

## МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

**К.В. Зелинский**

Нравственность в ракурсе  
классической и христианской  
философий: в поисках  
теоретических оснований  
нравственного воспитания

**7 - 20**

## НРАВСТВЕННОСТЬ В РАКУРСЕ КЛАССИЧЕСКОЙ И ХРИСТИАНСКОЙ ФИЛОСОФИЙ: В ПОИСКАХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

**К. ЗЕЛИНСКИЙ**

**П**рофессиональная деятельность педагогов в условиях перехода на новые стандарты образования, требующего обязательного наличия воспитательного компонента деятельности, актуализирует проблему нравственного воспитания детей в школе. В решении данной проблемы немаловажная роль принадлежит философскому осмыслению этических вопросов. Во-первых, философия является «хранительницей науки» и человек обязан, если он, конечно же, желает «верно и чётко, — как это указал И. Кант, — проложить дорогу к мудрости», проявлять интерес к её учениям [17. С. 406]. Во-вторых, учитывая, что «коренной вопрос всякой этики, — как пишет Э. Радлов, — касается смысла человеческой жизни; и от воззрения на место человека во вселенной зависит и решение всех остальных этических вопросов» [24. С. 69], философское осмысление человеческого бытия облегчит нахождение тех опор, на которых могут быть построены





теория и практика нравственного воспитания. Ведь известно, что существует «неразложимая основа общечеловеческой нравственности», основа подлинного бытия человека [28. С. 75].

Несомненно, что к настоящему времени в педагогике накоплен значительный материал, и опыт по вопросам нравственного воспитания, и этот опыт во многом опираются на философское знание. Однако, в силу воспитательного вакуума, образовавшегося вследствие множественных социальных катаклизмов и рухнувших мировоззренческих стереотипов (О.С. Газман), потери смысловых ориентиров (Е.В. Бондаревская), санкционированного игнорирования культурно-воспитательных идеалов (игум. Георгий /Шестун/, А.В. Кураев), кризиса целеполагания и компетентности воспитания (В.В. Сериков), многие идеи ведущих философов и педагогов в горниле жизненных коллизий были или преданы забвению, или профанированы, порой превращались в пустую бессодержательную формулу, устаревали и рассыпались в словесный прах.

Такая участь, а именно участь профанации глубочайших этических идей и смыслов в современной педагогической реальности постигла *классическую философию*. Незаслуженно забытыми и по сути дела нерассматриваемыми современной педагогикой являются идеи *христианско-религиозной философии*. Однако же и классическая философия, и философия христианско-религиозная в своих сокровищницах неизменно сохраняют блистательный «генофонд» мысли, прикосновение к которому позволяет раздвинуть границы возможностей для осуществления нравственного возрождения. И если современная педагогическая наука действительно желает не скоблить ложкой по дну пустой кастрюли в надежде что-либо в ней отыскать, если педагогическая наука воистину нелицемерно желает открывать новые пути (хотя известно, что «всё новое — это хорошо забытое старое») восхождения человека к нравственному бытию, то ей непременно следует осуществить попытку серьёзно разобраться в умозрениях как классической, так и христианско-религиозной философий, которые внесли глубочайший вклад в понимание и истоков нравственного бытия, и нравственно-го становления личности, и подлинности человеческой жизни.

**Классическая философия** нами представлена работами Аристотеля, Демокрита, Зенона, Клеанфа, Платона, Сократа, Хрисиппа, Эпикура, Эпиктета, Г. Гегеля, И. Канта, Ж.Ж. Руссо, И. Фихте, Ф. Шеллинга, А. Шопенгауэра и др. Этика (в современном её понимании как едином учении о морали и нравственности, а в классическом — как учении о добродетельных способах бытия) в философии изначально разделялась на два противоположных направления: этику *блага* и этику *долга*. «Суть многовекового спора в истории этики, — как утверждает О.Г. Дробницкий, — состоит в том, что есть нравственность по своему исходному определению — подчинение должному или спонтанное стремление к благу» [38. С. 35]. Уже в зависимости от выбора исходного базового основания и целевого ориентира собственно меняются теоретические конструкты нравственного воспитания (цели, содержание, технологии, результаты).

Исследование логики становления учений о благе в классической философии (Аристотель, Демокрит, Платон, Протагор, Сократ, Эпикур, Г. Гегель, И. Фихте, Ж.Ж. Руссо, Ф. Шеллинг, А. Шопенгауэр и др.) открывает три основы нравственного бытия человека. Содержание первой основы строится на идее *видения истины и добра*, через познание мира и бытия. Без познания того, что



есть человек, что есть добро и зло, чем является наивысшее благо, невозможно обрести подлинности и совершенства. «Люди страдают от несчастий, в которых сами виноваты, написано в «золотых стихах» Диогена Лазэртийского, и не видят, и не замечают тех благ, которые у них под руками, избавление же от зол лишь немногие знают» [24. 87]. Более того, «чтобы должным образом осуществить благо, — считал В.С. Соловьёв, — обязательно знать истину, для того, чтобы делать что должно, надо знать, что есть» [29. С. 661].

