

**ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт  
им. В.Г. Короленко»**

*На правах рукописи*

**СКРЯБИНА ДАРЬЯ ЮРЬЕВНА**

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ  
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СИСТЕМЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ  
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПЕДАГОГИКЕ  
ЭМИГРАЦИИ  
20-30- х гг. XX СТОЛЕТИЯ**

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
Доктор педагогических наук, профессор  
Захарищева М.А.

Глазов, 2011

## Содержание

<b>Введение</b> .....	2
<b>Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СИСТЕМЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ.</b>	
1.1. Представления о духовных ценностях образования в гуманитарных науках.....	15
1.2. Исторические условия формирования и развития философских и педагогических представлений о системе духовных ценностей.....	32
1.3. Развитие модели «русская школа» в отечественной педагогической мысли и педагогике эмиграции.....	56
Выводы по 1 главе .....	75
<b>ГЛАВА 2. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СИСТЕМЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ.</b>	
2.1. Развитие представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х годов XX столетия.....	77
2.2. Сравнительный анализ развития представлений о системе духовных ценностей.....	104
2.3. Динамика развития системы духовных ценностей и их влияние на современное образовательное пространство.....	121
Выводы по главе 2.....	138
<b>Заключение</b> .....	140
<b>Библиография</b> .....	145

## **ВВЕДЕНИЕ**

Актуальность исследования. Сложившееся содержание общего образования все больше отстает от глобальных тенденций становления духовно – нравственной личности, патриота, гражданина общества. В связи с этим общая педагогика вынужденно возвращается к исследованию проблемы формирования и развития духовных ценностей в образовании.

Актуальность исследования на **социально-педагогическом** уровне определяется необходимостью организации образования и воспитания духовно-нравственной личности с преобладанием духовных ценностей над материальными. В школах с 2011 года начался пилотный проект по внедрению в образовательные учреждения следующих предметов, направленных на воспитание личности с современным мировоззрением: «Религиоведение», «История мировых религий», «Этика и эстетика», «Основы православной культуры» и «Основы религиозных культур и светской этики». Актуальность проблемы на **научно-педагогическом** уровне вызвана необходимостью всестороннего анализа проблемы развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной теории и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX века и определения их влияния на современную постановку изучаемого вопроса.

Исследуемая нами проблема становилась предметом изучения в педагогике в разные периоды. Условно мы разделили эти исследования на три группы: 1) Труды классиков русской педагогики изучаемого нами периода о значении системы духовных ценностей в образовании школьников (А.Б. Залкинд, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.В. Крупенина, Н.К.Крупская, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, М.С. Погребинский, М.Н.Покровский, В.Н. Сорока-Россинский, С.Т. Щацкий)  
2)Современные педагогические исследования, в которых рассматриваются ценности, ценностные ориентации в образовании. Сущность категорий

«ценность», «ценностные ориентации» рассматривается в отечественной науке в четырех аспектах:

- философском – относительно категории «ценность». В трудах В.А. Василенко, Г.П. Выжелецова, О.Г. Дробницкого, А.Г.Здравомыслова, М.С. Кагана, А.Ш. Назаровой, В.П. Тугаринова выявлена специфика категорий «ценность» и «ценностная ориентация», анализируется их взаимодействие с другими важнейшими характеристиками личности;
- социологическом – через анализ роли ценностей в социальной среде. В исследованиях И.В. Блауберга, Ю.Р. Саарниита, подчеркивается роль ценностей в качестве определителя целей и норм поведения людей, идеалов как главных двигателей жизнедеятельности личности;
- психологическом – через анализ механизмов формирования ценностных ориентаций и их влияния на развитие личности школьника (Л.И.Божович, А.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Ядов);
- педагогическом – через рассмотрение системы устойчивых ценностных отношений к объективным ценностям общества (Н.А. Асташова, Е.О. Галицких, И.Н. Дубровина, М.А. Кондратьева, З.И. Равкин).

3) Историко–педагогические исследования, посвященные российскому зарубежью (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, В.И. Додонов, Р.А. Иванова, Е.В. Кабанова, О.Е. Комелева, Л.Н. Кондратьева, З.А. Малькова, Е.Г.Осовский, З.И. Равкин).

В историко - педагогических исследованиях интересующая нас проблема рассматривается наряду с решением основных для каждого исследователя задач (Р.А. Иванова, Е.В. Кабанова, А.Н. Сергеев, Д.Н. Яцук). Как показал анализ этих исследований, во всех них раскрываются такие проблемы, как воспитание духовности в условиях современной гимназии и выявление в структуре духовных ценностях мифологического начала. Наиболее близки к нашей проблеме исследования Р.А. Ивановой и Е.В. Кабановой. Так, Р.А. Иванова в своем исследовании проводит сравнительный анализ педагогики эмиграции с педагогикой республики Эстония 20-30-х

годов XX века и современным этапом развития образования. В исследовании Е.В. Кабановой рассматриваются проблемы содержания образования русского зарубежья 1919-1930 годов. Данная работа охватывает период развития педагогической науки в эмиграции 20-30-х гг. XX столетия. Приведенные выше исследования были выполнены более десяти лет назад, многие представленные в них идеи требуют переосмысления с точки зрения современной гуманистической парадигмы образования. Одна из последних работ по интересующей нас тематике выполнена Н.В. Батаковой. Областью исследования в данной работе стало формирование духовно-нравственных ценностей у одаренных детей. Наша же работа выполнена в рамках аксиологического подхода к историко – педагогическим явлениям ( М.В. Богуславский, М.А. Захарищева, З.И. Равкин).

Таким образом, недостаточная разработанность проблемы развития системы духовных ценностей в педагогике эмиграции и отечественной педагогике в историко – педагогическом аспекте определяет перспективы дальнейшего творческого научного поиска. Проанализированные исследования приводят нас к выводу о необходимости тщательного изучения педагогических идей предложенного периода (20-30-е гг. XX в.) при решении проблемы сравнения развития системы духовных ценностей в педагогике эмиграции и отечественной педагогике.

Анализ педагогической литературы и практики работы современных общеобразовательных учреждений позволил нам обозначить противоречия между:

- очевидными историческими и социально-политическими изменениями, связанными с пониманием духовных ценностей, произошедшими в последние десятилетия XX столетия и первыми XXI -го, и недостаточным уровнем их осмысления в педагогической науке;
- между одновременными в 20-30-е годы, но различно направленными процессами развития системы духовных ценностей в педагогике Советской России и в условиях русской эмиграции;

- между объективной потребностью современной педагогики в разработке системы духовных ценностей и духовно-нравственных ориентиров и недостаточным уровнем изученности имеющегося исторического опыта.

**Хронологические рамки исследования** охватывают период 20-30-х годов XX века, так как, с одной стороны, именно в этот период произошла «вторая волна» эмиграции (одна из самых многочисленных по высылке интеллигенции из Советского Союза), связанная с политическими событиями, происходящими в Советском Союзе, с другой стороны, именно в этот период 20-х гг. XX столетия в под влиянием общественно-политической и социально-экономической ситуации в стране произошло реформирование теории и практики российской школы.

Проблема **исследования может** быть сформулирована в виде вопроса: «Как в процессе исторического развития педагогики выявляется общее и особенное в представлениях о системе духовных ценностей в педагогике эмиграции и отечественной педагогике 20-30-х гг. XX столетия?»

Исходя из этого, была сформулирована тема данного исследования: «**Сравнительный анализ развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия**».

