 г. в 3,2 раза, а с 1851 г. по 1898 г. вновь в 1,9 раза; всего за время, прошедшее от правления Петра I до конца XIX в., население удесятерилось. Темпы рождаемости были более высокими, чем в странах Западной Европы.

Объективными причинами определялась потребность открытия школ разного типа: из 129 млн. населения 112 млн. проживали в деревнях и селах. Дети и молодежь до 20 лет составляли 48 млн. 762 тыс. чел., на долю подлежащих обучению приходилось не менее 37 млн. детей. Поскольку темпы прироста населения были высокими, перспективы развития системы образования должны были определяться и в среднесрочной, и в долгосрочной перспективе. Таким образом, речь могла идти о массовой и доступной сельской начальной школе. При этом школа должна была соответствовать крестьянскому менталитету, православным представлениям крестьянства, быть посильной для ее мирского содержания, соответствовать ритму сельских работ.

При многоконфессиональности православное вероисповедание занимало ведущую роль (православных 70,8 %, католиков 8,9 %, протестантов 5,2%, евреев 3,2%, магометан 8,7%). Наличие нескольких религиозных конфессий не отражалось на основных требованиях к нравственным основаниям воспитания.

В условиях российской империи система образования не могла не столкнуться с проблемой национальной школы. Для организации обучения и воспитания детей инородцев требовалась особая подготовка учителя, обладающего специфическими «мессианскими» чертами: уважением к укладу, обычаям и традициям детей инородцев, уважением к религиозным воззрениям их родителей, к ритуалам, учетом этнопсихологических особенностей обучающихся, способностью возложить на себя миссию просветительства, заключающуюся в индоктринации христианско-православных идей в менталитет российских народов.

Наряду с общедемографическими сдвигами во второй половине XIX в. в численности основных сословий наметились тенденции к изменению социального состава населения: уменьшалось число потомственного, служащего дворянства, духовенства. Всего за 12 лет (с 1858 г. по 1870 г.) вдвое увеличилось количество иностранцев, поселившихся в России. Социальная мобильность приобрела вертикальную направленность: дворянское сословие и чиновничество пополнялись за счет выходцев из среды духовенства и крестьянства.

Крайняя разнородность российского общества конца XIX - начала XX вв. представляла собой все промежуточные стадии цивилизации, т.е. «наложение эпох». В такой ситуации переход образованной части населения страны на леворадикальные позиции являлся большой опасностью. В последней трети XIX в. в общественной мысли обостряются тенденции политического радикализма. К этому времени в России утроилось промышленное производство, сосредоточенное в крупных городах. В этой ситуации неизбежно встал вопрос о судьбе русской общины. Социалисты-утописты (А.И.Герцен), славянофилы, отчасти западники, а позже и социалисты-революционеры признавали ее живой и здоровой силой, подпитывающей энергию страны. Но русские марксисты считали сельскую об-

щину исторически бесперспективной. Марксизм стал важным течением общественной жизни, необычайно привлекательным для радикально настроенных слоев интеллигенции.

Ретроспективная оценка различных течений показывает, что нельзя не учитывать такие факторы трансформации нравственности, как стремление радикальных групп населения приобщиться к новому мировоззрению, привлекательность радикализма в идеологии, презрение к политической осторожности и экономическому прагматизму. На этом фоне в России в среде интеллигенции появилась «нечаевщина», в которой были перечеркнуты все нормы морали: в этом течении презирались все ценности, а терроризм получил идеологическое обоснование. «Наше дело – страшное, полное, повсеместное и беспощадное разрушение», – провозглашалось С.Г.Нечаевым в «Катехизисе революционера».

В конце XIX - начале XX вв. появился новый жанр педагогической публицистики, и литературно одаренные, прекрасно владевшие словом авторы, обладавшие огромным гражданским темпераментом (что еще опаснее для педагогической науки), на долгие годы завели педагогику в профессиональный тупик в вопросах классовой сущности воспитания и обучения.

Разработка теории нравственного воспитания диктовалась социокультурной необходимостью. Такая теория должна была разработать гипотезу, которая смогла бы разъяснить механизм формирования нравственного чувства личности, исключив факторы социального происхождения, религиозных или иных убеждений. Частные теории сословного воспитания не могли справиться с этой задачей, поскольку темпы социальной мобильности и маргинализации стали слишком энергичны.

Вторая половина XIX в. представлена созвездием философов и педагогов, создавших неповторимое лицо отечественной педагогической науки: П.П.Блонский, Н.Ф.Бунаков, К.Н.Вентцель, В.И.Водовозов, Г.Н.Вырубов, Н.Я.Грот, Н.Г.Дебольский, П.Ф.Каптерев, Н.А.Корф, А.Ф.Лазурский, К.Н.Леонтьев, П.Ф.Лесгафт, А.Н.Острогорский, С.А.Рачинский, Д.Д.Семенов, И.А.Сикорский, В.Я.Стоюнин, Н.Н.Страхов, П.Д.Юркевич – предшественник В.С.Соловьева, С.Т.Шацкий, А.П.Щапов и др. Каждый из них внес огромный личный вклад в развитие педагогической теории не только разработкой категорий педагогики (что в первую очередь необходимо для науки), но и утверждением краеугольного фрагмента, необходимого для создания целостного здания новой, самобытной, самостоятельной отрасли гуманитарного знания. Именно научная самостоятельность каждого из них привела к разработке базы «знания о незнании», что обеспечило русской педагогике необходимую динамику.

Принцип историзма позволяет современным ученым подойти к осмыслению социокультурных детерминант, к историко-педагогическим исследованиям педагогических процессов II половины XIX – начала XX вв. с различных позиций.

Анализ основных подходов к историко-педагогическому исследованию теорий нравственного воспитания показал, что историко-педагогические исследования разнообразны также по уровням обобщения:

- персоналистские исследования, которые анализируют педагогические взгляды или системы крупных теоретиков педагогики. Задачей такого исследования является выработка целостной картины философско-педагогических взглядов автора, представляющей собой анализ эпохи, ее особенностей, место и роль исследуемой теории в конкретной исторической эпохе, ее влияние на последующие культурно-педагогические процессы. К таким исследованиям относятся труды, посвященные теоретическому наследию классиков русской педагогической мысли;

- персоналистские исследования, отражающие деятельность выдающихся организаторов образования, решавших в определенное историческое время конкретные просветительские задачи, основанные на теориях среднего уровня;

- исследования, отражающие процессы развития систем образования с точки зрения их структур и функций в определенное историческое время;

- философско-педагогические исследования, анализирующие педагогические процессы с позиций основной философской парадигмы эпохи в процессах образования и воспитания (З.И.Равкин, В.Г.Пряникова);

- историко-философские исследования теоретического уровня, анализирующие развитие онтологических, гносеологических, аксиологических, праксиологических, философско-антропологических, социально-философских, этических позиций, представленных в трудах педагогов локального исторического времени (Е.Н.Шиянов);

- исследования социальных феноменов, влияющих на идеологию образования и воспитания в определенную историческую эпоху (педагогическая публицистика).

Изучение педагогических феноменов в теоретическом плане показывает, что их анализ в научном плане осуществляется в соответствии с общими принципами философии наук.

Методологическим принципом изучения теорий нравственного воспитания и соответствующих ему методологических средств является дополнительность, которая характеризуется проникновением передовых философских идей в содержание научных теорий. Речь, в первую очередь, идет о дополнительности в области взаимодействия философской и педагогической антропологий, поскольку педагогическая теория нравственного воспитания должна опираться на фундаментальные антропологические доказательства.

Знание о нравственном воспитании конструируется его генетичностью, поэтому наиболее сложным теоретическим вопросом изучения генезиса нравственности служит ее обусловленность не только социальными, но и психологическими, физиологическими факторами. И хотя условием развития науки является ее постоянное обогащение методами исследования, применение методов естественных наук в гуманитарных исследованиях не может быть простым перенесением их из одного поля в другое. В то же время повышение наукоемкости гуманитарных исследований происходит только в том случае, если факты, добытые методами строгих доказательств, используются в построении гуманитарной гипотезы или прикладной гуманитарной технологии. При этом речь идет о синтезе науч-

ных знаний, то есть о философском осмыслении сущности нравственности. Сегодня такую задачу решает педагогическая антропология. Интерес к ней объясняется необходимостью выработки современной парадигмы образования, сосредоточенной на человеке, так как накопленные к настоящему времени знания в человековедческих науках не объединены единой теорией.

Педагогическая антропология, оформляясь ныне как специфическая область в целостной системе антропологических знаний, имеет собственную предысторию и логику развития. Впервые педагогическую антропологию как часть педагогического знания обозначил К.Д.Ушинский. Его идея выделить педагогическую антропологию из антропологических и философских теорий была первой попыткой поставить зарождавшуюся педагогическую науку на основную базовую теорию закономерностей развития человеческой личности. Антропологические науки – только материал для педагогнческой антропологии. Каждая наука, хотя бы и далекая от совершенства, считал он, сама по себе сообщает только факты, мало заботясь о сравнении их с фактами других наук и о том их приложении, которое может быть сделано в искусствах и вообще в практической деятельности. В практической деятельности это доступно только педагогике, на что указывал С.И.Гессен.

Постановка К.Д.Ушинским проблемы дополнительности педагогических, философско-антропологических и антропологических знаний не могла быть оценена в полной мере в тот период, поскольку сама антропология еще не получила полного оформления. Но обозначение этой проблемы было знаковым: Россия одной из первых провозгласила необходимость целостиого изучения человека. Многие идеи, касающиеся изучения и развития человека, выдвинутые сегодня в качестве новых, были в центре внимания видных отечественных ученых второй половины XIX - начала XX вв. (Н.А.Бердяев, В.М.Бехтерев, И.А.Ильин, П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт, А.П.Нечаев, Н.И.Пирогов, И.А.Сикорский, П.А.Сорокин, К.Д.Ушинский, С.Л.Франк и др.). В их трудах нашли отражение традиции целостиого подхода к человеку и его воспитанию, были провозглашены высокие нравственные идеалы добра и справедливости, характерные для русской педагогики и философии, а также сформулированы задачи развития личности. В этой связи педагогикой осуществлялось всестороннее изучение ребенка, выявлялись психические механизмы формирования умственной, нравственной, физической, волевой и эмоциональной сфер личности, что явилось вкладом в развитие антропологических идей. Педагогика в то время не столько собирала, сколько раздавала свои идеи смежным гуманитарным наукам. За счет этих идей в течение XIX – XX вв. отечественная философская антропология развивалась в нескольких направлениях. Среди них выделялись естественнонаучное и философско-социологическое направления, марксистская концепция антропосоциогенеза.