Великий Сократ полагал, что «правда и сила столь велики, что *нельзя знать добро и не делать его*» [30. С. 280: курсив автора]. Нравственность искажённости, по Протагору, проистекает только от неведения, и потому «единственная форма зла заключается в лишении человека истинного разума» [24. 113]. Демокрит объяснял все ошибочные действия человека недостатком именно знания и только знания [1. С. 123]. Платон указывал на первостепенную важность неустанного постижения идеи Добра [9. С. 206] и «любосозерцания истины» [37. С. 284]. Свобода выбора, по Аристотелю, осуществлялась через посредство делиберации — размышления с целью избрания правильной цели и праведного действия [2. С. 195] и поскольку «нравственный человек живёт сообразно с понятием прекрасного и повинуется разуму» [2. С. 403], «знание должно сжиться с человеком, войти в его плоть и кровь» [24. С. 129]. И. Фихте основой человеческой жизни считает «живое знание», которое через высшую свою форму — бесконечное созерцание — открывает для человека нравственный мир [34. С. 539-540]. У Г. Гегеля «особенная воля ищет ненарушимого и всеобщего добра» [13. С. 331], что предполагает его знание, ибо «когда говорят о добре, — считал философ, — то имеют в виду знание его» [8. С. 454]. Ф. Шеллинг признавал, что для подлинности, истинности бытия, как высшего преображённого состояния нравственной жизни в «божественную красоту и грацию» необходимо мужество и верность тому, что открылось человеку в знании истинном [35. С. 726].

Принимая во внимание, что добро и благо не столь явны, как мир эмпирический, явилась необходимость опознавать содержание добра и блага, обличать (*λεγγυος*) истину, созерцать и испытывать её. Этико-педагогическим ответом на данное философское откровение стали эвристические диалоги учителя с учениками, направленные на: а) распознавание-исследование бытия; б) самопознание как основы подлинного знания; в) умозрение и созерцание мира и его красоты.

Однако восхождение к высшему благу, к подлинности и совершенству не могло ограничиться только познанием. Собственно и постижение истины во многом зависело от состояния души человека, его *добродетельности*. «Наука, — писал Аристотель, — не в состоянии побудить толпу к «калокагатии», ибо толпа не привыкла повиноваться стыду, а только страху... и нелегко изменить под влиянием науки то, что издавна укоренилось в нравах» [2. С. 402]. С точки зрения Платона, именно недостаток внутренней гармонии есть действительная причина неспособности понять истину [24. С. 114]. Поэтому созидание человека нравственного и благородного предполагало воспитание особых качеств души — этических добродетелей — «середины двух пороков — избытка и недостатка» [2. С. 185]. Необходимо принять во внимание, что благо человека заключалось «в деятельности души, сообразной с добродетелью» [2. С. 153], а значит, и путь к высшему благу был тождествен добродетельности человека. В своих сочинениях «Государство» и «Федр» Платон представил пять кардинальных добродетелей:





*справедливость* как праведно устроенное бытие; *мудрость* как видение Добра; *мужество* как неистребимую верность Правде и Добру и волю к совершенству; *умеренность* как особый механизм, через организацию чувств, оберегающий целостность человека; и *благочестие* как религиозное отношение к высшим уровням бытия. Но все эти пять добродетелей не есть мозаичные элементы нравственного бытия человека. Эти пять добродетелей есть грани единой добродетели — добродетели справедливости, и справедливости в высшем её значении — бытия с-Правдой (2. С. 272-273). Интересно, что Аристотель, основываясь на интуиции своего времени как чувственно-материального космоса, где человек есть некое подражание космосу, пытается буквально вылепить из множества добродетелей человека совершенного и к пяти добродетелям своего учителя Платона прибавляет добродетели щедрости, великолепия, великодушия, честолюбия, кротости, любезности, стыда, приличия и другие.

Философия нового времени в лице Г. Гегеля, Ж.Ж. Руссо, И. Фихте, Ф. Шеллинга, А. Шопенгауэра не отвергла добродетельности. Но, выбравшись из великого Средневековья и вобрав в себя идеи античности, философская мысль Нового времени всё же по-иному воспринимала мир. Философам удалось вывести человека на новую высоту, абсолютизовав столь относительную человеческую личность [20. С. 33]. И потому считали, что недостаточно вылепить человека теми или иными добродетелями. Добро субстанционально и добродетельный человек уже есть нравственная личность. Отказавшись от «эмпирического эгоцентризма и перестав дорожить «формальной стороной» своего «особенного» существования» [13. С. 389], добродетельный человек знает Добро и осуществляет своё единство с ним через жертвенное служение ему [13. С. 406-408]. Так, И. Фихте, основываясь на понимании истинной человеческой жизни как приобщённой склонности к добру, предполагает организацию «нового» воспитания как «возбуждение в человеке серьёзного и твёрдого желания служить добру» [21. С. 194]. Более того, новое мироощущение открыло в добродетельности новую грань, новую опору — *альтруизм*, действие во благо другого из чувства сострадания, которого совершенно не знала Античность. Так, Аристотель считал, что «не должно внимать тем, которые увещевают нас заботиться о близком человеке..., а следует как можно более стремиться к бессмертию и делать всё возможное, чтобы жить сообразно с тем, что в нас наиболее сильно и значительно, ... нелепо было бы, если бы человек избирал не свою собственную жизнь, а жизнь кого-то другого» [2. С. 397]. А для Ж.Ж. Руссо стержнем всего этического являлось чувство сострадания к другому. Он вслед за Мандевилем указывал, «что, несмотря на все свои высоконравственные принципы, люди бы остались бы чудовищами, если бы природа не дала в помощь разуму сострадание» [26. С. 56]. Более того, по мнению Ж.Ж. Руссо, именно в сострадании лежит начало всех добродетелей: и благородства, и милосердия, и человечности. Подобного взгляда придерживается и А. Шопенгауэр, принимая за основу нравственности «безграничное сострадание ко всем живым существам» [36. С. 227]. А потому сострадание есть единственный источник бескорыстных поступков и человеколюбия и «истинная основа моральности» [36. С. 235].