**Объект исследования** – процесс развития представлений о системе духовных ценностей в истории образования.

**Предмет исследования** – представления о системе духовных ценностей в педагогике эмиграции и отечественной педагогике 20-30-х годов XX века.

**Цель исследования:** выявление общего и особенного в развитии педагогических представлений о системе духовных ценностей в педагогике эмиграции и отечественной педагогике в конкретно-исторических условиях 20-30-х годах XX столетия.

**Задачи исследования:**

1. Представить типологию духовных ценностей. Выявить этапы развития представлений о системе духовных ценностей 20-30х гг. XX века;
2. Проанализировать основные педагогические идеи о системе духовных ценностей в педагогике русской эмиграции и отечественной педагогике 20-30-х годов XX столетия;
3. Сравнить процесс развития системы духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX века;
4. Проследить влияние тенденций развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х годов XX столетия на становление и развитие духовных ценностей в современном образовательном пространстве.

**Методы исследования:**

В исследовании используется комплекс общетеоретических методов (анализ, синтез, актуализация, систематизация, моделирование и абстрагирование) и историко- педагогических методов:

а) историко-структурный – выявление системообразующих компонентов системы духовных ценностей в рассматриваемый период: советской педагогики и педагогики эмиграции 20-30-х годов XX столетия;

б) историко-сравнительный анализ процесса развития теоретических концепций отечественной педагогики и педагогики эмиграции в 20-30-х годов XX столетия.

в) историко-типологический - выделение категорий духовных ценностей, их биполярных проявлений в отечественной педагогике и педагогике эмиграции, выявление тенденций, значимых для современной школы.

**Методологической основой исследования являются:**

- системный подход в философии (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, А.И. Уемов, Б.С. Украинцев);

- системный подход в педагогике (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Э.Д. Днепров, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, З.И. Равкин);

- культурологический подход (М.М. Бахтин, В.С. Библер, И.Б. Воровцова, А.С. Гуревич, В.Н. Додонов, Э.В. Ильенков, М. Мамардашвили, Г.В. Стельмашук);

- аксиологический подход в педагогике (Н.А. Асташова, М.В. Богуславский, М.А. Захарищева, З.И. Равкин, Я.С. Турбовской);

**Теоретической основой исследования** являются современные методологические разработки по истории образования (М.В. Богуславский, Р.Б. Вендровская, А. Н. Джурицкий, Г.Б. Корнетов, З.И. Равкин); работы ученых, раскрывающие сущность категории «ценностные ориентации» в отечественной науке в четырех аспектах: философском (А.Г. Здравомыслова, Д.Н. Яцук), социологическом (Г.В. Стельмашук), психологическом (В.Н. Мясищев), педагогическом (Н.А. Асташова, Е.О. Галицких, З.И. Равкин); теоретические представления об истории и философии образования послереволюционной России и педагогике эмиграции (Б. М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский, Г.Б. Корнетов, Е.Г. Осовский, З.Г. Нигматов, З.И. Равкин), педагогические представления о духовных ценностях в рамках аксиологического подхода (В.И. Додонов, М.А. Захарищева, Е.М. Карась, Т.Н. Любан, З.И. Равкин, Я.С. Турбовской).

#### **Источниковая база исследования:**

1. Произведения классиков общей педагогики и психологии рассматриваемого периода (П.П. Блонский, А.Б. Залкинд, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, М.С. Погребинский, М.Н. Покровский, В.Н. Сорока-Россинский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин).

2. Труды педагогов - эмигрантов (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, С.И. Гессен, А.П. Дехтерев, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, С.Л. Франк).



3. Официальные документы власти рассматриваемого периода (постановления, декреты, резолюции ВКП(б).

4. Периодика эмиграции 20-30-х годов XX века.

5. Материалы Государственного архива Российской Федерации (ГАРФ), Научного архива Российской академии образования (НА РАО), русский заграничный архив (РЗА).

6. Диссертации, посвященные изучению проблем формирования и развития системы духовных ценностей как в России, так и в зарубежье 20-30-х годов прошлого века.

#### **Этапы исследования.**

**На первом этапе (2005–2006 )** изучалось состояние проблемы развития представлений о системе духовных ценностей на современном этапе; анализировалась философская, психолого-педагогическая и историко-педагогическая литература с целью методологического обоснования и определения направлений дальнейшей работы.

**На втором этапе (2006–2008)** изучались политические, экономические и социально-культурные факторы, повлиявшие на развитие представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогической теории и педагогике эмиграции; определялась внутренняя периодизация рассматриваемой проблемы; проводился анализ комплекса источников, и на его основе создавались модели развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия.

**На третьем этапе (2008–2011)** была определена динамика в развитии основных тенденций при формировании представлений о системе духовных ценностей в общеобразовательных учебных заведениях; проанализированы педагогические идеи и парциальные программы по развитию и формированию духовных ценностей; подведены итоги исследования.

**Научная новизна исследования:**

1. Определена внутренняя периодизация развития системы духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции. Разработана система духовных ценностей, положенная в основу сравнительного анализа (являются заданными измерениями).
2. Выделены теоретические модели развития системы духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции: социально-ориентированная, идеологическая, культурно-антропологическая, национальная, аксиологическая.
3. Проведен сравнительный анализ представлений о системе духовных ценностей, обоснованы тенденции их развития в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX века.
4. Выявлены и обоснованы тенденции развития представлений о системе духовных ценностей в образовательных учреждениях на современном этапе.

**Теоретическая значимость исследования:** теоретически обобщены факты, свидетельствующие о процессе развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX в. с аксиологической позиции; уточнено для терминологической определенности содержание основных понятий («ценность», «ценностные ориентации», «духовность», «духовные ценности»); представлен в целостном виде исторический процесс развития системы духовных ценностей в отечественной теории и педагогике русского зарубежья 20-30-х гг. XX в.; раскрыто содержание основных моделей (социально-ориентированной, идеологической, культурно-антропологической, национальной и аксиологической) и тенденций (зарождение и развитие классовых ценностей; переход национальных ценностей в интернациональные; формирование коллективистских отношений как основы духовных ценностей; целенаправленный уход от религиозных ценностей к атеизму; развитие общечеловеческих ценностей с учетом «нового» социального окружения;

эволюционные движения в формировании национальных и религиозных ценностей; приоритет индивидуальных качеств личности над коллективистическими и ознакомление и укрепление знаний детей о религиозных ценностях).

**Практическая значимость исследования** определяется тем, что проведенное исследование способствует уточнению представлений о системе духовных ценностей; результаты исследования влияют на объективную оценку периода 20-30-х гг. XX столетия в истории отечественной педагогики и педагогике эмиграции, позволяет систематизировать опыт отечественной педагогики и педагогики эмиграции 20-30-х гг. XX века по данной проблеме. Материалы исследования используются в лекционно-практических курсах истории педагогики, психолого-педагогической антропологии и могут быть использованы в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров, а также в деятельности образовательных учреждений при преподавании предметов, связанных с формированием и развитием духовных ценностей.