Несмотря на определенную односторонность социологического понимания человека, марксистская концепция подчеркивала, что человек всегда находится в «абсолютном движении становления». «Человек исторический» может существовать, как писал выдающийся отечественный философ И.Т.Фролов, «лишь обладая идеями и целями общего настоящего и будущего». Таким образом, философ-

ская антропология настаивает, что развитие человека – его условие и цель, что дает педагогике мировоззренческую установку на определение смысла педагогической деятельности.

Особую роль в развитии философско-антропологических идей сыграл русский экзистенциализм, который и сегодня более других философских течений направлен на мир человеческой субъективности. Русская философия, считал Н.А.Бердяев, развивающаяся вне академических рамок, всегда была по своим темам и своему подходу экзистенциальной. Социальная же тема была у нас лишь конкретизацией темы о человеке.

Н.Н.Моисеев считает, что утверждение идеи синтеза и облегчение взаимопроникновения разных направлений мысли имеют в нынешнее время особое значение не только в философском плане, от успешного синтеза знаний зависит сама будущность рода человеческого. Педагогическая антропология институционализируется по тому же принципу, что и части культурной антропологии: каждая из них определяет свой объект и предмет, создает свою базовую теорию, язык, научные школы, методы исследования. Педагогическая антропология ставит своей задачей постоянное пополнение своего пространства философским кругозором и знанием, проясняющим механизмы объединения биологического, психологического, социального и культурного в личности человека.

Идея дополнительности философской и педагогической антропологий прослеживается в модели «интегративной педагогической антропологии», предложенной В.В.Кузиным и Б.А.Никитюком, где ее содержание составляют философская, психологическая и соматологическая антропологии, каждая из которых, обладая научной самостоятельностью, формирует теоретический фундамент педагогической антропологии. Идея дополнительности философской и педагогической антропологий прослеживается в исследованиях Б.М.Бим-Бада, Л.М.Лузиной, А.П.Огурцова, Т.А.Стефановской, Е.Н.Шиянова.

В этой связи ни философская, ни педагогическая антропологии не могут быть руководством к воспитанию. Педагогическая антропология выступает как совокупность знаний о физиологических, психологических и духовных процессах, составляющих базу для осуществления процесса воспитания на уровне педагогического искусства. По сути дела, вопрос о воспитании – это философский вопрос о смыслах и ценностях, которые рассматривает философская антропология. Педагогическая теория – это всегда ценностно-смысловое освоение и воспроизведение человеческого бытия. Категории «смысл» и «ценности» являются ключевыми категориями для понимания специфики социального познания, каким является и педагогическое познание. Педагогическая антропология рассматривает природу ценностей и смыслов, исходя из принципа единства смыслов, норм, ценностей, ориентируясь на личность. Философская антропология без рассмотрения наиболее острых вопросов личности теряет свою практическую направленность, а в теоретическом плане приобретает вид умозрительного рассуждения о человеке вообще. Кроме того, педагогическую и философскую антропологии объединяет предмет исследования – тайна личности и личностного роста (Н.Н.Моисеев). Предмет педагогической антропологии - человек, которому предстоит стать це-

лостной личностью, а целостность подразумевает, что в ее структуре содержится духовная компонента, оправданием которой занимается философская и христианская антропологии.

Дополнительность как метод научного исследования позволяет развивать теории до такого уровня, когда из частных, специально-научных они переходят в общенаучные, фундаментальные.

К фундаментальным теориям относятся теории нравственного воспитания, опирающиеся на идеи философской антропологии, которые представлены в исследовании теориями К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева, С.И.Гессена.

При анализе теории К.Д.Ушинского были рассмотрены его основные законченные труды, незаконченные главы третьей части «Педагогической антропологии», заметки, дневниковые записи, критические замечания к работам зарубежных педагогов, заметки на полях. Главное внимание было сосредоточено на категории самосознания, которая стала системообразующей в его теории нравственного воспитания.

Определив источник нравственности в духе, поставив задачу изучить сущность человеческого духа, К.Д.Ушинский обратился к истории философской мысли, которая в течение тысячелетий искала ответ на вопрос о его происхождении и значении. Основным философским базисом для создания педагогической теории нравственного воспитания К.Д.Ушинскому служили труды Г.Гегеля, Р.Декарта, Г.Лейбница, Д.Локка, И.Канта, Ж.-Ж.Руссо, Г.Спенсера, А.Шопенгауэра, Д.Юма, И.Фихте. Ему предстояло «перевести» общефилософские взгляды в педагогическую плоскость, «опредметить» философские категории.

Ключевым понятием в теории нравственного воспитания К.Д.Ушинского является понятие самосознания. Установка на осознание самого себя была задана философией Нового времени, в частности Р.Декартом, в его тезисе «Я мыслю - следовательно, я существую». Взяв гегелевскую диалектику как основной метод исследования, К.Д.Ушинский обратился к основным положениям этической теории И.Канта, который сформулировал мысль о человеке как познающем субъекте и обозначил основное человеческое качество – способность сознания к рефлексии. К.Д.Ушинский настойчиво искал в структуре личности ту ее часть, которая «ответственна» за дифференцирование нравственного и безнравственного. Создать теорию нравственного воспитания означало выделить эту структуру, определить ее функцию, дать ее дефиниции. К.Д.Ушинский отмежевался от монистических философских установок и решительно отказался от концепций позитивистов, которыми в его время увлеклась русская научная мысль. Их ошибка заключалась, по мнению К.Д.Ушинского, в том, что они отделили дух от природы. Как в природе действуют, существуют собственные законы развития, так и дух развивается по своим законам, которые определяются самосознанием. Первый и главный закон существования духа – свобода, отмечает ученый, полемизируя с позитивистами.

К.Д.Ушинский, пытаясь постичь природу нравственности с педагогических позиций, обратился к рассмотрению духа в его генезисе. Изучив труды предста-

вителей теоретического и эмпирического направления западноевропейской педагогической науки (А.Бэна, Ф.-Э.Бенеке, И.Гербарта, Ф.Диттеса, М.В.Дробиша, А.Кетле и др.), он пришел к выводу, что, хотя западноевропейская философия выработала образцы мышления в контексте антропоцентрической парадигмы, немецкая педагогика не сумела справиться с разработкой теории нравственного воспитания.

Исходя из философских концепций самосознания, в качестве рабочей гипотезы К.Д.Ушинский выдвинул положение о том, что в природе человека существует возможность прижизненного, онтогенетического генерирования нравственного чувства. Эта возможность заключается в данной природой способности человека к рассмотрению себя самого в качестве объекта собственного наблюдения, то есть в обладании способности к самосознанию. Для этого К.Д.Ушинскому потребовалось дифференцировать понятие самосознания от других понятий, выделить самосознание в качестве особой структуры личности, доказать тождественность самосознания и духа, показать обусловленность нравственного чувства самосознанием.

Бытовая практика нравственного поведения, считал К.Д.Ушинский, это поведение большинства, то есть усредненного, стандартизированного человека, которое можно теоретизировать, что и пытались делать западноевропейские педагоги. Теория «большинства», по его мнению, самая неверная теория. Теория нравственной статистики, автором которой являлся А.Кетле, предлагала создать среднестатистический портрет «среднего человека нации и человечества», определив условный эталон эпохи. Создание усредненной, среднестатистической модели нравственного человека, разумеется, не раскрывало механизма формирования нравственного чувства. Рассматривая труды Ф.-Э.Бенеке, К.Д.Ушинский указал на ту же методологическую ошибку: Ф.-Э.Бенеке объяснял аморальные или безнравственные явления не из природы самосознания, а из мнения большинства о нравственном и безнравственном. Следовательно, концепция Ф.-Э.Бенеке и его последователей в представлении К.Д.Ушинского не раскрывает сущности теории нравственного воспитания, она лишь оправдывает методы и нормы, которые всегда подвижны.

В немецких теориях воспитания нравственности через прекрасное вкралось то самое опасное обиходное, стандартное, ограниченное представление о природе прекрасного как о преобладании чувственного компонента, что остановило развитие теории нравственного воспитания уже на эмпирическом уровне. К.Д.Ушинский полагал, что более всего эстетического – в религии. Все религиозное воспитание должно быть проникнуто эстетичностью, поскольку лишь бесконечное и вечное удовлетворяют высшему духовному стремлению человека. Эстетическое чувство, по мнению ученого, таково, что приводит к истине непосредственно, минуя акт мышления и рассудка: это истина, дающая себя чувствовать. Продуцирование нравственного из эстетического – это путь непосредственного добывания истины в процессе сложной, скрытой и моментальной работы не только души, не только сознания, но и самосознания; это потребность в истине, в том числе потребность в наслаждении нравственной истиной. Итак, в теории

К.Д.Ушинского утверждается, что возникновение нравственного из прекрасного возможно, если эстетическое впечатление «обработано» самосознанием.

Особое место в исследовании природы нравственности К.Д.Ушинский отводит рассудку и разуму. Рассудочный процесс в человеке отличается не только средствами своего развития, но и вопросами, которые он решает. Человек задает и решает вопросы, необъяснимые из телесных потребностей, он эстетизирует свои потребности, что не предусмотрено природой. Какие же противоречия вводит дух в рассудочный процесс? Это противоречия цели, назначения и случая, противоречия причины и идеи свободы, противоречия личной свободы, противоречия дуализма и монизма и противоречия рассудка и разума. Источник этой свободы в рассудочном процессе находится в свободе его души – в ее самосознании; но рассудок – способность сравнивать, различать, делать выводы, утверждал он, есть и у высших животных, хотя у них нет способности самонаблюдения и потому нет слова, речи. В рассудочный процесс человека вплетаются идеи субстанции, признаков, материи и силы, причины и следствия. Таким образом, по К.Д.Ушинскому, своеобразие рассудка человека заключается в том, что его рассудком руководят не потребности тела, а иные потребности – потребности самосознания. Они первичны по отношению к рассудку, поэтому не рассудок формулирует нравственный закон, его диктуют самостоятельные законы духа, которые К.Д.Ушинский отождествляет с самосознанием; законы духа диктуют развитие человеческого рассудка и разума. В связи с этим он уделил особое внимание роли языка в формировании нравственного чувства.