При этом философы не только умозрительно философствовали, но и предлагали пути реализации своих учений на практике. Так, Платон, указывая несколько видов душевной порчи (отсутствие истинного видения, господство



страстей над разумом, эгоизм и себялюбие, греховная наследственность), считал, что подлинное воспитание заключается в необходимости «с молодости лет вести человека так, чтобы он радовался, чему следует, и испытывал страдания, когда следует» [2. С. 172]. Аристотель, соглашаясь в этом вопросе с Платоном, считал первостепенным, «чтобы душа слушателя заранее была подготовлена привычкой наслаждаться и ненавидеть то, что следует... заранее был характер, родственник добродетели, любящий прекрасное и ненавидящий позорное» [2. С. 403]. Для этого воспитание должно быть институализировано и определяться законами общества [2. С. 403]; строиться на принципах истины, меры и красоты; заботиться о постижении и созерцании неизменных принципов бытия [2. С. 278]; стремиться к сохранению юношеской стыдливости и целомудрия.

Для Г. Гегеля педагогика есть искусство созидания человека нравственным, а воспитание состоит «в постепенном подъятии «всеобщего» в сознание и волю детей», что предполагает, во-первых, постижение абсолютного добра. Ведь добро, с точки зрения философа, не является далёким, отвлеченным и неосуществимым идеалом, а есть некая «подлинная, хотя и сокровенная сущность мира», «всеобщая стихия, творящая и осуществляющая себя в мире» [13. С. 355], перво-реальность, которую человеческая воля может не только осознать в себе самой, но и сознательно срастись с ней [13. С. 352]. Эта перво-реальность, её содержание познаётся «наблюдающим разумом» (Г. Гегель), «созерцающей мыслью» (И.А. Ильин), преодолевающей рассудочные построения, через самоуглубление и открытия в себе Всеобщности. Эта перво-реальность обретается посредством личного катарсиса, поражающего собственное своекорыстие, сомнение, своеволие — «формальную сторону «особенного» существования» [13. С. 389]. Во-вторых, воспитание предполагает «непоколебимое и твёрдое стояние на том, что правильно, и воздержание от всякого колебания и умаления его» [7. С. 221]; в-третьих, необходимо возвышать детей над непосредственностью, «превращая их в самостоятельных свободных личностей» через: а) «жизнь в любви, доверии и послушании» и б) «дисциплину, смысл которой в том, чтобы сломить своеволие ребёнка, истребить в нём чисто чувственное и природное» [8. С. 494-495]. Фр. Шеллинг определяет воспитание как обретение ребёнком самостоятельности в справедливости и любви к людям [21. С. 196]. А. Шопенгауэр ставит под сомнение возможность формирования нравственности при отсутствии у воспитанника предрасположенности к ней. «Человеколюбивые мотивы... не имеют как таковые никакой власти над тем, кто восприимчив исключительно к эгоистическим мотивам» [36. С. 396]. А потому деятельность воспитателя-педагога должна быть направлена в первую очередь на пробуждение и развитие в ребёнке человеколюбивых мотивов и предрасположенностей к сострадательному поведению. Жан-Поль Рихтер, проникшись идеями Ж.Ж. Руссо требует, чтобы воспитатель пробуждал в детях любовь посредством собственной любви: «Родители! Учите любить, — ваши дети сами будут на деле знать десять заповедей; учите любить, — тогда они непременно будут вести добрую, полезную жизнь... Учите любить, ..., т.е. сами любите!» [21. С. 190].

Опираясь на данные положения, мы можем сделать несколько гипотетических предположений о том, что осуществление нравственного воспитания связано: во-первых, с неустанным постижением и освоением неизменных принципов бытия (Аристотель) и «всеобщности» как абсолютности и подлинности (Г. Ге-





гель). Для этого требуется учить детей вслушиваться, всматриваться, вживаться в действительность, открывать не только разумом, но и сердцем законы духовного бытия и человеческих отношений. *Во-вторых*, несомненным является важность овладения детьми добродетелями, которые есть, с одной стороны, особые качества души, с другой стороны, своеобразные «кошечки» через которые открывается мир абсолютных ценностей. *В-третьих*, нравственное воспитание должно основываться на принципе альтруизма как действия во благо другого, как забота о другом, как отклик на нужду другого.