**Обоснованность и достоверность** результатов исследования обеспечиваются исходными непротиворечивыми методологическими позициями автора; выбором комплекса общих и специальных историко-педагогических методов исследования; целям и задачам проведенного исследования с опорой на принципы историзма, объективности; соответствием принципиальных положений, полученных научных результатов и выводов диссертации; новизной и разнообразием привлечённых источников.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. На основе анализа имеющихся классификаций системы духовных ценностей предложена следующая: общечеловеческие, национальные ценности, коллективистические и религиозные ценности и их биполярные проявления (классовые, интернациональные, ценность личности и атеизм), используемые нами в качестве измерения развития представлений системы

духовных ценностей при проведении сравнительного анализа. Внутренняя периодизация развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции предполагает наличие трёх этапов: первый – вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров (1922-1929 гг.); второй – переходный этап (1929–1932 гг.); третий – контролируемого формирования и развития ценностных ориентаций (1932–1938 гг.).

2. Анализ теоретических концепций позволил выявить основные модели в сфере развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции:

а) социально-ориентированная модель развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной теории. Она характеризуется приоритетом общечеловеческих ценностей под влиянием среды, знакомством детей с нравственными категориями через среду и семью, и формированием национальных ценностей (любовь к малой родине, почитание традиций и обычаев семьи) (П.П.Блонский, М.Н. Покровский, С.Т.Шацкий);

б) социально-ориентированная модель в педагогике эмиграции, представленная С.И. Гессеном, А.П. Дехтеревым, И.А.Ильиным, предлагавшим овладение общечеловеческими и национальными ценностями и формирование национального характера через социальную действительность;

в) идеологическая модель. Авторы данной модели предлагали воспитывать классовые, интернациональные ценности и ценности коллектива через интерес к учению и саморазвитию; отрицание религии и церкви; формирование антирелигиозной личности (атеиста) (М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, А. П. Пинкевич, М.М. Пистрак, М.С. Погребинский, В.Н. Шульгин);

г) культурно-антропологическая модель развития представлений о системе духовных ценностей. Эмигранты, работавшие в данном направлении,

предполагали осуществление процесса воспитания свободной личности с основой на антропологические начала (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.В. Зеньковский);

д) национальная модель, предложенная группой отечественных педагогов, акцентировала внимание на развитии гражданской позиции и патриотизма у ребенка с учетом существующей идеологической направленности в государстве (А.Б. Залкинд, В.Н. Сорока-Росинский);

е) аксиологическая модель. Педагоги и философы эмиграции предлагали использовать различные категории ценностей для формирования и развития свободной личности (Б.П. Вышеславцев, Н.О. Лосский, С.Л. Франк).

3. Развитие представлений о системе духовных ценностей проходило под влиянием взаимодействия их между собой в отечественной педагогической теории и педагогике эмиграции, что позволило выделить несколько тенденций в формировании представлений системы духовных ценностей на протяжении изучаемого периода:

**а) в отечественной педагогической мысли:**

- зарождение и развитие классовых и интернациональных ценностей;
- переход национальных ценностей в интернациональные;
- формирование коллективистских отношений как основы духовных ценностей;
- целенаправленный уход от религиозных ценностей к атеизму.

**б) В педагогике эмиграции:**

- приоритет общечеловеческих ценностей с учетом «нового» социального окружения;
- эволюционные движения в формировании национальных ценностей;
- приоритет индивидуальных качеств личности над коллективистическими;
- ознакомление и укрепление знаний детей о духовных ценностях.

4. Сравнительный анализ заданных измерений на этапах развития исследуемой проблемы позволил обосновать основные тенденции в

формировании системы духовных ценностей, актуальных для современного образования и воспитания в XXI веке:

- а) овладение подрастающим поколением общечеловеческими и классовыми ценностями с учетом современной идеологии;
- б) трансформация национальных ценностей в межкультурные ценности современного патриота;
- в) целевая ориентация педагогического процесса на ценность личности с учетом корпоративной культуры и этики;
- г) поиск диалога между современной педагогикой и опытом христианского воспитания.

**Апробация полученных результатов** осуществлялась на научных конференциях и семинарах различного уровня: ВАКовских публикациях (г. Киров 2009, г. Кострома 2007, Санкт-Петербург 2009 г.) международных (г. Москва, 2007, 2011; г. Рязань, 2007, 2010, г. Казань, 2009, 2010, 2011 г. Пенза, 2007, г. Ижевск, 2006, 2011, г. Невинномысск 2009, г. Саратов 2010); всероссийских (г. Глазов, 2005, 2008); на аспирантских семинарах, форумах и заседаниях кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института (г. Глазов, 2005–2011), на педагогических советах школ города Глазова и школах Удмуртской Республики.

### **Структура и объём диссертации.**

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 211 источников. Общий объём текста – 150 страниц.

# ГЛАВА 1

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СИСТЕМЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

### 1.1. Представления о духовных ценностях образования в гуманитарных науках.

Попытка выделения системы духовных ценностей из общей категории ценностей образования порождает их разнообразные интерпретации. Попытки дать определение понятию «духовных ценностей» приводят к необходимости анализа социокультурной ситуации и ее основных характеристик, что, в свою очередь, непосредственно связано с содержанием ценностей в целом. В нашем исследовании в качестве основополагающих будут рассмотрены понятия «ценности», «ценностные ориентации», «духовность» и «духовные ценности». Для их понимания в данном параграфе нами будут проанализированы все выше приведенные дефиниции, предложено определение духовных ценностей и их классификация для проведения дальнейшего сравнительного анализа.

Среди разнообразия существующих понятий в изучении ценностей и ценностных ориентаций, следует выделить несколько направлений в их понимании: философское (социологическое и культурологическое), психологическое и педагогическое.

Основоположниками изучения ценностей и ценностных ориентаций среди философов были: Н.А. Бердяев, Э.В. Ильенков, А.Ф.Лосев, М.Мамардашвили, П.А. Флоренский[12;72;103;109;164].

Начать рассмотрение понятие духовных ценностей необходимо с дефиниции «ценность» в образовании. Большинство философов под ценностью понимается «положительное» значение объектов (вещи, события, состояния, поступка) для субъекта. Один из широко известных философов, занимавшийся вопросами ценностей и диалога культур, был М. Мамардашвили. Он считал, что локализовать духовность практически

невозможно. Оперирование высокими понятиями – самое большое искушение для человека, которому он охотно поддается, думая, что уже сам факт обращения к ним возвышает его [109;144]. То есть, главное - не просто заучить какие-либо «законы жизни», но и понимать, уметь ими правильно оперировать в определенных ситуациях. При правильном понимании и действии с ними человек подсознательно приходит к пониманию и осознанию духовных ценностей.

Одна из проблем ценностной ориентации заключается в смысле следующих вопросов: возможны ли изменения в мире? Можем ли мы быть только такими, какие мы есть, или в мире возможны изменения, в частности, возвышение человека над самим собой? Существование человека один на один с миром без каких-либо гарантий, которые были бы присущи человеку и человеческому сознанию, есть некоторое открытое пространство, в котором прочерчивается только путь, который ты должен проделать сам [109;144]. Таким образом, ценность и ценностные ориентации являются не только носителями какой-либо информации, но и выступают, в то же время, «просветителем человечества». Человек через различные культуры открывает свой внешний и внутренний мир, окружающих людей, тем самым осознавая и расставляя свои жизненные ориентиры, считает М.Мамардашвили.

Философ А.В. Петров рассматривает ценность через «результат и продукты материальной и духовной деятельности. Ценности, по его мнению, определяют духовное образование: идеалы, цели, представления о должном, прекрасном и истинном» [124;83].