Ученый считал, что человек обладает даром слова не потому, что обладает рассудком, а потому что обладает самосознанием, т.е. способностью наблюдать свои собственные душевные явления. Эта способность дает человеку дар слова, свободу воли, нравственность, способность к самоусовершенствованию, прогрессу. В учении К.Д.Ушинского человек, безусловно, является продуктом природы, но в отличие от остальной природы в нем заложены особые механизмы саморазвития, не предусмотренные для остального животного мира. Ощущения и восприятия, которыми ограничен мир высших животных, дополнены в человеке способностью к представлению, абстрагированию, воображению, мышлению, оперированию мысленными образами, которые получили наименования и закрепились в слове.

Идея и слово, по К.Д.Ушинскому, самые могущественные средства, вносимые духом в рассудочный процесс, они служат не только средствами этого процесса, но и верно сохраняют в себе его результаты. Педагогом прояснена природа духа: дух подчинен законам развития и самовоспроизводства, дух имеет свой материальный носитель, а именно заложенную в человеческом организме способность к двойному зрению, т.е. видению мира и видению себя в мире через акты самосознания. Идея самовоспроизводства и развития человеческого, отдельного, индивидуального духа – это не повторение Г.Гегеля. У К.Д.Ушинского это означает, что взаимодействие слов и понятий, возникших из отражения реальных явлений в актах сознания, создает новое явление духа – новое слово, которое опредмечивает новую идею, после чего идея и слово вновь переходят в

дух, способный существовать столь же долго, сколько существует слово. Поэтому развитие духа – это развитие языка, развитие умения пользоваться им в понятиях, суждениях и умозаключениях, умение не только воспроизводить, но и творить язык через формирование новых понятий, отражающих реалии конкретного времени. Редукция языка – это ослабление духа, это уменьшение потенциала самосознания.

Освоение языка это не только владение речью: существует «духовное освоение слова». По К.Д.Ушинскому, «немудрено же, что дитя долго, а, может быть, и никогда не справится вполне с этим громадным наследством, – не сделает его действительно своим духовным богатством». Обращает на себя внимание его мысль о том, что усвоение языка – особый род духовной деятельности, не всегда поддающийся полноте осмысления. Именно поэтому К.Д.Ушинский придавал изучению родного языка особое значение как инструменту развития самосознания и идентификации личности.

Становится очевидным, что между речевой деятельностью и самосознанием существует диалектическая взаимосвязь: язык и слово способствуют развитию самосознания; развивающееся самосознание расширяет сферу своей деятельности в языке; акты сознания, осуществляющиеся через речь, способствуют различению явлений по критериям нравственности.

Одним из самых непроясненных вопросов, поставленных философией, а вслед за ней и педагогикой, был и остается вопрос о свободе человека в процессе формирования нравственных убеждений.

Обобщая смысл кантовской этики, философии Г.Лейбница, взгляды Д.Милля, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинский установил, что «свобода воли есть не что иное, как прирожденное человеку ощущение, что он может взять то или другое решение для своих действий». Проблема свободы, считал он, актуальна именно потому, что она свойственна только человеку. Остальной живой мир существует по закону необходимости и обусловленности. Чувство свободы, был убежден К.Д.Ушинский, принадлежит самосознанию как «исключительной принадлежности человека, его духовной особенности». Он считал, что акты фактической свободы кратки и заключены во временные рамки, ограниченные периодом собирания мотивов для дальнейшего принятия решения. По К.Д.Ушинскому, миг свободы – это миг психической и когнитивной самостоятельности, происходящий в автономном индивидуальном сознании личности, когда она, имея собственный эмоциональный и рациональный опыт, вводит в сознание базовые данные для дальнейшего принятия решения. Акт воли и акт свободы имеют разное назначение. Единственный путь образовать волю в человеке есть опыт, т.е. деятельность воли, которую он относит к явлениям психики, в то время как свободу – к явлениям духовного, нравственного порядка.

Таким образом, ключевым понятием теории нравственного воспитания К.Д.Ушинского является самосознание, которое он отличает от познания и сознания. Познание, по К.Д.Ушинскому, постоянный процесс сопоставления, выраженный в логической грамматической форме, что соответствует современным теориям познания (выделение феномена, образование его понятия, дефиниции,

выявление генезиса, эстетизация). Самосознание педагог определял как «способность образовывать понятия о самих понятиях, чувствах, желаниях», «способность обращать мысль на саму себя, наблюдать не предметы чувства, а само чувство; не только желать, но и думать о собственном желании». Именно эта способность, которой нет у животных, «дает человеку дар слова, свободу воли, нравственность, способность к самоусовершенствованию, прогрессу». Самосознание – это способность размышлять над собственными эмоциями, состояниями и другими актами сознания; «самосознание дает нам возможность делать объектом сознания всякое его содержание», доходя до своего Я, являющегося «высшим абстрактом, которого мы только можем достигнуть».

Самосознание позиционирует себя не по отношению к поступку, а к чувству, которое привело к совершению данного поступка. Именно поэтому самосознание присуще только человеку, который способен удерживать в своей памяти не только факт поступка, но и факт выбора мотива. Моменты актов самосознания – это моменты формирования нравственного чувства, поэтому духовность, нравственность не угадываются через поведение. Ф.-Э.Бенеке видел в самосознании только особый род понятий различных психических форм, К.Д.Ушинский же считал, что это очень сложный акт переноса самонаблюдения от первого лица «я» к третьему, при этом под третьим подразумевается сам субъект. Это и есть «точка зарождения» самосознания: ребенок абстрагирует себя, называя себя «он», абстрагирует потребность, выражая свои состояния средствами языка. Именно с этого момента происходит генерирование чувства нравственного.

Если в теории К.Д.Ушинского зарождение нравственного чувства исследуется через микрокосм личности, то в теории П.Ф.Каптерева анализируется влияние внешних детерминант, их синтез, становящийся личностным нравственным новообразованием.

Логика научного исследования П.Ф.Каптерева интерпретирована нами как мягкая когнитивная системная модель. Мягкая система, по нашему мнению, продуктивна в силу того, что на ее основе можно выдвигать множество различных задач, которые следует решить в данной ситуации. В мягкой системе идеи рассматриваются как потенциально полезные ввиду того, что интуитивное знание мира позволяет полагать, что его элементы в значительной степени взаимосвязаны и обладают подвижностью, сменой доминант, каждая из которых в свою очередь может быть изучена системно.

Поскольку общественные феномены, к которым относятся и системы образования и воспитания, включают в себя множество различных событий, тенденций, обусловленных рядом факторов, причем каждый из них, в свою очередь, влияет на некоторое число других факторов, то они образуют сети причинных отношений, т.е. причинность носит системный характер. Современная методология гуманитарных исследований утверждает, что «причинная обусловленность порождает модель социальных явлений, а изучение моделей обеспечивает углубление понимания причинных отношений, которые их порождали» (Ю.М.Плотинский).

Обыденное сознание всегда уверено, что каждое следствие имеет единственную причину. Когнитивная системная модель, посредством которой анализиру-

ется теория нравственного воспитания П.Ф.Каптерева, может положить начало принципиально новому методу исследования педагогических процессов. Причинные отношения, согласно предложенной модели, образуют сеть взаимосвязей, содержащую контуры положительной и отрицательной обратной связи, что нередко ведет к появлению непредвиденных результатов, о чем свидетельствует педагогическая практика.

По мысли П.Ф.Каптерева, педагогический процесс представляет собой явление, объективно присущее социальной материи. Ученый рассматривает его как социальный феномен, являющийся наравне с речью, мышлением, языком, жизненным целеполаганием, способностью к науке и творчеству, родовым признаком человечества. Эта мысль является краеугольной в его теории. Как способность к речи – общечеловеческий факт, так и наличие педагогического процесса – общечеловеческий факт, как язык и речь отражают многообразие мира, так и отдельные традиции в организации педагогического процесса отражают характеристики разных народов и народностей. На основании этого суждения П.Ф.Каптерев поднимает понятие педагогического процесса до уровня категории и оперирует им.

Центральным понятием его системы является идеал, который есть духовное и образное целое, «воплощающее в себе желаемое и ожидаемое известным народом от своих сограждан, есть совокупность привлекательных ценных черт, есть совершенно определенная путеводная для жизни звезда». Философия педагогического процесса у П.Ф.Каптерева предполагает рассмотрение и уточнение следующих базовых категорий, например, «педагогический идеал», категория, имеющая наибольший содержательный объем, и более узкие понятия: «народиый идеал», «сословный идеал», «личный идеал», «общечеловеческий идеал».

Исходя из того, что П.Ф.Каптерев планировал развивать свою теорию, базируясь на основных предельных категориях и понятиях, можно утверждать, что его основным теоретическим замыслом было построение определенной когнитивной модели формирования идеала. Уточняя и дифференцируя основные понятия, анализируя их генезис и диалектику, прибегая к абстрагированию, П.Ф.Каптерев создал (в терминах современного системного анализа) когнитивную мягкую системную модель формирования педагогического идеала. Когнитивная модель является универсальной и представляет основу теории, которая, освободившись от случайных или несущественных форм, является базисным основанием для рассмотрения воспитательного процесса как социального феномена.

Методологическое значение такого вида теоретического моделирования, к которому обратился П.Ф.Каптерев, заключается в том, что предложенная им конструкция легко экстраполируется на все части педагогической системы и служит образцом моделирования педагогических процессов в теорин воспитанння и в теории обучения. Для теории нравственного воспитания таким путем может быть представлен нравственный идеал, в эстетическом воспитании – идеал прекрасного, в теории обучения – процесс познания.

Теория нравственного воспитания П.Ф.Каптерева, которую можно интерпретировать как мягкую когнитивную системную модель, не имеет жесткой детерминационной связи, четких границ, она является открытой и неиерархизированной системой. Поэтому личный идеал воспитателя, педагога рассматривается как свободно формирующаяся система нравственных убеждений, составленная из общественных, народных, личностных источников. Таким образом, сущность педагогического идеала определяется им как синтез объективного и субъективного (личный идеал воспитателя, составленный из множества входящих элементов). Педагогический идеал – одна из основных абстракций, при помощи которых создается вся когнитивная модель педагогического процесса. Он является стержневым понятием, системообразующим элементом теории, который наряду с народным идеалом образует неразрывную парную связь.

Относительно общечеловеческого идеала педагогического процесса П.Ф.Каптерев высказывает твердое убеждение, что это ложное, неистинное понятие, не отражающее реальной действительности. Только в одном роднятся педагогические системы и процессы разных народов: все народы и педагоги хотят видеть в подрастающем поколении «добрых сообщественников», если даже этот народ находится на самой ранней стадии своего развития.