Идея блага присутствует не только в теоретических построениях этики блага, но и прочно обосновалась в философских умозрениях этики *долженствования*, которая наиболее полно раскрыта в работах философов-стоиков (Зенона, Клеанфа, Хрисиппа, Эпиктета) и этических трактатах И. Канта. В основе данного направления (этики долга) иное, нежели в этике блага, мировидение и мирочувствие и соответственно иные принципы устройства этического бытия человека. Если в этике блага главным является постижение добра, сопричастность и соответственно единство с ним, то этика долга осуществляет себя не в тождестве, а в отношении к добру [13. С. 332]. А потому этика долга знает только закон долженствования, или нравственный закон. В основание этого закона положены:

а) *долженствование* как особый способ отношений между людьми, где долг есть «материя обязательности» [16. С. 31], а потому есть понятие о принуждении со стороны собственного законодательствующего разума, т.е. о самопринуждении к поступку [16. С. 215]. Содержанием долженствования являются: собственное совершенство (долг человека перед самим собой) и счастье другого (долг перед другими людьми). Для современного воспитания это положение является основополагающим. Вне знания закона долженствования, вне самопринуждения человек рискует потерять границы собственной подлинности. Современное время всё больше констатирует моральное «падение» человека, что происходит как раз в силу нарушения законов долженствования. Закон долженствования нарушается, с одной стороны, по его незнанию, а с другой — вследствие расслабленности воли человека, отсутствия добродетельности;

б) *добродетельность* как «моральная твёрдость воли человека в соблюдении им долга» [16. С. 215]. При этом добродетельность предполагает, что человек *владеет своим поведением* и господствует над собственными аффектами и страстями [16. С. 217–218]; неустанно *стремится приблизиться к идеалу*, ибо покой и бездействие — причина угасания добродетельности [16. С. 219]; *обязан мыслить и относиться* к себе и другому человеку как к цели, а не средству [16. С. 220]. Необходимо также отметить, что, по мнению И. Канта, подлинной добродетельностью не может обладать ни один человек, хотя каждый с усердием обязан приближаться к добродетельности [15. С. 215]. А потому добродетельности необходимо учить. Основанием обучения должна стать моральная аскетика — упражнения и волевая закалка под девизом стоиков: «приучать себя переносить все случайные жизненные невзгоды и обходиться без столь же излишних наслаждений» [16. С. 291]. Моральная аскетика почти всегда предполагает некое суровое самопринуждение к определённым действиям и поступкам. Ведь исполнение нравственного закона даёт возможность человеку «быть лишь достойным блаженства» [18. С. 616]. Однако образцовой и похвальной, и это утверждает И. Кант, может быть только та самодисциплина и та волевая само-



регуляция поведения, которым сопутствует радостное расположение духа [16. С. 292]. Современная воспитательная практика, к сожалению, упускает из виду как собственно моральную аскетику и её содержание, так и настроение радостного духа в упражнениях в добродетельности. А потому, по сути дела, лишает человека воли доброй, автономной и свободной;

в) *добрая воля*, т.е. воля, на которую не оказывают никакого воздействия внешние мотивы, та «воля, максима которой, если её делают всеобщим законом, никогда не может противоречить себе» [15. С. 262]. Такая воля есть воля автономная, т.е. самозаконодательствующая и воля свободная, действующая вне зависимости от определяющих её посторонних причин [15. С. 269]. И только такая воля может стать опорой для исполнения закона долженствования.

Таким образом, нравственное воспитание с позиций этики долга есть, прежде всего, приобщение подрастающего человека к практическому постижению нравственного закона, основанного на долженствовании, добродетельности и доброй воле. Для современной педагогической практики данные основоположения нравственного закона, несомненно являются ориентирами в устройении процесса нравственного воспитания. А поскольку любой закон предполагает послушание и исполнение, можно утверждать, что нравственное воспитание будет иметь положительную динамику, если педагог ведаёт этот закон, передаёт знания этого закона учащимся, умело научает детей не только придерживаться внешнего исполнения закона, но развивает чувство долженствования и желательности к устройению образа жизни по нравственному закону.

**Христианско-религиозная философия** внесла значительный вклад в понимание истоков и поиска путей нравственного становления личности. Интеграция этики долга и этики долга как основание для определения путей духовно-нравственного совершенствования раскрыта в работах В.С. Соловьёва, С.Л. Франка, С.Н. Булгакова, П.А. Флоренского, Н.А. Бердяева, Д. фон Гильдебранда, митр. Амфилохия (Радовича), И.А. Ильина и др. Нравственное воспитание с позиций этих авторов есть предоставление, в рамках определённой традиции, свободы для выбора пути духовного совершенствования.

Первым из русских религиозных философов, кто обратился к проблемам нравственности, остро ощущая отсутствие отечественной доктрины, показывающей пути взаимосвязи богословского и философского знания, был В.С. Соловьёв. Для педагога-исследователя работы В.С. Соловьёва интересны, прежде всего, системным изложением учения о нравственности [28]. В самом кратком виде это учение может быть сформулировано в виде трёх ключевых идей.