В унисон с философами в культурологических словарях зафиксировано следующее понимание ценности: «материальные и духовные реалии, позволяющие людям удовлетворять их желания, потребности, интересы, чаяния и заставляющие прилагать усилия для их достижения, созидания, сохранения и приумножения» [170;276]. То есть категория ценности рассматривается с точки зрения саморазвития, самовоспитания и



личностного роста человека, овладение им определенными, ценными для него как для личности, ценностными ориентациями. Удовлетворяя свои желания, личность выявляет для себя четкие ценностные категории, выстраивая их в иерархичном единстве.

Социологи, в свою очередь, понимают ценность как «нечто постоянное и важное для общества, и установки, которые являются скоротечными и неустойчивыми»[172;518]. Рассматривая ценность как социальную составляющую в развитии человека, имеющую значение не только для личности, но и для социальной действительности, социология в своей интерпретации данного термина находится в некотором противостоянии с представлениями культурологов о категории ценность. Они рассматривают ее в единстве с личностным развитием, для социологов же категория ценность является непостоянной и часто меняющейся под давлением общественных явлений.

В социологии изучение ценностей связано с анализом их «индивидуальных эквивалентов» - ценностных ориентаций. В социологическом энциклопедическом словаре ценность рассматривается как «особое общественное отношение, благодаря которому потребности и интересы индивида или социальной группы переносятся на мир вещей, предметов, духовных явлений, придавая им определенные социальные свойства, не связанные прямо с утилитарным назначением этих вещей, предметов, духовных явлений» [168;403]. Взаимодействие между личностным ростом и развитием напрямую связано с социальным заказом общества при формировании и развитии ценностей.

Таким образом, социологи, культурологи и философы рассматривают ценности с различных позиций, особенностью каждой науки является то, что ценность, может быть в одном случае постоянной, в другой изменчивой, в зависимости от позиции личности и общественных отношений.

Следующей дефиницией, относящейся к категории духовных ценностей, будет ценностная ориентация. Под ней культурологи понимают

«комплекс духовных детерминант деятельности людей или отдельного человека, а также соответствующих им социально-психологических образований, которые интериоризуются в положительном ракурсе их значений» [167;523]. Ценностная ориентация есть направление деятельности к определению набора ценностей с учетом не только социальной действительности, но и приоритетов развития личности.

Социологи ценностные ориентации рассматривают как «разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств их достижения, являются важнейшим фактором, регулирующим и детерминирующим мотивацию личности» [168;2225]. Ценностные ориентации являются, по их мнению, и средствами, и факторами овладения ценностными категориями, при этом акцент поставлен на социальные ценности, а не материальные и духовные.

Для правильной интерпретации понятия «духовные ценности» необходимо также рассмотреть, что философы, социологи и культурологи понимают под духовностью. В современных философских исследованиях духовность рассматривается как «специфическое человеческое качество, характеризующее мотивацию и смысл поведения личности» [59;112]. Это определенная позиция ценностного сознания, обуславливающая характер нравственных отношений. Важным показателем проявления духовности является способность к рефлексии, самопознанию, переосмыслению и корректировке жизненных явлений в соответствии с осмысленными и усвоенными общечеловеческими ценностями и моральными нормами.

После краткого обзора взглядов философов, социологов и культурологов на ценности, ценностные ориентации и духовность, необходимо перейти к изучению рассматриваемых нами понятий в психологии. Ценностями и ценностными ориентациями занимались Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу и С.Л. Рубинштейн [2;82;100;114;140].

Психологи, работающие в русле социальной психологии, рассматривают ценность и ценностную ориентацию как «любой «объект» (в том числе и

идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса). В широком понимании в качестве ценности могут выступать не только абстрактные привлекательные смыслы или ситуативные ценности, но и стабильно важные для индивида конкретные материальные блага. В более узком значении принято говорить о ценностях как о духовных идеях, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения» [171;167]. Ценности, как мы видим, могут быть и смыслом, и идеей и понятием, и благом. Все, что личность будет считать для себя наиболее важным в определенный отрезок времени, то и будет для нее ценностью.

Предложенное учеными определения получили развитие в двух направлениях: и как устойчивая редко, меняющаяся (усложняющая) личностная категория, и как категория, меняющаяся под воздействием определенных жизненных обстоятельств или угасания интереса к той или иной ценности.

Психологи А.В.Петровский, П.В.Симонов, М.Г. Ярошевский, изучая духовность, понимают под ней «индивидуально выраженные в структуре личности две фундаментальные потребности: идеальная потребность познания и социальная потребность «для других» [58;101]. Данная группа ученых утверждает, что духовность – это потребность познания, социальная потребность и потребность в познавательной деятельности во внутреннем импульсе.

Представив обзор понятий ценность, ценностная ориентация и духовность философами и психологами необходимо перейти к представлению данных категории в педагогической науке.

В аксиологии предложенными понятиями занимались Н.А. Асташова, М.В. Богуславский, М.А. Захарищева, Г.В. Корнетов, З.И.Равкин и другие [3;22;62;89;133].

Аксиология рассматривается учеными как теория ценностей, «учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира».

Центральным понятием в аксиологии является понятие «ценности», которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включающее ценностные отношения [184;51]. Через рассмотрение ценностных категорий и использование аксиологического подхода как доминирующего в данном параграфе нами будут изучаться все интересующие нас понятия.

В современных условиях педагогическая аксиология развивается как новая педагогическая парадигма, в которой ценностный базис служит уникальным связующим звеном между теорией и практикой [106;106]. Так аксиология как наука о ценностях не только является своеобразным звеном между духовностью и ценностью, но и дает возможность освоения ценностных категорий.

Одним из современных педагогов работавшим в русле аксиологической науки является Н.А. Асташова. Ею предложено определение ценностей, которое звучит следующим образом: «ценности – это элементы нравственного воспитания, важнейшие составляющие внутренней культуры человека, которые выражаются в личностных установках, свойствах и качествах, определяющих его отношением к обществу, природе, другим людям, самому себе» [6;8]. Ценности являются основой образования личности, а при помощи духовных ценностей человек включается в аксиологическую деятельность, развивая в себе общечеловеческие ценности, тем самым становясь духовной личностью.

По мнению Г.В. Корнетова, ценность объединила в себе три значения: характеристику внешних свойств вещей и предметов, выступающих как объект ценностного отношения; психологические качества личности, являющиеся субъектом этого отношения; отношения между людьми, их общение, благодаря которому ценности приобретают общезначимость [89;10]. Поэтому ценности включают в себя не только знакомство с ними, но и их характеристику, психологическую составляющую и социализацию человека в обществе, то есть ценности помогают выстроить в логическом

единстве не только воспитание и социализацию, но и весь педагогический процесс.

Еще один представитель педагогической науки, занимавшийся изучением понятия ценность - Е.М. Карась, считал, что под ценностью необходимо понимать материальные или идеальные предметы, обладающие значимостью для данного социального субъекта с позиций удовлетворения его потребностей и интересов [77;62]. В его понимании ценности выступают критериями оценки как всей жизни ребенка, так и отдельных ее поступков и действий, так как они дают основание для их альтернативного выбора.

Изучив различные варианты дефиниции «ценность», мы посчитали, что при проведении нами дальнейшего исследования мы остановимся на определении ценности, предложенной Н.А. Асташевой.

Рассматривая ценностные ориентации с аксиологических позиций, их можно охарактеризовать как направленность личности на те или иные ценности. Направляя ребенка на получение знаний об определенных ценностях (материальных, духовных, социальных и так далее), мы соответственно их в нем формируем.