Если в трудах П.Ф.Каптерева представлена модель формирования идеала, то в трудах С.И.Гессена исследованы источники и механизмы формирования нравственного чувства личности. С.И.Гессен считал, что ощущение чувства необходимости свободы появляется на том этапе развития человечества, когда количество артефактов, то есть продуктов «второй природы», становится таким, что для личности появляются предписания следовать определенным культурным образцам, предпочитаемым большинством общества. Свобода и несвобода появляются одновременно как человеческий и социальный феномены. Культура (совокупность артефактов) – неизбежное явление прогресса, развития мышления, творчества, форм социальной организации. Она не знает обратного движения, поэтому «отрицательное» воспитание, как считал С.И.Гессен, стремление или призыв к «опрощению», проектирование «свободного» воспитания как воспитания на лоне природы, воспитание без принуждения, с надеждой на природную интуицию «природного» человека является глубоким философским заблуждением. Причиной этого заблуждения является непонимание необратимости естественно-исторического движения. Осознание свободы и нравственности возникает одновременно, поскольку они обусловливают друг друга. Содержание понятия нравственного постоянно возрастает по мере того, как расширяется область культурного творчества людей.

С.И.Гессен сумел разрешить важную методологическую проблему – диалектику детерминизма и индетерминизма в актах свободы. Индетерминизм часто понимается как отсутствие причины, акт произвольного действия. Его заслуга состоит в том, что он рассматривает индетерминизм как один из видов детерминизма, его более сложный вариант. Кажущееся отсутствие причины – вовсе не ее фактическое отсутствие, а лишь наше незнание всех обстоятельств, послуживших причиной явления или поступка воспитанника. Педагог не может предви-

деть впечатление ребенка от явления какого-либо факта, поэтому поступок его и выглядит случайным в обыденном мышлении. Однако он случаен в понимании педагога, в то время как причина существует, и она заложена в сознании конкретного ребенка. Свободное действие, по мысли С.И.Гессена, состоится в силу глубокой внутренней последовательности, которая может быть неочевидной. Сложная сеть неявных причинений – наиболее важная методологическая часть педагогического знания, на которую он указывал.

Свобода автономна, ее проявления личностны и индивидуальны; способность к свободе внешне просматривается воспитателем через поступки и действия, избранные и сконструированные личностью воспитанника самостоятельно. Истинная свобода заключена в актах понимания, в актах самосознания, но не в актах проявления недисциплинированного, то есть внешне недетерминированного поведения.

Один из тезисов теории нравственного воспитания С.И.Гессена состоит в том, что личность выявляется через способность к постоянному росту в соответствии с законом диалектического синтеза, согласно которому без прошлого не существует настоящего и будущего. Если смыслоценностное самоопределение пронизывает жизнь личности, она становится «исторической», то есть способной свободно и самостоятельно определять пути адекватного решения задач своего времени. Если зрелая личность представляется как человек «исторический», то есть сумевший синтезировать в процессах перехода от автономности к гетерономности собственный нравственный строй, то человек, целеполагающий себя лишь в автономных процессах, не ставящий сверхличных задач, становится человеком «частным», сузившим поле нравственных смыслов.

С.И.Гессен утверждал, что механизмом нравственного образования является гармонизация в сознании личности разнонаправленных силовых векторов: силового поля этических требований социума и усилия собственного этического опыта, соединенного с проявлением воли. Личностная практика этического опыта складывается в процессе перехода от автономного к гетерономному состоянию. Для каждого возраста характерны особые специфические формы деятельности: игра, учебная работа, трудовая деятельность. Они позволяют поддерживать в индивиде состояние постоянной автономно-гетерономной динамической ассиметрии, устойчивой неравновесности, выступающей источником развития личности.

Основные теории нравственного воспитания, парадигмально находящиеся в пространстве философской антропологии, не составляли теоретической оппозиции тем, которые рассматривали феномен нравственности с позиций христианско-антропологического мышления.

Религию следует рассматривать как уникальный человеческий феномен, который выражается в способности к постижению истинной цели жизни и правил человеческого общежития через экзистенциальные моменты. Православие как исконный источник русской культуры уже в первые столетия после его принятия создало основания для роста образования и целеполагающего воспитания. Христианская религия в своей основе имеет социальные регулятивы, содержащие не

запреты, а указания на желаемые образцы поведения. Церковь как «столп и утверждение истины» не только проповедовала эти образцы, но и выработала особые приемы их создания. Аскеза, старчество, послушничество в ортодоксальной традиции и морально-нравственные принципы житейской практики имели своим источником заповеди христианской любви и веры в свободную, но добрую волю человека.

К середине XIX в. в среде интеллигенции стали весьма ощутимы атеистические тенденции. При этом разрушалась не только вера, но и идеал христианского поведения, вера стала пониматься как вид духовного гнета. Как реакция на атеизм в отечественной философии стала обозначаться тенденция к развитию религиозной философии. В.С.Соловьев свой незаурядный талант отдал обоснованию идей религиозной философии, этики и эстетики. С.Н.Булгаков считал, что именно религия способна сохранить возможности духовной жизни человека.

В религиозном воспитании можно выделить несколько уровней, различающихся по степени ортодоксальности требований в области нравственного воспитания. Самыми строгими были требования к воспитанию духовенства, у которого главным нравственным качеством являлась вера в Спасителя, а духовное и нравственное воспитание было регламентированным и чрезвычайно строгим. Вера, благодать, страх Божий, милосердие, милость, любовь – таковы основные категории религиозно-нравственного воспитания, и они толковались как высшая нравственная норма. Строго и точно определялись пороки, нравственное и безнравственное тщательно разграничивалось.

Такие пороки, как гордость, тщеславие, уныние, печаль, сребролюбие, чревоугодие, гнев и блуд (в других источниках – гордыня, любостяжание, зависть, чревоугождение, злопамятствование, беспечность) относились и к мирянам. Существовало понятие «нравственное делание» (гостеприимство, милость, милосердие), практиковалось создание образцов поведения, убеждавших в верховенстве духа над телом – старчество и аскетизм, однако пренебрежение к страданию в аскетизме допускалось лишь как добровольное самоограничение. Виднейшим теоретиком воспитания в аскезе был святитель Игнатий Брянчанинов, оставивший в своем наследии оправдание аскетизма и расценивавший нравственность как духовный разум. В аскетическом воспитании был важен момент доказательства возможности примата духа над телом, акт самоанализа, саморегулирования при помощи сознания, целенаправленного действия. В духовной литературе теория нравственного воспитания не могла быть выражена в понятиях причинности или полезности, так как высшая причина нравственности - данный человеку при сотворении образ Божий.

Религиозный деятель, философ и педагог В.В.Зеньковский считал, что моральная жизнь присуща всем людям, а моральная сфера «вписана» в дух человеческий. Человечество обладает признаком единства не только благодаря способности к труду и языку, но и благодаря проживанию в морали, указывая при этом, что мораль всегда имеет временную и пространственную определенность. Ему принадлежит заслуга в толковании свободы человеческого духа, описанного Апостолом Павлом: «Все мне позволительно, но не все полезно; все мне позво-

лительно, но ничто не должно обладать мною». Овладение свободой дается человеку через духовную жизнь, через духовный труд, через свое назначение, «свой крест», то есть труд, предназначенный каждому отдельно, отказ от которого приносит страдания и скорбь. Творческое величие христианства, считал философ, состоит в том, что любовь и благодать в нем выше человеческого закона, выше фарисейства (формализма) и национализма. В.В.Зеньковский указывал, что христианская мораль носит деятельный, трудовой характер, «лишь употребляющий усилия восхищает царствие Божие».

Требования нравственности выводились из постулирования положения о том, что животное обречено только на одну жизнь; человек же обречен на жизнь вечную: он обречен предстоять перед Богом. Основное требование нравственного поведения, о котором постоянно говорил Иоанн Кронштадский, – уважение достоинства человека: «Помни, кто есть человек: образ Божий, чадо Божие, христианин, наследник Царствия, член Христов. Почитать, поэтому, нужно каждого человека, хотя он и носит язвы прегрешений на душе своей». Основными доминантами в нравственном саморегулировании религиозное воспитание считало постоянное присутствие в сознании человека мыслей о смерти, о суде, о воскресении и будущей жизни. Нравственное состояние человека определялось как способность раскаиваться в совершении нежелательного поступка, ведь «Бог милосерден» к кающимся грешникам.

Нравственность, как следует из контекста основных источников религиозно-педагогической литературы, формируется не на понятийно-логическом, а на чувственно-образном уровне. В религиозной традиции нравственное чувство расценивается как результат глубокого внутреннего переживания, где особое место занимает исповедь.

В развитие теории нравственного воспитания большой вклад внес П.А.Флоренский (о. Павел Флоренский). Задачи религиозной мысли о.Павел видел, с одной стороны, в обосновании необходимости веры и церковности, поскольку Церковь, сумев осмыслить и сохранить опыт человеческой истории, старается сохранить осознание смысла жизни и учит человека особому роду мыслительной деятельности – внутреннему диалогу на самые сложные темы; а с другой – в обосновании духовных заданий для каждого человека в земной жизни. В работах П.А.Флоренского подробно рассматривается идея антроподицеи – оправдания человека, которое совершается, по его мнению, через сакральную, мировоззренческую, хозяйственную, художественную деятельности человека.

Антроподицея выясняет контраст между высшим (Богом) и низшим (тварным существом) с целью оправдания тварного, сотворенного. Богоподобие человека заключается в том, что он способен различить Истину, при этом Истина – Бог. П.А.Флоренский считал, что человек, восходя к цельности, постоянно преодолевает антиномии: его антиномичность определяется в соотношениях микрокосма и макрокосма, в строении культа (горнее и дольнее), в соединении Божественной и человеческой энергии, в принадлежности к двум мирам, в строении культуры (смысл и реальность), в мировоззренческой деятельности (наука и философия), в языке (вещь и действительность), в хозяйственной деятельности

(культура и природа), в художественной деятельности (конструкция и композиция), в историческом процессе как ритмическом чередовании типов культур.

Задачу христианской антропологии П.А.Флоренский видел в раскрытии сознания человека как целого, т.е. в необходимости показать связность его органов, проявлений и определений. В педагогическом смысле он видел эту задачу в соединении нескольких сфер жизни человека, что создает Логос жизни. Такими сферами он считал семью с ее историей, взаимодействием с людьми, природой. Семьей он определил некоторую временную протяженность существования целого рода, цепи предков и потомков, связанных общим историческим делом. Каждую личность, живущую сегодня, философ воспринимал «вписанной» в прошлое: «Я в лице моих предков».