Первая ключевая идея состоит в оригинальном понимании самого явления нравственности как «должном взаимодействии между единичным лицом и его данною средою (в широком смысле... обнимающем все области бытия...)» [28. С. 286]. Данное В.С. Соловьёвым определение нравственности впервые обращено ко всей широте отношений человека с миром. Таким способом автор обозначает свой взгляд на пространство бытия, в котором рождаются нравственные отношения. Позиция учёного-исследователя в данном случае — это позиция стороннего наблюдателя, описывающего с высоты своего положения научное явление нравственности. Для специалиста в области педагогики это положение открывает простор для выбора сфер, содержания и средств нравственного воспитания, но не показывает механизмов и принципов его осуществления. К сожа-





лению, как показал анализ современных исследований, работа учёных и практиков чаще всего ограничивается только позицией наблюдателя.

Вторая ключевая идея учения В.С. Соловьёва о нравственности отражает точку зрения исследователя, непосредственно погруженного в ситуацию бытия. Нравственное совершенство синонимично личному достоинству, и «действительное личное достоинство каждого несомненно выражается и воплощается в его отношениях к тому, что его окружает» (*Там же*). Как впервые показал В.С. Соловьёв в своей работе, окружающая человека в разные периоды его жизни действительность складывается в три комплексные инстанции нравственного продвижения человека, которые рассматриваются учёным как «три главные степени, или формации в этом процессе» [28. С. 287] 1) родовая; 2) национально-государственная; 3) универсальная. Для каждой из них присуще своё содержание и свой механизм. Путь становления нравственности представляет собой перерастание в каждом периоде взросления ограничений, заданных в общественных формах содержания жизни.

Так, на этапе *родовой* институциональной формации, действующей для возрастного периода дошкольного и младшего школьного возраста, высоко влияние «семьи, в которой родственная связь не упраздняется, а углубляется нравственно». Ведущая функция этой формации — исполнительная, подражательная.

На этапе *национально-государственной* институциональной формации велико влияние геополитических условий и этнического склада. В рамках этой формации по механизму идентификации с различными группами людей формируются «нравственные стремления» отрочества.

На этапе *универсальной* институциональной формации юноша и взрослый, преодолевая возрастные ограничения и интегрируя социальный опыт, «становятся носителями высшего общественного сознания, которое стремится затем к воплощению в новых... формах и порядках жизни».

Предложенная В.С. Соловьёвым гипотеза о поэтапном становлении нравственности с присущем ей уникальным содержанием на каждом из этапов нашла своё развитие в работах других философов. Так, В.В. Зеньковский [6] видит процесс становления нравственного развития личности через соотношение духовного и эмпирического опыта в разных возрастах. Н.А. Бердяев [3] указывает на три уровня этики, которые, согласно его предположению, отражают степень личностного развития человека, последовательно преодолевающего этику послушания и этику спасения для достижения этики творчества. Д. фон Гильдебранд [5] рассматривая нравственное бытие как диалог между личностью и мирозданием, определил содержание трёх обязательных сфер нравственности (поступков, добродетелей, ценностных ответов) и соотнёс их с тремя уровнями воспитанности (нравственной неосознанности, сократовской нравственности, нравственности святых). Основным положением своей этической теории философ считал познание ценностей, адекватный ответ на их «ненавязчивый призыв» и желание человека быть нравственным. На необходимость «различать духовный ранг жизненных содержаний» ещё раньше указывал И.А. Ильин, предложив их расположение в возрастающей по значимости этапов последовательности: «почувствовать сердцем» — «сосредоточиться созерцанием» — «зажить им как драгоценным и самым главным» [12. 606] Митрополит Амфилохий (Радович) рассматривает нравственное воспитание





как процесс, включающий в себя две взаимно направленные линии — линию «возрождения и формирования человека по Образу Того, Кто его сотворил» и линию «освобождения человека от несовершенства и тем — от зла, помрачающего его» [25. С. 126].

Третья ключевая идея духовного наследия В.С. Соловьёва состоит в том, что нравственность как категория духовности может быть проанализирована с точки зрения её структуры. Основными компонентами этой структуры автор называет конкретизированное отношение к различным уровням бытия. Бытие *нижшего уровня* (природное) базируется на спонтанном чувстве стыда, бытие *человеческого уровня* (антропное) основано на отношениях жалости и сострадания к ближнему, бытие *высшего уровня* (духовно-религиозное) зиждётся на состоянии благоговения [28. С. 130]. В.С. Соловьёв был первым учёным, предпринявшим структурный анализ явления нравственности, открывая тем самым для современного учёного методологический принцип исследования его как педагогического феномена.

Обращаясь к религиозной философии, мы не можем обойти вниманием учения святых отцов (прп. Максим Исповедник [14], свт. Григорий Палама [22], прп. Марк Подвижник, прп. Макарий Египетский [11], прп. Иоанн Дамаскин [10], прп. Иоанн Лествичник [19] и др., поскольку это учение непосредственно связано с особым нравственным бытием — нравственным преображением человека, с восхождением к святости. Современное секуляризованное сознание, понимая человека как конечное и ограниченное, хотя и высшее существо, не приемлет идеала святости. Однако Св. Писание и учение святых отцов однозначно утверждают, что человек — это не пылинка во Вселенной, а вершина творения, и будучи созданным по образу Божьему, человек имеет цель Богу уподобиться и тем самым обрести полноту бытия и осуществиться. Более того, восходя по пути святости, человек не отрешается от жизни, наоборот, утверждает жизнь, а в жизни — Любовь, которая есть совокупность всех совершенств.