Г.И. Чижаковой выделены аспекты формирования ценностных ориентаций. К ним она отнесла:

- формирование многосторонней ценностной ориентации, отвечающей современному этапу общественно-экономического развития общества;
- формирование опережающей ценностной ориентации, направленной на идеалы, социальные ценности общества на основе сложившихся мировоззренческих принципов;
- формирование социально ценных умений в процессе освоения социальных ценностей в различных видах деятельности [173;23]. Основное проявление ценностных ориентаций начинается с общественных отношений, а их формирование напрямую зависит от политического заказа.

Г.М. Федосимов рассматривал ценностные ориентации в том же ракурсе, что и Г.И. Чижакова, понимая под ценностными ориентациями

избирательное отношение индивида к материальным и духовным ценностям, систему его установок, убеждений, предпочтений, выраженных в поведении[162;195]. По мнению авторов, предполагается сразу сделать выбор между материальными и духовными ценностями. Однако, это не совсем корректно, так как под влиянием социальной ситуации в стране доминантная в одно время ценность может перейти на второстепенные роли и наоборот, так как ценностные ориентации обладают такими характеристиками, как историчность, изменчивость, диалектичность и динамичность.

Как центр духовного развития личности рассматривает проблему ценностных ориентаций В.Н. Мясищев[117]. Определение значимости объекта для субъекта базируется у него на эмоциях, так как они придают отношению субъекта к объекту непосредственно оценочный характер. Эта мысль была подтверждена и Г.Х. Шингаровым [177], который считал, что сознание – это и есть переживание. В.Н. Мясищев пишет, что значимость объекта для субъекта заключается только в эмоциях, несущих в себе оценочный характер, Г.Х. Шингаров соглашается с данным высказыванием и говорит, что именно через оценивание идет осознание себя, а значит, переживание того или иного действия. Итак, все рассуждения, предложенные выше различными авторами о дефиниции «ценностная ориентация», можно определить как избирательное отношение личности к ценностям.

В педагогическом аспекте духовность понимается как особая характеристика личности, содержащая ее духовные интересы и потребности. В духовности интегрируются эмоциональные и интеллектуальные потенции личности, выражаясь в творческой деятельности, ценностных ориентациях и установках[69;25], - считает Л.П. Илларионова. Духовность рассматривается как внутренняя сфера самоопределения человека, его нравственно-эстетическое состояние и как степень усвоения личностью духовных ценностей. Это система интеллектуальных, нравственных и эстетических ценностей, реализующаяся в творческой созидательной деятельности,

моральных принципах, нормах поведения [69;26]. Так, духовность включает в себя все основные общечеловеческие ценности: нравственные, эстетические и интеллектуальные.

Я.С. Турбовской определяет духовность как внутренний мир человека, обогащенный великими общественно значимыми ценностями и идеями, ставшими объектом непрерывного сопоставления и осмысления, порождающими стремление личности к нравственному совершенствованию и творческой самореализации, создающими критериальную основу для внутреннего сопоставления своих поступков и достижений [157;32]. Он рассматривает сугубо внутреннюю позицию ребенка его склонности, способности, самовоспитание и саморазвитие, не уделяя должного внимания внешним факторам.

В.И. Мурашов понимает духовность как целостность, гармоническое единство теоретического и практического духа, соответствующего по своей сути истинной мысли, морально–эстетическому чувству и свободной воле, это единение человека с самим собой, с другим человеком, природой, обществом и Высшими Силами. Духовность – это процесс и результат сознательно – волевой деятельности духа, вырабатывающего в борьбе со своей низшей природой свои высшие качества и претворяющего их в практику человеческой жизни [116;27]. Понимание духовности как целостности теоретического и практического духа сводится к взаимосвязи природы и общества с Высшими силами, а в борьбе со своей низшей природой человек приобретает высшие качества для жизни и духовности. А.Е. Зимбули писал: «Независимо от источников – процессы, где обретается духовность, носят единую аксиологическую, психическую, физическую природу» [67;138]. Отталкиваясь от традиционных интерпретаций духа как особого внутреннего состава, моральной силы, ученый характеризует духовность как способность субъекта нацеливать свои внутренние силы на служение возвышенным целям (добру, красоте, истине, справедливости). Учитывая многомерность жизни и ценностей, следует добавить: духовность

реализуется в согласованном служении человека высшим ценностям. Итак, по определению А.Е. Зимбули, духовность - это обобщенная характеристика, выражающая меру активной, осмысленной, ответственной, творческой включенности субъекта в культуру и мир в целом. Человек способен научиться не только распознавать ценности для самого себя, но и выстраивать их в ценностную иерархию.

Педагоги-методологи В.В. Веселкова, В.Г.Пряникова и З.И. Равкин, изучив понятийное поле по вопросу о проблемах развития духовности личности, предложили самое, на наш взгляд, четко отражающее предмет данной дефиниции определение. Под духовностью понимают интегральное качество, обеспечивающее целостность личности и ее устремленность к духовному саморазвитию[34;11]. В контексте ориентаций на ценности рассматривал духовность и В.И. Додонов, изучая духовность в неразрывном единстве с национальной духовной идеей. Собственно сама эта идея и была основана на духовности [54;20]. Он утверждал, что понятия «духовность» и «ценности» очень близки и находятся в неразрывном единстве. Национальные идеи (ценности) способны в тесном единстве с культурой сформировать духовные ценности. «Корни идей духовности русской национальной культуры, ее сближения с другими культурами мира тянутся из далекой древности. Они берут начало с введения новой религии на Руси» [54;19]. Представив, что духовность существует на Руси с самого ее образования, можно предположить, что она легла в основу усвоения человеком общечеловеческих ценностей, а национальная идея являлась инструментом приобщения детей к элементам духовных ценностей. То есть духовность является отражением общечеловеческих ценностей, так как духовность в большей степени затрагивает именно духовные ценности: нравственность, эстетику и этику.

В аксиологической науке кроме термина «ценности», также используется понятие ценностной ориентации, которая рассматривается как система установок, выражающих направленность личности на определенные



нормы и ценности [37;98]. Особое значение имеет ориентация человека на другого человека. Ценности в свою очередь могут быть не только предметом изучения, но и ориентировать на определенный вид деятельности.

В.И. Додонов, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, Л.А. Степашко [54;134;151]. показали, что «духовность есть совокупность высших нематериальных ценностей светского и религиозного значения. Духовность есть общечеловеческая ценность, представляющая собой интегральное качество, обуславливающее целостность личности, высокий уровень ее развития» [110;101]. Данное определение достаточно полно раскрывает понятие «духовность», как высшее проявление человеческой сущности, которое может быть рассмотрено как результат глубинного освоения знаний о природе, обществе, человеке, возвышающего его над эгоистическими потребностями. В основе духовности лежит светский характер и религиозные начала, именно поэтому духовность наиболее четко отражает все ценностные ориентации личности. Многие педагоги, психологи и философы под духовностью понимают стремление личности к пониманию и усвоению общечеловеческих и национальных ценностей. Для дальнейшего разбора системы духовных ценностей нам необходимо учитывать то, что ценности включают в себя усвоение личного опыта, традиций и обычаев в аксиологическом и антропологическом аспектах, а духовность в большей степени выступает как средство обретения личностью общечеловеческих и национальных ценностей.

Л.А. Степашко, говоря о ценностных аспектах образования, считает, что «в иерархии личностных идеалов и ценностей общечеловеческие ставились педагогами-гуманистами выше национальных. Возникнув после нравственности и лишенная этического элемента, религия вобрала в себя нравственность, санкционировала ее постулаты. Благодаря религиозному воспитанию, нравственное развитие ребенка приобретает возвышающий, идеальный смысл» [153;88] - пишет ученый.