Педагогический смысл и назначение трудов П.А.Флоренского во многом ориентированы на принципы и ценности семейной педагогики, которая направлена на развитие сферы духа, создающей устойчивость и цельность жизни, понимаемой им как явление не только личностного, но и более высокого порядка – как члена рода, как органа высшего целого. В выяснении сущности нравственности он рассматривает два понятия: грех и целомудрие. Стремление к цельности происходит в постоянной борьбе с состоянием «распутья», то есть выбора пути. В связи с эти он рассматривает понятие греха. Грех, по П.А.Флоренскому, это непроизвольное или сознательное действие, уводящее с настоящего пути, это раздвоенность пути, разложение личности до διχστσμια (дихотомии), «распутства», блуждания без цели, утверждения себя без всякого своего отношения к другому. Грех выражается в том, что на вершину сознания поднимается все то, чему положено быть «в полумраке подсознательной области», и в том, что «нисхождение сознания в таинственный сумрак корней бытия», «хамское высматривание» – это и есть тот самый «вывих» душевной жизни, который именуется развращенностью. По П.А.Флоренскому, противоположность греху – целомудрие. Целомудрие – это «цело-мыслие», «цело-умие», «цело-разумие». Целомудрие – это простота, т.е. органическое единство, цельность личности. Для воспитания целостности души и характера он считал необходимым привитие вкуса к деятельности, к изяществу в работе, а для этого нужно обладать методом, точностью мысли, умением довести знание до исполнения, что, в конечном счете, является стержнем педагогического искусства.

Особая тема педагогического и философского анализа в творчестве П.А.Флоренского – философия детства. Детям, утверждал он, присуще особое чутье, благородство слов и поступков и та цельность, которая впоследствии может быть разрушена. Взрослый человек, руководствующийся рациональностью своей эпохи, уже неспособен почувствовать энергию сущего. Цельность детской личности – одна из тех основополагающих мыслей, которые составляют систему его философии воспитания. Ничтожество эгоистических порывов, претензии слабого, а иногда и злого ума на познание величия мирозданья, по мысли П.А.Флоренского, не только непродуктивны, но и противны самой природе.

Человек как субъект действия воспринимается им в том смысле, что его деятельность может распространяться на строительство собственной цельности.

П.А.Флоренский – ученый, систематик, рассматривавший картину мира с позиций законов природы, существующих вне и независимо от человека. Он ощущал гармонию высшего, осознавал его целостность и, руководствуясь глубокой и искренней верой в Абсолют, доказывал цельность микрокосма, который постоянно имел перед своим внутреннim взором макрокосм.

Если христианская антропология П.А.Флоренского рассматривает процессы формирования нравственного чувства через микрокосм личности, то педагогические взгляды И.А.Ильина во всей их полноте направлены на построение такой теории нравственного воспитания, которая рассматривает процессы объективирования сложившихся нравственных установок. В христианской антропологии И.А.Ильина отвлеченные понятия «высшая ценность», «абсолют» обретают реальное выражение.

Всеобщее, народное и семейное – те сферы, в которых нравственное сознание в его теории обретает конкретные проявления. Сам он называл это Предметностью. Всеобщее получает свою действительность в том случае, когда утверждается в индивидуальном человеке. Индивидуальность же является основным способом жизни, в котором реализуется духовный уровень, слагается целесообразное творчество. Человеческая жизнь, считал он, есть та внешняя форма, под которой нравственность является в мире. Добро и субъективность являются одинаково необходимыми ингредиентами нравственности. В этом утверждении И.А.Ильина содержится мысль о том, что человек представляет собой одновременно и общее, и особенное, но важно, что особенное в человеке, по его мысли, реализуется только через всеобщее, и тогда человек вступает в «вечную» жизнь, найдя свою внутреннюю «всеобщность». Если провести компаративистский анализ трудов С.И.Гессена и И.А.Ильина, можно убедиться в том, что понимание механизмов формирования нравственного чувства в теориях как первого, так и второго идентичны. И.А.Ильин утверждал, что добродетельный человек имеет право не подчиняться ничему чуждому, «чтобы отдельный человек не растворялся в системе ценностей»; добродетельный человек не прельщается идеей безграничной свободы и принимает ограничение как мнимую видимость; свобода добродетельного человека имеет право на свою индивидуальную особенность и на осуществление своего собственного интереса. Он утверждал, что свобода добродетельной души естественна. По сути дела, это та же идея диалектики автономности и гетерономности.

В теории нравственного воспитания И.А.Ильина следует выделить несколько аспектов: методологический, мировоззренческий, практико-педагогический.

Методология исследования нравственного чувства в его трудах основывалась на идее конкретности, что явилось откровенной оппозицией взглядам, принятым в обыденном и философском мышлении того времени. Абстрактным призывам Л.Н.Толстого и толстовцев к любви и свободе он противопоставляет свои взгляды, суть которых заключается в том, что любовь, свобода, нравственность – это поступок. Сущность и главная отличительная черта его работ – убежденность в бесполезности отвлеченных спекуляций и уверенность в том, что теории нравственности должны рассматриваться в русле реальной практической жизни кон-

кретного общества. Спекуляции, характерные для западного, а отчасти и русского философско-педагогического мышления, он считал несостоятельными в силу их оторванности от реальной жизни.

Задачу воспитания он находил в том, чтобы человек ощущал себя как нравственную сущность, видел свою цель, свой предмет, свою силу и свой мотив и при этом был готов добровольно жить содержанием и целями Всеобщего. Именно в этом, указывал он, назначение педагогики. По И.А.Ильину, «педагогика есть искусство делать человека нравственным». Доверие и храбрость, уверенное сосредоточенное спокойствие, служение, ответственность, реализм – вот желаемый итог нравственного воспитания.

Любви, как христианскому принципу, считал он, нужно следовать и учиться ей, но не у Л.Н.Толстого, потому что принцип любви и ненасилия в учении последнего – предельная абстракция. Отсутствие предметности – вот основной недостаток современного ему философствования. Он был убежден, что все учения, узаконивающие слабость, возвеличивающие эгоцентризм, потакающие безволию, снимающие с души общественные и гражданские обязанности, должны были иметь успех среди людей неумных, безвольных и малообразованных, склонных к упрощающему, наивно-идиллическому миросозерцанию. Целые поколения русских людей были исключены из активной созидательной жизни из-за неверного понимания сущности нравственности. Именно поэтому, считал И.А.Ильин, любви, свободе и предметной деятельности следует учить и учиться.

Свобода дается человеку для предметного наполнения ее, для предметной жизни, т.е. «для свободной жизни в предмете». Этот тезис И.А.Ильина означает призыв к служению, действию, поскольку они – цель нравственного воспитания, но не морализаторство и не призыв к ненасилию.

Как религиозный философ, он считал, что первый предмет – Божье Дело поддержания жизни, включающий в свой объем бытие народа, в среде которого человек родился и живет, чьим духом он питается с детства. Предметность противостоит безразличию, и тем более – безоглядному своекорыстию – этим двум чертам рабского характера.

С.И.Гессен писал, что со времен Платона существовала «философская педагогика». В середине XIX - начале XX вв. (с П.Наторпа) началось построение педагогики как прикладной философии, и одновременно появилась такая педагогическая литература, которая наполнялась педагогическим материалом и не ставила себе задачей исчерпывающего философского обоснования педагогических вопросов, хотя и стояла принципиально на почве философской педагогики. Кроме фундаментальных теорий, какими, несомненно, обладает отечественная педагогика, существуют так называемые теории среднего уровня. Это понятие в социологию внес Р.Мертон, который обозначил теории среднего уровня как «опосредующей фундаментально-теоретическое и эмпирически-процессуальное (фактуалистическое) знания». Педагогические теории, как показал анализ, в основном относятся к теориям среднего уровня, поскольку сочетают оба признака, указанные Р.Мертоном. Большинство из них учитывают социальные процессы, чем особенно отличаются теории Н.Г.Дебольского, И.А.Сикорского.

В трудах Н.Г.Дебольского представлена социоцентрическая модель нравственного воспитания. В философско-педагогическом аспекте он рассматривал нравственность как логическую необходимость, определял функции нравственности в системе социального действия, причины и конкретность нравственных норм, рациональные начала нравственных требований, поэтому им изучался широко обсуждаемый в то время вопрос разумной необходимости. Наиболее значимой частью его теоретического наследия являются проблемы источника и субъекта нравственности, которые он видел в народном союзе, нации, в связи с чем им был поставлен вопрос о национальной нравственности. Его работы имели практическую направленность в рассмотрении методов воспитания воли, привычек, а также роли воспитателя в процессе формирования нравственных убеждений воспитанника. Идея «всеобщего» стала ведущей идеей, определившей основные положения теории нравственного воспитания Н.Г.Дебольского.

Н.Г.Дебольский пришел к выводу, что уровень развития сознания, а, следовательно, и нравственности тем адекватнее и выше, чем целесообразнее деятельность человека. Он утверждал, что если люди в обществе становятся свободнее, если получают право на разнообразную деятельность, то это повышает уровень общественного сознания. Научной заслугой Н.Г.Дебольского следует признать введение понятия «деятельной системы». Он понимал ее как правильное расположение возможных целей по степени их «высоты» и считал, что необходимо установить норму или идеал «деятельной системы».

Серьезное исследование гносеологических проблем наложило своеобразный специфический оттенок на обоснование Н.Г.Дебольским необходимости и неизбежности нравственных императивов. Начало физической и начало нравственной необходимости, считал он, вытекают из законов логики и осмысления разумной необходимости. Разумная необходимость, по его мнению, то же, что устранение (элиминация) противоречия.

Работая над концепцией разумной необходимости, он с неизбежностью столкнулся с проблемой практического и нравственного. «Практическое» и «нравственное», по его мысли, не являются тождественными понятиями. Правильный метод нравственного воспитания, по убеждению Н.Г.Дебольского, состоит в том, чтобы «понять ту общественную причиину, которая породила то или другое достоинство, и затем влиять на чувства и мысли питомца в духе этой причины, а не в духе формального, отвлеченного представления добродетелей». Роль нравственного правила, по Н.Г.Дебольскому, состоит в том, чтобы обеспечить нормальный ход практического развития. Своеобразием его теории является то, что при явной авторской тенденции к рационалистическому объяснению природы нравственности в ней подчеркивается значение альтруистической этики, системообразующими понятиями которой он считал равенство и счастье как «обнимающие собою весьма разнообразные частные понятия».