Препятствием на пути восхождения человека к полноте бытия и осуществлению являются страсти (как следствие повреждения человеческой природы в результате грехопадения). Под страстью обычно понимают «сильное, стойкое, длительное чувство, которое захватывает человека и владеет им» [27. С. 232]. В христианской психологии «страсть» (греч. *πάθος*) — от глагола *страдать* (*πάσχω*), рассматривается как чрезмерное, неестественное, влечение и желание человека, неправильное употребление чувств, гипертрофированное воображение. Более того, страсть, как об этом пишет А. Бергсон, коварна по своей сути, она поддельвается под долг. А потому страсть есть нравственная поврежденность, выражающаяся в понижении рассудительности, спутанности сознания и связанности воли, есть по своей сути снисхождение в состояние безнравственное. Учение святых отцов о страстях, несмотря на свою древность, принимается и современными учёными. Так, Т.А. Флоренская указывала, что «от страстей страдают и гибнут, морально и физически, люди, подверженные алкоголизму и наркомании; страсти могут привести к самоубийству; страсти лежат в основе психических отклонений и болезней личности; агрессивных действий и преступлений» [31. С. 105], а потому понимание сущности страстей и психологических механизмов их возникновения, ведение методов для их предупреждения и преодоления, заслуживает серьёзного научного внимания и изучения.





Из обилия и множественности страстей, которые могут владеть человеком, святые отцы выделяют восемь самых пагубных: 1) гордость; 2) тщеславие; 3) гнев; 4) сребролюбие; 5) блуд; 6) чревоугодие; 7) печаль и 8) уныние. Главенствующая роль этих страстей заключается в том, что все иные страсти (например, жестокосердие, зависть, ненависть, жадность, ложь, лень и др.) от них производны. Однако, по единодушному мнению святых отцов, «матерью всех зол» и корнем всех страстей, в том числе и самых пагубных, является страсть с а м о л ю б я , которая есть, как это указывал прп. Максим Исповедник, «неразумная любовь к телу». От этой страсти получают своё начало *славолюбие* как проявление гордыни человека, *сластолюбие* как гипертрофированная чувственность и *сребролюбие* — союз гордыни и чувственности [4. С. 257]. Такие страсти являются основой процветания человеческого эгоизма, ведущего человека по пути искажения собственного бытия. Б.С. Братусь, исследуя проявления нормальных и аномальных действий людей, указывал на то, что плодом именно эгоцентрической ориентации человека является его аномальное развитие или, как сказал бы Д. Макклiland [32], человек движется не по благоприятному для себя пути развития. А значит, там, где обретают право на жизнь страсти самолюбия, сребролюбия и сластолюбия, нет места подлинному человеку, нет места и высшим добродетелям любви и служения, нет места нравственному бытию. Страсть входит в человека незаметно, от тонкого «приражения», постепенно захватывая всего человека в свои жёсткие «объятия». Недаром И.А. Ильин даёт родителям следующий совет: «злое чувство, склонность к неограниченному самолюбию, бездуховный инстинкт, порочная мысль, пошлый вкус — всё это родители должны усмотреть в ребёнке до того, как этим состояниям удастся окрепнуть и перейти в систему действий» [12. 439].

Архимандрит Платон (Игумнов), основываясь на учении святых отцов о жизни человека, протекающей одновременно в трёх разнообразных сферах бытия (природной, социально-культурной, религиозной), соглашаясь с идеями В.С. Соловьёва, указывал, что «личность ориентирована на своё собственное бытие, на этическое отношение к окружающему миру и на религиозное отношение к Богу, что норма, ценность и благо соответствуют трём названным аспектам ориентации личности и являются ступенями восходящего ряда на пути ... достижения ею идеальной полноты бытия» [23. С. 4]. Нравственное воспитание, по арх. Платону, основывается на решении трёх задач: 1) сохранение природных дарований (чистота, целомудрие); 2) преодоление инертного природного начала (склонность к духовному застою и падению); 3) приобретение нравственных добродетелей. В основу нравственного воспитания у арх. Платона положены принципы *воздержания* по отношению к своему природному началу; *уважения* достоинства человека и забота о его благе; *богопочитания* в отношении человека к Богу. Данные положения указывают, что явление нравственности имеет глубокое содержательное наполнение, где каждому уровню бытия соответствует и особое, только ему присущее человеческое отношение.

Идеи религиозных философов не остались бесплодными. Нравственно-ориентированные работы *русских педагогов* конца XIX — начала XX веков *К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнина, В.П. Вахтёрова*, и др. наполнены возвышенными идеями о народности, патриотизме и религиозности воспитания, о свободе и до-



стоинстве человека и построены с учётом принципов христианской философии и антропологии.

*Педагогами русского зарубежья* (В.В. Зеньковский, С.И. Гессен, А.В. Маклецов, А.В. Ельчанинов, С.И. Карцевский, П.М. Бицилли ...) разрабатывалась идея зависимости уровня нравственной высоты человека от степени приобщённости человека абсолютному благу. А в основу идеи о соотношении нравственного облика и образа жизни организованного по типу служения положены именно философско-религиозные работы В.С. Соловьёва, С.Л. Франка, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.Н. Лосского, В.В. Несмелова, Е.Н. Трубецкого и др.