Рассмотрев понятия ценность, ценностные ориентации и духовность, необходимо обратиться к определению и классификациям духовных ценностей.

Духовные ценности – это внутренние, чувственно освоенные субъектом ориентиры его деятельности и жизни, нравственно реализующие отношения с самим собой, с другими людьми, с человеческим сообществом[1;125]. В современных социально-культурных условиях, сложившихся в России, данное определение достаточно четко выявляет основное содержание духовных ценностей.

В рамках аксиологического подхода духовные ценности рассматриваются как «высшие» ценности образования (Н.А. Асташева, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Т.И. Петракова, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов) [6;19;148;178]. Аксиологический подход в данном случае выступает в качестве методологической основы современной науки. Его специфика заключается в рассмотрении образовательного процесса с точки зрения ценностей.

З.И. Равкин, занимавшийся историей, развитием и внедрением аксиологии как научной отрасли педагогики, считал, что духовные ценности всегда выступали в качестве идеала, стремясь к достижению которого общество, представители его различных социальных слоев испытывали действительную потребность в их усвоении [135;9]. Именно данное определение мы возьмем за основу для проведения нашего диссертационного исследования, так как мы рассматриваем духовные ценности в первую очередь с аксиологических позиций.

Относя к духовным ценностям общечеловеческие, Н.А. Асташова справедливо предлагает развивать и формировать в детях различные нравственные качества. Для обеспечения стабильности существования ценностных ориентаций в педагогической сфере необходимо формировать аксиологические начала личности, опирающиеся на теоретические основы педагогической антропологии. Автором также выделяется ряд функций,

отражающих специфику педагогической аксиологии. Одной из них является эмоциональная открытость – «переживание, как правило, выражается через эмоцию – непосредственную оценку субъектом объекта, что позволяет отнести этот объект к ценности с помощью духовных чувств: совести, уважения, любви, эстетического вкуса, милосердия и других» [6;10]. Выделяя эмоциональность как один из факторов воспитания и формирования в ребенке системы духовных ценностей, Н.А. Асташова предполагает, что они будут формироваться через эмоции. Также автором выделяются этапы формирования ценностных ориентаций:

- 1.Предъявление ценностей воспитаннику;
- 2.Осознание ценностных ориентаций личностью;
- 3.Принятие ценностных ориентаций;
- 4.Реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении;
- 5.Закрепление ценностной ориентации в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, то есть своего рода потенциальное состояние;
- 6.Актуализация потенциальной ценностной ориентации, заключающейся в качествах личности[6;12].

Выше перечисленные этапы можно положить в основу развития и формирования различных ценностей личности, которое начинается с предъявления и представления ребенку ценностей различного характера, переходит к осознанию и принятию ценностей ребенком, затем перерастет в стадию реализации, закрепления и актуализации ценностных ориентиров в личности ребенка. Функционирование духовных, интеллектуальных, социальных ценностей в образовании дает возможность целенаправленно включать аксиологические позиции в разные области человеческой деятельности.

Кроме выделенных этапов по формированию ценностей образования Н.А. Асташова предлагает классификацию ценностей, разделяя их на группы: во-первых, ценности бытия, к которым она отнесла вещи, гармонию,

рост, творение во внешнем мире, оценивание, счастье, спасение во внутреннем мире, любовь, откровение в ближайшем окружении и во-вторых, ценности культуры: во внешнем мире (природа, вселенная, художественное искусство), во внутреннем мире (разум, музыка, нравы, сверх — Я), в ближайшем окружении (история, поэзия, человечество) [4;92]. Также автором предложена типологизация на основе видов или сфер человеческой деятельности: материальные (имеют определенную цену), социальные (отражают особенности социальной жизни и могут выступать фундаментом жизни общества, обеспечивая его функционирование как сообщества людей) и духовные (в основе имеют философские концепции, принципы мировоззрения, религиозные постулаты, нравственные нормы, эстетические каноны и так далее) [4;94]. Деление ценностей по различным областям их применения помогает отразить все стороны развития личности наиболее отчетливо, давая нам точные представления об их назначении.

Несколько иную классификацию ценностей предложила М.А. Кондратьева. Проанализировав различные типологизации ценностей образования, в основе которых лежат педагогические ценности и понимаются как цель, и как условие, и как основания для развития гимназического образования, она дает свою классификацию ценностей образования:

1. Социально–политические ценности. К данной группе ценностей следует отнести общедоступность образования, право на образование, свободу выбора учеником или его родителями любого типа школ, а также коммерческой формы получения образования в зависимости от материальных возможностей и духовных запросов данной семьи.
2. Под интеллектуальными ценностями образования М.А. Кондратьева понимает развитие и углубление ценностей, которые призваны быть ориентирами в педагогическом процессе. Это любознательность, возможность реализации потребности в понимании и познавательный интерес, активность и творческая самостоятельность учащихся в

овладении истинными знаниями, радость познания, познавательная перспектива, научность и подлинность знаний; признание интеллектуальных достижений личности; эстетика слова как средства познавательной деятельности.

3. В рамках аксиологического подхода невозможно обойти вниманием нравственные ценности образования. К ним можно отнести честь и достоинство личности ученика, утверждающиеся в атмосфере свободы от диктатуры учителя; право воспитанника быть субъектом, а не объектом педагогического процесса.
4. Ценности профессиональной педагогической деятельности: призвание к труду учителя и воспитателя, сознание личностной и социальной ответственности за педагогическую профессию, талант педагога, его опытность – поисковая, инновационная деятельность[85;137].

В основе данной классификации ценностей лежит аксиологический подход, что в полной мере соответствует и нашему пониманию данного вопроса.

Предложив разнообразные типологизации ценностей по их признакам, условиям, времени формирования, необходимо перейти к классификации духовных ценностей, предложенной В.И. Додоновым и Г.В. Селиховой [55;86]. Ими определены следующие базовые духовные ценности: человек, свобода, истина, соборность, коллективизм, убежденность, долг, творчество, активность, нравственность. Описывая специфику духовных ценностей, необходимо также отметить, что каждая ценность признается уникальной и не сравнивается по значимости с другими[1;125]. В основу классификации духовных ценностей педагоги положили приобретение и использование их личностью в процессе развития и образования. Предложив различные классификации ценностей и типологизации духовных ценностей, в основе которых лежат аксиологические ориентиры, мы предлагаем следующую, которую будем использовать при дальнейшем проведении исследования.

1. **Общечеловеческие ценности.** К ним мы относим нравственность, этику, эстетику, честь, свободу, истину, долг, красоту, любовь, понимание, творчество. Это группа духовных ценностей, которые являются основополагающими для дальнейшего развития личности.
2. **Национальные ценности** - такие, как патриотизм, уважение к старшим, любовь к родине, осознание и принятие обычаев и традиций семьи и страны. Они выделяются нами как следующая ступень духовных ценностей, так как именно они являются неким соединяющим звеном между общечеловеческими ценностями и следующей группой ценностей.
3. **Ценности коллектива.** В большей степени это коллективизм, ответственность и нравственность в смысле адекватного понимания и поведения личности в коллективе.
4. **Наивысшей духовной ценностью** мы видим религиозные ценности, то есть приход человека к той ступени образованности, где он, овладев всеми духовными ценностями, становится духовно развитой личностью.