Идеи альтруизма он оправдывал их общественной необходимостью, а рост общественной свободы, по его мнению, опирается на «предварительное закрепление общественного строя деспотическою властью». Этот аспект его взглядов является наиболее противоречивым. Теория Н.Г.Дебольского, как множество

теорий среднего уровня, выводящих свои основные положения посредством других теорий, страдала определенным эклектизмом. Например, признавая альтруизм как необходимый принцип нравственности, предполагающий равенство, как видно из текстов работ Н.Г.Дебольского, он не признавал равенства права людей на власть. Нравственность у него выступает как общественное требование. Из этого положения естественным образом следует его утверждение о том, что все нравственные достоинства человека формируются из общественных требований; и источником, и субъектом нравственности является сообщество. Поставив вопрос о верховном благе, Н.Г.Дебольский пришел к убеждению, что верховным субъектом нравственной деятельности выступает не личность, а «народный союз», которому свойственна наибольшая способность к самосохранению.

Феномен личности он рассматривал исходя из понимания роли общества. Поскольку личность не нечто готовое, а должна быть воспитана, то именно воспитание, по его убеждению, составляет ключевой момент общественного самосохранения. Самосохранение народного союза педагог обосновывал как высшее благо нравственной деятельности. Быть нравственным деятелем, по мнению Н.Г.Дебольского, значит осуществлять идею человека, заключающуюся в формах его общежития и в племенных типах человечества. Никакой иной задачи нравственная деятельность не имеет.

Внутреннюю, существующую связь народности и нравственности отмечали многие русские мыслители, при этом часто говоря об особой прочности нравственных устоев в среде простого народа. Н.Г.Дебольский же рассмотрел и осмыслил тесную связь народности и нравственности в принципиально ином ключе, как связь между национальным самосознанием человека и его основными нравственными убеждениями. По его мнению, сознательный национализм осуществляется как национализм этический, когда человек признает в качестве верховной цели нравственной деятельности «совершенное строение, и притом не самого человека и не суммы людей, а народного союза».

Национальную нравственность Н.Г.Дебольский определял как сознательное подчинение своих действий задаче сохранения национального союза. Он нашел в национальном чувстве основание человеческой нравственности, показал, что полноценной нравственности не может быть без ясного национального самосознания.

Как воспитатель, он был убежден, что воспитанник должен ощущать удовлетворение от актов нравственного поведения. В связи с практической ориентацией своей теории Н.Г.Дебольский обозначил основные требования к личности воспитателя.

Несмотря на твердое убеждение в идее формирования нравственного чувства и нравственных убеждений из принципа «высшего» и «всеобщего», как педагог, Н.Г.Дебольский не мог не подчеркнуть значения индивидуального: «общие и обязательные начала умственного и нравственного совершенства вовсе не требуют однообразия умственных и нравственных типов, но требуют того, чтобы в каждом типе высшее господствовало над низшим».

Педагогические труды И.А.Сикорского также представляют собой типичную

теорию среднего уровня, которая, опираясь на синтез психологии и философских определенний нравственности, на экспериментальные наблюдения, создала представление об основаниях педагогического понимания идеи гармонического развития личности. Основное содержание трудов И.А.Сикорского можно систематизировать следующим образом: анализ и критика состояния нравственного воспитания в отечественной школе; определение нравственного воспитания как основной задачи общечеловеческой деятельности; утверждение необходимости синтеза наук в изучении личности; постановка проблемы гармонического развития личности на всех этапах ее роста; учет особенностей национального характера в процессе воспитания нравственных чувств; анализ роли разума, эмоций, интеллекта в гармоническом развитии личности; педагогический анализ приемов воспитания воли, факторов воспитания воли, приемов регулирования аффектов, методов воспитания характера; психолого-педагогический анализ особенностей воспитания в раннем детстве.

И.А.Сикорский сформулировал основные положения и определил методы и формы нравственного воспитания качеств в раннем возрасте (воспитание воли в раннем детстве, определил роль игры в воспитании воли), в юности (половое воспитание, воспитание целомудрия в любви, роль чувства стыда в нравственном воспитании юношества). В трудах И.А.Сикорского представлена концепция подражания (роль семьи в создании образца поведения, роль матери в формировании нравственных установок, роль учителя и воспитателя в создании положительного нравственного образца). В концепции гармонического развития личности, созданной И.А.Сикорским, большая роль отводится речевой деятельности ребенка и воспитателя, которые имеют гораздо более важное значение, чем письмеиная речь. Примеры высокого нравственного поведения создаются, по его убеждению, через устное описание, облагороженное высоким стилем речи учителя.

Конечную цель воспитания ученый видел в гармоническом развитии личности и выделял три основных аспекта этой проблемы: гармоническое развитие различных сторон психической жизни – ума, чувства, воли; гармоническое сочетание различных сторон воспитательного воздействия – умственного, нравственного, эстетического; гармоническое развитие духа и тела, психического и физического воспитания. В качестве основных факторов воспитания ученый рассматривал школу, семью и «психологическую медицину». Средством соединения этих факторов называл всестороннее изучение ребенка.

Нравственное воспитание, по мнению И.А.Сикорского, должно направляться на укрепление таких значимых национальных черт, как терпение и величие духа среди несчастий, и на преодоление таких слабых сторон, как нерешительность или слабость характера, слабость воли. В совершенствовании нравственности детей и юношей он видел залог нравственного здоровья общества. Большое значение в нравственном воспитании отводил развитию у ребенка альтруистических чувств.

Выводы. Проведенное исследование показало, что педагогические теории нравственного воспитания II половины XIX – начала XX вв. были детерминированы основными типами мировоззрения, представлены философской и христиан-

ской антропологиями. Последняя ставила те же вопросы, что и философская антропология (антропогенез, социогенез, роль человеческого взаимодействия, цельность личности, понимание, сущность нравственного и безнравственного, свобода), но отвечала на них, опираясь на иные доказательства. Философская антропология и сегодня ищет самосознание в природной возможности, данной человеку, а христианская – рассматривает умение человека размышлять над мотивами своих поступков, сравнивая их с образцом поведения. Философская антропология ищет идеал во всем том, что способствует поддержанию жизни человека и развитию его личности. Христианская антропология знает идеал, он в Высшей личности – Боге. Философская антропология видит генезис личной нравственности в борьбе между личным и общепринятым, христианская - рассматривает эту борьбу как сопротивление греху, противостояние искушению.

Педагогические теории, ориентирующиеся на представления философской антропологии, искали истоки нравственности в самом человеке, в его филогенезе и онтогенезе, в его способности к саморазвитию, в совершенствовании его самосознания, предполагающего рационализм и интеллектуализм. Можно утверждать, что гуманитарное знание в указанный период развивалось в огромной степени благодаря педагогическим теориям, поскольку в большинстве из них теории воспитания тесно связывались с анализом социокультурных процессов. Представленные теории нравственного воспитания ценны тем, что они дают нам метод исследования, позволяющий анализировать современные процессы воспитания с точки зрения формирования самосознания, соотношения в личности гомогенности и гетерогенности.

В теориях, находящихся в парадигме христианской антропологии, утверждалось, что путь нравственного совершенствования заключается в следовании образу Богочеловека, в деятельном альтруизме. Православная педагогика, которая длительное время не получала достаточного осмысления, содержит несколько самостоятельных и оригинальных направлений, дающих возможность подойти с различных сторон к проблеме духовного развития личности. Православная педагогика не настаивает на фундаментализме: в ней содержится множество подходов, позволяющих рассматривать через призму ее представлений идеи толерантности, ненасилия, самоактуализации, самостоятельности и ответственности личности, ее активности, необходимости постоянного развития через «деяние», то есть внутреннюю духовную и «мирскую» работу.

Философская антропология и христианская антропология, не находившиеся в оппозиции, создали в исследуемый период условия для возникновения совершенно нового для России образца мышления – гуманистическую педагогику, которая к тому времени еще не оформила педагогические идеи в теоретическую целостность, а представляла собой широкое полипарадигмальное поле. В этот же период фундаментальные теории были подхвачены теориями среднего уровня, которые переводили основные фундаментальные положения философской и христианской антропологий в плоскость практических задач и технологий.

Теоретические исследования в области нравственного воспитания, относящиеся к рассматриваемому периоду, создали базу для развития теорий воспита-

ния в советский и постсоветский период. Однако выборочное цитирование не давало полного представления об объеме и основательности этих теорий. В целях дальнейшего анализа теорий воспитания отечественной педагогики следует обратиться к герменевтическому методу как одному из наиболее продуктивных для гуманитарного исследования. В частности, требуется тщательный герменевтический анализ текстов К.Д.Ушинского, С.И.Гессена, В.В.Зеньковского.

Исследование показало, что в области теоретического анализа проблем нравственного воспитания существует немало вопросов, требующих научного осмысления. Так, в области персоналистских исследований представляется необходимым обратиться к наследию И.Песталоцци, обозначившему проблему свободы покоя; проанализировать систему педагогических взглядов в области нравственного воспитания С.Л.Франка; обратиться к педагогическому наследию А.С.Макаренко по вопросам формирования нравственных норм в процессах взаимовлияния личности и коллектива. В системе историко-педагогических исследований считаем необходимым изучить влияние педагогической публицистики на формирование представлений о критериях нравственности, изучить роль политической публицистики в формировании нравственных норм в среде преподавательских кадров. В работах теоретико-педагогического характера следует обратиться к проблемам современных возможностей междисциплинарных исследований в области педагогики, экстраполяции методов исследований гуманитарных наук (методов статистического анализа, когнитивного моделирования и т.д.) на исследования педагогических феноменов. В философско-педагогическом плане необходимо рассмотреть роль чувства национального достоинства в нравственном воспитания, проблему соотношения массового и педагогического сознания в контексте представлений о нравственном воспитании, роль педагогического влияния на формирование современного типа личности. В части проблем нравственного воспитания личности следует провести анализ корреляционных связей современного содержания обучения с нравственным развитием личности, анализ влияния народной педагогики на нравственное воспитание современного юношества.

Основное содержание и результаты исследования отражены в следующих публикациях автора.

Монографии:

1. Бабаян А.В. Нравственное воспитание в концепции «свободного воспитания» К.Н.Вентцеля. Монография / А.В.Бабаян. - Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – 104 С. – 6,5 п.л.