Более того, идеи христианской философии нашли отражение и в исследованиях современных учёных философов и психологов: А.С. Арсеньева, Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, И.Н. Мошковой, о. Б. Ничипорова, В.И. Слободчикова, Т.А. Флоренской, С.С. Хоружего и др. Обратим внимание, что эти идеи не только обрели теоретическое обоснование в научных работах, но и привносятся в практику психологического консультирования и педагогического сопровождения.

Можно соглашаться или не соглашаться с идеями христианской философии, принимать их или не принимать, но не учитывать их в разработке теоретических основ нравственного воспитания, на наш взгляд, является ошибочным, ибо они приоткрывают завесу ещё над неизведанной стороной нравственного бытия человека, бытия духовного. И чтобы нас собственно не смущали слова «христианская философия», прислушаемся к мысли выдающегося учёного-педагога К.Д. Ушинского: «Если же евангельская психология сделалась достоянием всего христианского мира, то каким же образом психолог может не знать этой психологии, может обойти её, ограничив свои познания теориями Гербарта, Бенеке или какого-нибудь другого кабинетного учёного» [33].

Изучение явления нравственности с позиций классической и христианско-религиозной философии позволяет нам наметить некоторые контуры для конструирования процесса нравственного воспитания:

*во-первых*, нравственность не есть отделённая от бытия человека сфера, нравственность по своей сути **онтологична** и связана со смысложизненными исканиями человека, с его высшими предназначениями, а значит, воспитатель должен таким образом строить воспитание, чтобы каждый раз ребёнок с удивлением открывал новые смысловые грани собственного бытия;

*во-вторых*, основаниями нравственного бытия являются а) видение истины, б) добродетельность как сопребывание с Высшей правдой, в) сострадание переходящее действенную заботу о другом (альтруизм), г) долженствование, как нормативная регуляция человеческого поведения, д) добродетельность как способность сопротивления злу и е) добрая, автономная и свободная воля. Упущение одного из компонентов может помешать воспитаннику открыть в полноте богатство нравственного мира;

*в-третьих*, подлинное нравственное бытие зависит от построения должных (правильных) отношений человека с разнообразными уровнями действительности, а потому учителю необходимо передать не столько знания об отношениях, сколько опыт проживания этих отношений;

*в-четвёртых*, нравственность не ограничена сферой поступков, а предполагает и качества характера личности (добродетельность), и ценностно-ответное взаимодействие с действительностью (Д. Гильдебранд). Акцентуация внимания





воспитанников только на поступках может серьёзно исказить их нравственное бытие;

*в-пятых*, необходимо учитывать, что врагами подлинной нравственности являются страсть самолюбия, оживающая в человеке через гордыню и чувственность (святые отцы).

Труд нравственного воспитания — нелёгкий труд. В своё время известный богослов, философ, психолог, педагог и священник В.В. Зеньковский писал, что если учитель «узко и поверхностно поймёт свои педагогические задачи по отношению к детям, будьте уверены, что он успешно и спокойно сможет добиться желанного. Но если учитель не боится заглянуть правде в глаза и отдаёт себе отчёт в истинных задачах своих, если он умеет глубоко и непредубеждённо глядеть на душу ребёнка, сколько жутких, незабываемо-трудных минут он переживёт» [6. С. 204]. Перед человеком-воспитателем стоит выбор, по какому пути идти: поверхностному и без серьёзных проблем («власть для себя» по Д. Макклиланду) или по правде, вживаясь во все жизненные коллизии, обременяя себя серьёзными бытийственными проблемами (служение другим). От этого выбора зависит, кем будет человек-воспитатель: наёмником или Учителем. От этого выбора зависит, и кем будут наши дети. И если учитель выбирает путь служения, то реальной помощью для него должны стать сокровища философско-педагогической мысли, собрав которые, он может с уверенностью как духовно зрячий человек повести своих воспитанников к подлинному бытию.

## Литература

1. Асмус В.Ф. Античная философия [Текст] / В.Ф. Асмус. М.: Высш. шк., 1999. 400 с.
2. Аристотель. Этика (к Никомаху) [Текст] / Аристотель // Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Мн.: Литература, 1998. С. 139–408.
3. Бердяев Н.А. Опыт парадоксальной этики [Текст] / Н.А. Бердяев. М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2003. 701 с.
4. Влахос Иерофей (митрополит). Православная психотерапия [Текст] / митр. Иерофей Влахос. М.: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2004. 368 с.
5. Гильдебранд Д. Этика [Текст] / Д. фон Гильдебранд. СПб.: Алетейя, 2001.
6. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии [Текст] / В.В. Зеньковский. М.: Школа-Пресс, 1996. 272 с.
7. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа [Текст] / Г.В.Ф. Гегель. М.: Наука, 2000. 495 с.
8. Гегель Г.В.Ф. Философия права / Г.В.Ф. Гегель // Немецкая классическая философия. Т.1. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 2000. С. 303–666.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С.И. Гессен. М.: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
10. Дамаскин Иоанн (святый). Точное изложение православной веры [Текст] / св. Иоанн Дамаскин. М.: Ладья, 1998. 465 с.
11. Египетский Макарий (преподобный). Духовные беседы [Текст] / прп. Макарий Египетский. М.: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1904. 467 с.