Внутри каждой группы ценностей нами определены биполярные отношения, что приводит к различному наполнению содержания ценностей.

Так общечеловеческие ценности, кроме привития определенных выше положительных отношений к предложенным категориям, могут иметь противоположное значение.

Национальные ценности, в основу которых входят патриотизм, формирование гражданственности, ответственности и толерантности, развиваются у ребенка под влиянием политических факторов развития общества. Противоположным измерением анной духовной ценности являются интернациональные ценности. Переход одной ценности в другую напрямую зависит от идеологии, политического курса страны и той парадигмы образования, которая существует в государстве.

Ценности коллектива становятся ценностью свободы личности в своем противоположном измерении данной ценности. Так, например, в статье «Духовные основы инновационного образования» В.Е.Дерюга, выделяя метапринципы, образования, одним из них считает персоналистичность и социальную направленность: «человек представляет собой социально направленное, но индивидуально неповторимое существо. Он способен к развитию в обществе и через общество, но траектория этого развития для каждого индивидуальна. Персоналистичность образования означает разработку индивидуальной стратегии развития, чтобы личность в итоге стала частью общества и осталось самой собой» [51;62]. Личность может развиваться в коллективе не только овладев общими компетенциями и решая коллективные цели и задачи, но и развивая одновременно в себе индивидуальные качества и решая свои микроцели, являющиеся для него доминирующими.

Религиозные ценности могут быть как ярко выраженными, так и иметь атеистическую окраску. «Целью образования всегда должна быть свобода, которая выражается в устойчивом, самобытном, творческом движении человека к поставленным задачам, в их достижении, ответственности за свои действия и результаты деятельности. Свобода духа означает стремление к проявлению силы личности, к воплощению образа мыслей через волевые действия» [51;62]. Все это будет зависеть непосредственно от временного отрезка изучаемого нами явления, географического расположения изучаемой нами страны и деятельности педагогов и психологов при анализе системы духовных ценностей.

Духовные ценности базируются на духовных ориентирах под действием определенных социальных, политических и экономических условий, при этом ценностные ориентации, наряду с интеллектуальным аспектом развития, очень важны при формировании норм педагогической деятельности.

Изучение различных подходов к понятиям «ценность», «ценностные ориентации», «духовность» и «духовные ценности» позволили нам сделать следующие выводы:

1. в нашем исследовании под духовными ценностями будут пониматься: ценности или идеалы, стремясь к достижению которых общество, представители его различных социальных слоев испытывают действительную потребность в них, предложенное З.И.Равкиным и его учениками.

2. изучив различные классификации ценностей, мы предлагаем следующую типологизацию духовных ценностей используемую нами при проведении диссертационного исследования: общечеловеческие ценности, национальные ценности, ценности коллектива и религиозные. Также для дальнейшего проведения сравнительного анализа необходимо задать измерения которыми будет выступать предложенная нами классификация духовных ценностей и их биполярные проявления: общечеловеческие - классовые, национальные – интернациональные, ценность коллектива-ценность свободы личности, религиозные ценности – атеизм.

## **1.2. Исторические условия формирования и развития философских и педагогических представлений о системе духовных ценностей.**

В данном параграфе мы раскроем исторические условия, под влиянием которых формировались и развивались педагогические и философские представления о духовных ценностях в 20-30-е годы XX века в отечественной педагогике и педагогике эмиграции.

XX век для Российского государства стал эпохой перемен, переломов и новых направлений в его развитии. Свержение самодержавия назревало давно, недовольных таким режимом с каждым годом становилось все больше



и больше, что привело к перевороту, и к власти пришла коммунистическая партия, во главе которой находился лидер большевиков - В.И. Ленин.

Для более глубокого осознания состояния дел в России данного периода мы рассмотрим не только политические, но и экономические, социальные и культурные условия.

**Политическая** ситуация была неустойчива. С 1918 по 1922 развитие страны шло по двум направлениям: вхождение республик и автономных областей в Российскую Федеративную Республику и двусторонние договоры между теоретически независимыми республиками и Российской Федеративной Республикой[33;166]. Таким образом, уже в 1918 году правительство заговорило об объединении ближних государств (Украины, Белоруссии, Таджикистана, Туркмении, Латвии, Литвы, Эстонии) в одно федеративное государство.

Распад в 1917-1918 гг. единого, централизованного Российского государства сменился объединительным движением, которое привело к образованию Союз Советских Социалистических Республик (СССР) в 1922 г. В годы гражданской войны на окраинах бывшей Российской империи возникло несколько советских республик.

20 - 30-е гг. стали периодом становления политического строя СССР. Придя к власти, большевики развернули активную деятельность по претворению в жизнь своих призывов покончить с империалистической войной. Политическая власть страны находилась в состоянии развала, армия на исходе 1917г. фактически полностью потеряла боеспособность. Однако сложилось так, что советской власти пришлось вести острую и бескомпромиссную гражданскую войну, которая привела к полной разрухе народного хозяйства[120;163]. В Советской России после нескольких революций и переворотов политическая ситуация была крайне нестабильной.

Партия взяла курс на захват власти сначала мирным путем, а затем и вооруженным вмешательством. При этом у большевиков перед другими политическими силами были определенные преимущества, которые они

сумели полностью использовать: твердая политическая воля и авторитет вождя, строгая партийная дисциплина, гибкая, но единая партийная организация и широкая агитация. «Идеология и сам большевизм не были статичными феноменами – история вообще таковых не знает» [50;68]. Имея огромное влияние на существующие в государстве политические силы, идеология оказывала влияние на образовательные процессы. Так, при создании программ Государственного Ученого Совета (ГУСа) учитывались следующие критерии: политический (учебный материал должен был быть классово-партийной направленности), социально-экономический, политехническо-трудовой и психолого-педагогический. Первоочередное значение отводилось не педагогической составляющей, а идеологической.

Первая Конституция СССР была принята в 1924 году. В ней не было характеристик общественного устройства союзного государства, глав о правах и обязанностях граждан, избирательном праве и местных органах власти[137;125]. Она не отражала прав и свобод советского человека, все это говорило о том, что народ в Советском Союзе был бесправным, не имеющим никаких правовых и общественных категорий.

К 1927 году Сталин окончательно пришел к власти, что привело к своеобразному «дефолту» в данной управленческой структуре государственной власти. В 1934г. состоялся XVII съезд ВКП(б), тогда же получивший название «съезд победителей». Он должен был продемонстрировать стране и миру полный триумф сталинской политики большого скачка и окончательное поражение всех политических соперников руководителя партии[60;10]. Так сложилось, что в партийных органах существовало две тенденции: одна – сталинская, направленная на проведение жесткой, тоталитарной линии, а вторая – более умеренная, поддерживаемая С.М. Кировым. При этом особого противоборства при создании образовательных программ не наблюдалось, многие педагоги придерживались существующих политических взглядов в стране и поддерживали курс на дальнейшее реформирование школы.

К концу 30-х гг. в СССР сформировалось и окрепло тоталитарное государство. Оно подчиняло, контролировало и направляло жизнь каждого человека от рождения до смерти. Человек в таком государстве имел право на существование только как часть огромной машины[60;11]. Сталин, придя к власти, намеренно привел Советское государство к тоталитарному устройению, где власть была сосредоточена только в одних диктаторских руках. Важнейшим элементом политической системы стало такое образование, как «партия - государство», превратившее партийный и государственный аппарат в господствующую силу общества. Партийные органы несли полную ответственность за результаты деятельности хозяйственных организаций и обязаны были контролировать их работу. Право принятия решений принадлежало «первым лицам»: директорам крупных предприятий, наркомам, секретарям райкомов, обкомов и ЦК республик. В масштабах страны им обладал лишь Сталин. Одновременно ослаблялось и коллективное руководство, все реже созывались съезды партии, собиравшиеся при жизни Ленина ежегодно.