2. Бабаян А.В. Формирование нравственности в трудах отечественных мыслителей второй половины XIX – начала XX века. Монография / А.В.Бабаян. - Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – 164 С. – 10,2 п.л.

3. Бабаян А.В. Проблемы нравственного воспитания в трудах П.Ф.Каптерева и М.И.Демкова (конец XIX – начало XX века). Монография / А.В.Бабаян. - Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – 109 С. – 6,6 п.л.

4. Бабаян А.В. Концепция нравственного воспитания революционеров-демократов 60-х годов XIX века. Монография / А.В.Бабаян. - Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – 106 С.– 6,6 п.л.

5. Бабаян А.В. Теории нравственного воспитания в отечественной педагогике II половины XIX – начала XX вв. Монография / Под ред. Е.Н.Шиянова / А.В.Бабаян. – Ставрополь: СКСИ – Пятигорск: РИА-КМВ, 2006. – 216 С. – 13,5 п.л.

Научные статьи, опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ для публикации основных положений докторской диссертации:

6. Бабаян А.В. Вопросы нравственного воспитания в дореволюционных работах Н.К. Крупской / А.В.Бабаян // Научная мысль Кавказа. Приложение. – 2004. – № 10. – С.181-187. – 0,6 п.л.

7. Бабаян А.В. И.А.Сикорский о нравственном воспитании / А.В.Бабаян // Педагогика, 2004. – №10. – С.66-74. – 0,8 п.л.

8. Бабаян А.В. Н.В.Шелгунов как теоретик нравственного воспитания / А.В.Бабаян // Научная мысль Кавказа. Приложение. 2004. – №12. – С.183-189. – 0,5 п.л.

9. Бабаян А.В. Н.Г.Дебольский о нравственности и нравственном воспитании / А.В.Бабаян // Педагогика, 2005. – №2. – С.67-78. – 0,8 п.л.

10. Бабаян А.В. П.Д.Юркевич о роли учителя в нравственном воспитании / А.В.Бабаян // Научная мысль Кавказа. Приложение, 2005. – №6. – С.151-157. – 0,5 п.л.

Учебные пособия, программы и методические разработки:

11. Бабаян А.В. Концепция нравственного воспитании В.П.Вахтерова (1853-1924) / А.В.Бабаян. – Пятигорск: ПГЛУ, 2001. – 64 С. – 4 п.л.

12. Бабаян А.В. Концепция нравственного воспитании Н.Ф.Бунакова (1837-1904) / А.В.Бабаян. – Пятигорск: ПГЛУ, 2001. – 40 С. – 2,5 п.л.

13. Бабаян А.В. Нравственная педагогики К.Гюнцбурга / А.В.Бабаян. – Пятигорск: ПГЛУ, 2002. – 31 С. – 2 п.л.

14. Бабаян А.В. История педагогики. Программа семинарских занятий для студентов 3-го курса филологического факультета / А.В.Бабаян. – Пятигорск: ПГЛУ, 2002. – 12 С. – 0,7 п.л.

15. Бабаян А.В. Н.В.Шелгунов как теоретик нравственного воспитания / А.В.Бабаян. – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – 46 С. – 2,5 п.л.

16. Бабаян А.В. Взгляды на нравственное воспитания К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева, К.Н.Вентцеля. Материал в учебно-методическом пособии. История педагогики и образования (опорные конспекты, тезисы, схемы). Изд. 3-е, допол. и исправлен. / Под ред. проф. В.В.Макаева / А.В.Бабаян. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С.84-85, 93, 96. – 0,3 п.л.

17. Бабаян А.В. Теория нравственного воспитания в трудах отечественных педагогов II половины XIX – начала XX века. Программа спецкурса / А.В.Бабаян. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – 46 С. – 2,8 п.л.

18. Бабаян А.В. Нравственное воспитание в трудах отечественных педагогов II половины XIX – начала XX века. Учебное пособие / Под ред. Е.Н.Шиянова / А.В.Бабаян. – Ростов н/Д.: «Престиж-Инфо», 2006. – 184 С. – 11,1 п.л.

Научные статьи:

19. Бабаян А.В. Учитель-воспитатель в начальной школе России II половины XIX века / А.В.Бабаян // Страницы истории педагогики (выпуск 12). – Пятигорск: ПГЛУ, 1999. – С.15-18. – 0,3 п.л.

20. Бабаян А.В. Домашние наставники и учителя в России во II половине XIX века / А.В.Бабаян // Страницы истории педагогики (выпуск 14). – Пятигорск: ПГЛУ, 2000. – С.17-21. – 0,4 п.л.

21. Бабаян А.В. Вопросы теории и практики нравственного воспитания в педагогической печати начала XX века / А.В.Бабаян // Страницы истории педагогики (выпуск 16). – Пятигорск: ПГЛУ, 2001. – С.19-24. – 0,5 п.л.

22. Бабаян А.В. К вопросу о развитии теории нравственного воспитания в России в конце XIX века / А.В.Бабаян // Страницы истории педагогики (выпуск 17). – Пятигорск: ПГЛУ, 2001. – С.9-19. – 0,9 п.л.

23. Бабаян А.В. К вопросу о развитии теории нравственного воспитания в начале XX века / А.В.Бабаян // Страницы истории педагогики (выпуск 18). – Пятигорск: ПГЛУ, 2002. – С.25-33. – 0,6 п.л.

24. Бабаян А.В. «Азбука» Л.Н.Толстого как источник и средство нравственного воспитания учащихся / А.В.Бабаян // Страницы истории педагогики (выпуск 19). – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – С.9-14. – 0,4 п.л.

25. Бабаян А.В. Проблема нравственного воспитания в педагогическом наследии В.П.Вахтерова / А.В.Бабаян // Формирование ценностных ориентаций личности в духовно-нравственной сфере (XIX – XX вв.). Материалы XXII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической мысли / Под ред. З.И.Равкина. – М., 2002. – С.70-72. – 0,3 п.л.

26. Бабаян А.В. Воспитательное значение «Азбуки» Л.Н.Толстого (нравственный аспект) / А.В.Бабаян // Страницы истории педагогики (выпуск 20). – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – С.3-7. – 0,4 п.л.

27. Бабаян А.В. К вопросу о развитии теории нравственного воспитания в начале XX века / А.В.Бабаян // Страницы истории педагогики (выпуск 20). – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – С.193-202. – 0,8 п.л.

28. Бабаян А.В. Из истории развития теории нравственного воспитания в России / А.В.Бабаян // Страницы истории педагогики (выпуск 21). – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – С.3-12. – 0,8 п.л.

29. Бабаян А.В. Гуманно-демократическая концепция нравственного воспитания Н.В.Шелгунова / А.В.Бабаян // Страницы истории педагогики (выпуск 21). – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – С.160-172. – 0,8 п.л.

30. Бабаян А.В. Н.В.Шелгунов о некоторых аспектах нравственного воспитания в семье / А.В.Бабаян // Вопросы воспитания: теория и практика (выпуск 11). - Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – С.25-27. – 0,3 п.л.

31. Бабаян А.В. Нравственное воспитание в теории анархизма П.А.Кропоткина / А.В.Бабаян // История и современные проблемы сравнительной педагогики. Вып.2. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С.19-25. – 0,5 п.л.

32. Бабаян А.В. Философия нравственного воспитания Н.Г.Дебольского (1842-1918) / А.В.Бабаян // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2004. – №1. – С.77-80. – 0,4 п.л.

33. Бабаян А.В. Нравственное воспитание учащихся и профилактика вредных привычек (история вопроса и современность) / А.В.Бабаян // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2004. – №2-3. – С.101-103. – 0,4 п.л.

34. Бабаян А.В. Д.И.Писарев о нравственном воспитании детей / А.В.Бабаян // Страницы истории педагогики (выпуск 22). – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – С.9-17. – 0,8 п.л.

35. Бабаян А.В. Вопросы нравственного воспитания в дореволюционных работах Н.К. Крупской / А.В.Бабаян // Страницы истории педагогики (выпуск 22). – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С.171-179. – 0,8 п.л.

36. Бабаян А.В. Некоторые вопросы нравственного воспитания в наследии П.А.Кропоткина / А.В.Бабаян // Вопросы воспитания: теория и практика (выпуск 12). - Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С.19-24. – 0,4 п.л.

37. Бабаян А.В. Религиозно-философская концепция морали и нравственного воспитания П.Д. Юркевича / А.В.Бабаян // История и современные проблемы сравнительной педагогики (выпуск 3). – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С.3-10. – 0,6 п.л.

38. Бабаян А.В. Нравственное воспитание в наследии отечественных педагогов / А.В.Бабаян // Этическая мысль, 2004. – №6. – С.12-16. – 0,3 п.л.

39. Бабаян А.В. Воспитание ценностных ориентаций в педагогическом наследии З.К.Столицы / А.В.Бабаян // Формирование ценностных ориентаций личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XIX – начало XX вв.). Сборник научных трудов. - М.: ИТИП РАО, 2005. – С.258-261. – 0.4 п.л.

40. Бабаян А.В. Проблема формирования ценностных ориентаций в теории анархо-коммунизма П.А.Кропоткина / А.В.Бабаян // Формирование ценностных ориентаций личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XIX – начало XX вв.). Сборник научных трудов. – М.: ИТИП РАО, 2005. – С.262-266. – 0,4 п.л.

41. Бабаян А.В. Педагогический идеал в наследии П.Ф.Каптерева / А.В.Бабаян / Вопросы воспитания: теория и практика (выпуск 13). – Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С.8-13. – 0,4 п.л.

42. Бабаян А.В. Когнитивная системная модель формирования идеала в теории П.Ф.Каптерева / А.В.Бабаян // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2005. – №3-4. – С.116-120. – 0,7 п.л.

43. Бабаян А.В. Концепция нравственного воспитания П.Д.Юркевича / А.В.Бабаян // Педагогические записки – 2005. Выпуск 1. Сборник научных трудов кафедры педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета. Под ред. к.п.н., доц. А.В.Бабаян, д.п.н., проф. А.Ю.Гранкина. - Пятигорск: ПГЛУ. – 2005. – С.19-33. - 1 п.л.

44. Бабаян А.В. Социокультурные детерминанты развития теорий нравственного воспитания в отечественной педагогике середины XIX – начала XX веков / А.В.Бабаян // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2006. – №1. – С.147-152. – 0,8 п.л.