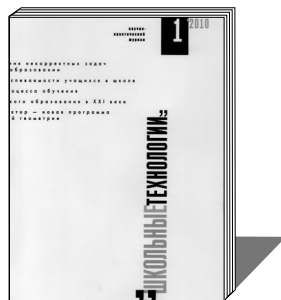


12. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта [Текст] / И.А. Ильин. М.: АСТ, 2004. 586 с.
13. Ильин И.А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека [Текст] / И.А. Ильин. Санкт-Петербург «Наука». 1994. 542 с.
14. *Исповедник Максим* (преподобный). Творения. Богословские и аскетические трактаты [Текст] / прп. Максим Исповедник. М.: Мартис, 1993. 354 с.
15. *Кант И.* Лекции по этике [Текст] / И. Кант. М.: Республика, 2000. С. 37 — 283.
16. *Кант И.* Метафизика нравов [Текст] / И. Кант // Немецкая классическая философия. Т.1. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 2000. С. 12 — 302.
17. *Кант И.* Критика практического разума [Текст] / И. Кант // Лекции по этике. М.: Республика, 2000. С. 284 — 406.
18. *Кант И.* Критика чистого разума [Текст] / И. Кант. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. 672 с.
19. *Лествичник Иоанн* (преподобный). Лествица [Текст] / прп. Иоанн Лествичник. М.: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1908. 365 с.
20. *Лосев А.Ф.* История античной философии в конспективном изложении [Текст] / А.Ф. Лосев. М.: Мысль, 1989. 204 с.
21. *Модзалевский Л.Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времён до наших дней. Т.2 [Текст] / Л.Н. Модзалевский. СПб.: Алетейя, 2000. 496 с.
22. *Палама Григорий* (преподобный). Триады в защиту священно-безмолствующих [Текст] / прп. Григорий Палама. М.: Канон, 1995. 384 с.
23. *Платон (Игуменов), архимандрит.* Православное нравственное богословие [Текст] / Архимандрит Платон (Игуменов). М.: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994. 240 с.
24. *Радлов Э.Л.* Очерк истории греческой этики до Аристотеля [Текст] / Э.Л. Радлов // Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Мн.: Литература, 1998. С. 62 — 138.
25. *Радович А.* Основы православного воспитания: сб. статей. Серия: Церковь и образование. Вып. 1. [Текст] / митрополит Амфилохий Радович. Пермь: Панагия, 2000. 208 с.
26. *Руссо Ж.Ж.* О причинах неравенства [Текст] / Ж.Ж. Руссо. Спб.: 1907.
27. *Рысь Ю.И.* Психология и педагогика [Текст] / Ю.И. Рысь, В.Е. Степанов, В.П. Ступницкий. М.: Академический Проект; Изд-во научно-образовательной литературы РЭА; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 308 с.
28. *Соловьёв В.С.* Оправдание добра: нравственная философия [Текст] / В.С. Соловьёв. М.: Республика, 1996. 479 с.
29. *Соловьёв В.С.* Философское начало цельного знания [Текст] / В.С. Соловьёв. Мн.: Харвест, 1999. 912 с.
30. *Трубецкой С.Н.* Курс истории древней философии [Текст] / С.Н. Трубецкой М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС; Русский Двор, 1997. 576 с.
31. *Флоренская Т.А.* Святоотеческое учение о страстях и психотерапия [Текст] / Т.А. Флоренская // Моск. психотерапевт. журнал. 2003. № 3. С. 104–113.





32. *Энкельманн Н.* Преуспевать с радостью. Биркенбиль, М. Молитвенник для шефа [Текст] / Н. Энкельманн, М. Биркенбиль. М.: Интерэксперт; Экономика, 1993.
33. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания [Текст] / К.Д. Ушинский. СПб., 1971.
34. *Фихте И.* Факты сознания [Текст] / И. Фихте // Факты сознания. Назначение человека. Наукоучение. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. С. 392—545.
35. *Шеллинг Ф.* Философские исследования о сущности человеческой свободы и связанных с ней предметах [Текст] / Ф.В.И. Шеллинг // Немецкая классическая философия. Т.1. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 2000. С. 667—747.
36. *Шопенгауэр А.* Свобода воли и нравственность [Текст] / А. Шопенгауэр М.: Республика, 1992. 448 с.
37. *Яннарас Х.* Избранное: Личность и Эрос [Текст] / Х. Яннарас. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2005. 408 с.
38. *Дробницкий О.Г.* Понятие морали [Текст] / О.Г. Дробницкий. М.: Наука, 1974. 387 с.



### «ШКОЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Профессиональный журнал для специалистов в учебном деле, школьных завучей, методистов, преподавателей системы высшего образования.

Основные рубрики:

технологизация образования: теория и опыт; концепции и модели; инструментарий и алгоритмы; измерения и диагностика; информационные технологии.

Шесть номеров в год.

И н д е к с — 72547, 71774, 79038, 79176.