Материалы докладов и выступлений:

45. Бабаян А.В. К вопросу о поликультурном образовании и воспитании на Северном Кавказе в дореволюционной России / А.В.Бабаян // Поликультурное образование на Северном Кавказе: проблемы, тенденции, перспективы. Международная научно-практическая конференция 30-31 мая 2000. – Махачкала – Пятигорск, 2000. – С.36-37. – 0,3 п.л.

46. Бабаян А.В. Подготовка учителя дореволюционной школы к воспитательной работе в поликультурной среде / А.В.Бабаян // Этнопедагогика и сравнительная педагогика. Поликультурное образование (Тезисы III Международного конгресса по про-

грамме «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру». 18-21 сентября 2001 года). - Пятигорск: ПГЛУ, 2001. – С.78-79. – 0,2 п.л.

47. Бабаян А.В. Развитие теории нравственного воспитания в России в конце XIX – начале XX века / А.В.Бабаян // Славянский педагогический Собор // Тезисы докладов 1 Международного конгресса. Тирасполь, 26-29 июня 2002 г – Бендеры: Полиграфист, 2002. – С.502-505. – 0,3 п.л.

48. Бабаян А.В. П.Ф.Каптерев об учете индивидуальных и возрастных особенностей детей в нравственном воспитании / А.В.Бабаян // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тезисы докладов X Годичного собрания Южного отделения РАО и XXII психолого-педагогических чтений Юга России. Часть I. - Ростов н/Д: РГПУ, 2003. Часть I. – С.110-112. – 0,2 п.л.

49. Бабаян А.В. Нравственное воспитание в концепции «свободного воспитания» К.Н.Вентцеля / А.В.Бабаян // Университетские чтения – 2004. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. - Часть 1. - Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С.61-65. – 0,4 п.л.

50. Бабаян А.В. И.А.Сикорский о нравственном воспитании детей в семье / А.В.Бабаян // Семья как фактор формирования духовной культуры личности и общества, как институт социализации в поликультурном пространстве. Симпозиум XIV. Материалы IV Международного Конгресса «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру». 21-24 сентября 2004 года. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С.98-100. – 0,3 п.л.

51. Бабаян А.В. Из истории развития теории нравственного воспитания в России в конце XIX – начале XX века / А.В.Бабаян // Этнопедагогика и сравнительная педагогика. Поликультурное образование. Симпозиум XIII. Материалы IV Международного Конгресса «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру». 21-24 сентября 2004 года. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С.19-122. – 0,3 п.л.

52. Бабаян А.В. В.П.Вахтеров о роли учителя в морально-нравственном воспитании детей / А.В.Бабаян // Проблемы морально-нравственного развития личности и общества: сборник научных трудов. Кемеровский государственный университет. - Кемерово: ООО «Фирма Полиграф», 2004. – С.9-11. – 0,3 п.л.

53. Бабаян А.В. Вопросы нравственного воспитания в наследии И.А.Сикорского / А.В.Бабаян // Проблемы морально-нравственного развития личности и общества: сборник научных трудов. Кемеровский государственный университет. - Кемерово: ООО «Фирма Полиграф», 2004. – С.72-76. – 0,5 п.л.

54. Бабаян А.В. Теория нравственного воспитания Н.В.Шелгунова / А.В.Бабаян // Отечественная педагогическая культура в национально-региональном компоненте образования: Труды Вторых Покровских образовательных чтений, 14-15 октября 2003 года / Под ред. А.А.Романова, В.А.Беляевой; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А.Есенина. - Рязань, 2004. – С.176-181. – 0,4 п.л.

55. Бабаян А.В. Из истории развития теории нравственного воспитания в России / А.В.Бабаян // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы современной педагогики и системы образования». Т.1. / Под. ред. С.Н.Бегидовой. – Майкоп: АГУ, 2004. – С.24-34. – 1,5 п.л.

56. Бабаян А.В. Религиозно-нравственная концепция морали и нравственного воспитания П.Д.Юркевича / А.В.Бабаян // Университетские чтения – 2005. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. - Часть 1. - Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С.79-83. – 0,4 п.л.

57. Бабаян А.В. П.А.Кропоткин о нравственном воспитании / А.В.Бабаян / Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тезисы докладов XII годичного собрания Южного отделения РАО и XXIV психолого-педагогических чтений Юга России. - Ростов н/Д: РГПУ, 2005. – Часть II. – С.7-8. – 0,2 п.л.

58. Бабаян А.В. П.Ф.Каптерев о воспитании гражданственности и патриотизма / А.В.Бабаян // Патриотизм в России: поиск национальной идеи. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С.9-11. – 0,3 п.л.

59. Бабаян А.В. Н.В.Шелгунов о воспитании патриотизма / А.В.Бабаян // Патриотизм в России: поиск национальной идеи. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С.12-14. – 0,3 п.л.

60. Бабаян А.В. П.Ф.Каптерев о взаимосвязи трудового и нравственного воспитания / А.В.Бабаян // Формирование социально-педагогической активности студентов педагогических колледжей и вузов для работы в социально-образовательной сфере: проблемы и опыт: Материалы региональной научно-практической конференции, г.Избербаш, 2-3 июня 2005 г. / Под ред. проф. Рамазанова М.Б. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2005. – С.71-73. – 0,3 п.л.

61. Бабаян А.В. П.Ф.Каптерев о роли учителя в нравственном воспитании / А.В.Бабаян // Формирование социально-педагогической активности студентов педагогических колледжей и вузов для работы в социально-образовательной сфере: проблемы и опыт: Материалы региональной научно-практической конференции, г.Избербаш, 2-3 июня 2005 г. / Под ред. проф. Рамазанова М.Б. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2005. – С.73-75. – 0,3 п.л.

62. Бабаян А.В. Педагогика ненасилия П.А.Кропоткина / А.В.Бабаян // Философия и практика ненасилия / Сб. научных статей по проблемам педагогики ненасилия. Материалы XXVI Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург 21 апреля 2005 г.) / Под ред. Козловой А.Г., Маралова В.Г., Гавриловой М.С. – СПб.: «67 гимназия. Verba Magistri», 2005. – С.173-175. – 0,3 п.л.

63. Бабаян А.В. П.Ф.Каптерев об учителе как субъекте педагогического процесса / А.В.Бабаян // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Юбилейной международной научно-практической конференции, приуроченной к 10-летию Международной академии наук педагогического образования, 15-17 сентября 2005 г., Москва, МПГУ: В 2-х ч. – Ч.I - М.: МАНПО, 2005. – С.25-30. – 0.5 п.л.

64. Бабаян А.В. Семья как пространство нравственности / А.В.Бабаян // Проблемы семьи и семейной педагогики: теория и практика, история и современность. Материалы Международной научно-практической конференции памяти профессора, член-корр. АПСН П.И.Петренко 26-27 октября 2005 г. / Под ред. А.В.Бабаян, А.Ю.Гранкина. – Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С.5-11. – 0,8 п.л. (в соавторстве с А.Ю.Гранкиным, 0,4 / 0,4).

65. Бабаян А.В. П.Ф.Каптерев о воспитании детей в семье / А.В.Бабаян // Проблемы семьи и семейной педагогики: теория и практика, история и современность. Материалы Международной научно-практической конференции памяти профессора, член-корр. АПСН П.И.Петренко 26-27 октября 2005 г. / Под ред. А.В.Бабаян, А.Ю.Гранкина. – Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С.240-244. - 0,4 п.л.

66. Бабаян А.В. Культура и традиции в воспитании подрастающего поколения / А.В.Бабаян // Инновации и традиции в воспитании толерантного этнокультурного сознания школьников и молодежи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: Копи-Принт, 2005. – С.90-94. – 0,6 п.л. (в соавторстве с А.Ю.Гранкиным, 0,3 / 0.3).

67. Бабаян А.В. Из истории семейной педагогики. П.Ф.Каптерев о воспитании детей в семье / А.В.Бабаян // Педагогика и психология домашнего образования: Материалы Всероссийского научно-практического семинара 7-8 апреля 2005 года. Санкт-Петербург. Под общ ред. И.А.Хоменко. – СПб.: «Сага», 2005. – С.21-23. - 0,3 п.л.

68. Бабаян А.В. Роль учителя в нравственном воспитании детей (из педагогического наследия П.Д.Юркевича) / А.В.Бабаян // Развитие личности как стратегия гуманизации образования: Материалы IV межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. Е.Н.Шиянова, Н.Г.Сикорской. – Ставрополь: СКСИ, 2005. – С.243-245. – 0,3 п.л.

69. Бабаян А.В.Содержание воспитания гражданственности / А.В.Бабаян // Взаимодействие учреждений образования, культуры и семьи в гражданско-патриотическом воспитании дошкольников на культурно-исторических традициях региона: материалы межрегиональной научно-практической конф. / Комитет по образованию администрации Волгогр. обл., ВГПУ, ВГИИК. - Волгоград: Волгогр. науч. изд-во, 2006. – С.55-62. – 1,2 п.л. (в соавторстве с А.Ю.Гранкиным, 0,6 / 0,6).

70. Бабаян А.В. Проблема идеала в теории П.Ф.Каптерева / А.В.Бабаян // Университетские чтения – 2006. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. - Часть VIII. - Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – С.22-27. - 0,4 п.л.

71. Бабаян А.В. Самосознание как категория теории нравственного воспитания К.Д.Ушинского / А.В.Бабаян // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тезисы докладов XIII годичного собрания Южного отделения РАО и XXV психолого-педагогических чтений Юга России. - Ростов н/Д: РГПУ, 2006. Часть I. – С.13-15. - 0,3 п.л.

72. Бабаян А.В. Когнитивная системная модель формирования идеала в теории П.Ф.Каптерева / А.В.Бабаян // Философские вопросы гуманитарных, технических и естественных наук: сборник статей Международной научной конференции: в 2.т. Т.2. / Под ред. Е.В.Дегтярева. – Магнитогорск: МаГТУ., 2006. – С.150-156. – 0,7 п.л.

73. Бабаян А.В. К вопросу о взаимодополнительности философской и педагогической антропологии / А.В.Бабаян // Развитие личности как стратегия гуманизации образования: Материалы V межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. Е.Н.Шиянова, Н.Г.Сикорской. – Ставрополь: СКСИ, 2006. – С.140-143. – 0,3 п.л.

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Бабаян Анжела Владиславовна

ТЕОРИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ II ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

Подписано в печать 06.07.2006. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 3,2.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Тираж 150 экз.
Заказ № 2807
Отпечатано в типографии
ООО «Рекламно-информационное агентство на КМВ»,
Пятигорск, ул. Февральская, 54