Сталинизм стремился выступать под маской марксизма, из которого он черпал отдельные элементы. Вместе с тем, сталинизм был чужд гуманистическим идеалам в том числе идеям социальной справедливости. По мнению историков, изучавших политическую ситуацию в Советском Союзе в 20-30-е гг. XX века, это была попытка превратить марксизм-ленинизм в новую религию. Одной из важнейших идей сталинизма было утверждение о непрерывном обострении классовой борьбы как внутри страны, так и в международных отношениях. Это служило основой для формирования «образа врага», внутреннего и внешнего, и для проведения массовых репрессий. При этом, как правило, массовым репрессиям предшествовали и сопровождали их идеологические кампании. Они были призваны объяснить и оправдать аресты и казни в глазах широких масс. Именно эти факты и объясняют появление таких биполярных измерений в системе духовных ценностей, как классовые и интернациональные ценности; религия и атеизм.

В педагогической деятельности наблюдалось также разделение на два противоборствующих лагеря, одни полностью поддерживали политический курс страны, предлагаемый Сталиным, соответственно и смену педагогических ориентиров с воспитания интеллигента на воспитание «советского гражданина» и создание ГУСовских программ, другие, наоборот, полностью отрицали инновационные процессы, проходящие в Советском Союзе, придерживаясь идей о продолжении образовательной деятельности в рамках существующей до революции парадигмы образования.

К **экономическим** условиям 20-30-х годов можно отнести появление новой экономической политики (НЭП) в 1921 году. НЭП сменил политику «военного коммунизма», которая привела к экономическому кризису и крестьянским восстаниям. Правительство считало своей задачей сохранение созданного за послереволюционные годы государственного сектора хозяйствования – национализированной промышленности[137;;100]. Довольно быстрые темпы промышленного роста неизбежно должны были смениться застоем. В послевоенное десятилетие развитые страны переживали период бурного экономического развития, обновления техники и технологий[60;9]. Таким образом, в сочетании с политической нестабильностью экономический кризис был также неизбежен, хотя изначально экономический подъем все же был. Говоря о смене образовательных парадигм в образовании, нельзя не объединить их с политическим и экономическим переходом на «новые рельсы».

В октябре 1924 года Пленум Центральной Контрольной Комиссии, посвященный вопросам партийной этики, отметил, что период НЭПа таит в себе опасности, особенно для той части коммунистов, которая в своей повседневной деятельности соприкасается с нэпманами. Новое поколение партийцев стремилось к идеологически доступным, простым схемами организации общества[98;66]. Непосредственным поводом к демонтажу НЭПа стал хлебозаготовительный кризис 1927-1928 гг. После него деревня находилась в бедственном положении.

Предчувствие «великого перелома» стало ощущаться в обществе в относительно благополучный период НЭПа - в 1925-1926 гг. Всеобщее недовольство охватило страну. Попытка упорядочить деятельность существовавших тогда народнохозяйственных структур (трестов, синдикатов, товарных и фондовых бирж, банковской системы) закончилась безрезультатно. Каждое ведомство разрабатывало свой вариант перспективного плана. Для выхода из кризиса правительство предприняло ряд административных мер. Было усилено централизованное руководство экономикой, ограничена самостоятельность предприятий, увеличены цены на промтовары, повышены налоги для частных предпринимателей, торговцев и кулаков. В 1925 году XIV съезд ВКП (б) провозгласил курс на индустриализацию. На съезде шла речь о необходимости превращения СССР из страны, ввозящей машины и оборудование, в страну, производящую их. Начало политики индустриализации было законодательно закреплено в апреле 1927 года IV съездом Советов СССР. Главное внимание в первые годы индустриализации уделялось реконструкции старых промышленных предприятий. Наметился переход к отраслевой системе управления, укреплялось единоначалие и централизация в распределении сырья, рабочей силы и производимой продукции.

В 1929 году по указанию Сталина началось грандиозное переустройство деревни – коллективизация. Сталинская партия поставила задачу «раскрестьянить» деревню, полностью изменить характер труда, весь образ жизни сельских жителей. [60;9]. В январе 1930 г. ЦК ВКП(б) принял постановление «О темпе коллективизации и мерах помощи государства колхозному строительству». К концу первой пятилетки коллективизацию планировалось осуществить в масштабе всей страны. Все это привело к распаду уже организовавшихся артелей и общин, к преобразованию их в общественные организации – колхозы, совхозы. Индивидуальная собственность крестьянина должна была стать общественной, вся

недвижимость, нажитая в течение многих лет крестьянином, становилась общественной.

В 30-е годы в стране сформировалась модель экономического развития: осуществление краткосрочного административного планирования и использования ресурсов. Экономическое развитие шло экстенсивным путем и сопровождалось значительным ростом инфляции[33;251]. В 30-е годы произошли события, которые определили дальнейшее развитие экономического курса СССР практически на весь XX век.

НЭП вызвал некоторые изменения в социальной жизни. В 1922 году был принят новый Кодекс законов о труде, отменявший всеобщую трудовую повинность и введивший свободный найм рабочей силы. Прекратились трудовые мобилизации. Для стимулирования материальной заинтересованности рабочих в повышении производительности труда была проведена реформа системы оплаты. Вместо натурального вознаграждения вводилась денежная система, основанная на тарифной сетке. Однако социальная политика имела ярко выраженную классовую направленность. При выборе депутатов в органы власти преимущество по-прежнему имели рабочие. Часть населения, как и раньше, была лишена избирательных прав («лишенцы»). В системе налогообложения основная тяжесть приходилась на частных предпринимателей в городе и кулаков - в деревне, бедняки от уплаты налогов освобождались, середняки платили половину.

В декабре 1920 года Восьмой Всероссийский съезд Советов утвердил План восстановления народного хозяйства и его электрификации (план ГОЭЛРО). В 1921 - начале 1922 гг. издан ряд декретов и нормативных уголовно-правовых актов. В феврале 1921 года Совнарком создал Государственную комиссию (Госплан) для разработки планов хозяйственного развития страны. Параллельно с экономическим кризисом в стране нарастал социальный кризис. В мае 1922 года принят первый Уголовно-процессуальный кодекс РСФСР, готовилась судебная реформа. Все

эти законодательные акты отражали социально-экономическую сущность и нестабильность политической ситуации в стране.

Что касается развития образования в Советском Союзе, то с 20-х гг. XX века началась бурная смена образовательных парадигм: «школу учебы» заменили на «школу труда». Большое развитие получила инновационная деятельность, связанная с внедрением в деятельность образовательных учреждений различных форм и методов трудового воспитания подрастающего поколения.

В образовательной политике после отмены программ ГУСа постановлениями ЦК ВКП(б) в начале 30-х годов произошел возврат к десятилетней общеобразовательной политехнической школе. В основу обучения и воспитания должны быть положены идеи марксистско-ленинского учения. Учебники и программы, должны были отражать основные тенденции развития социалистического общества и не перегружать ученика «ненужными» предметами.

В 1928 - 1941 гг. правительство Советского Союза проводило кампании массовых репрессий. Их проведение имело свою внутреннюю логику: конец 20-х - начало 30-х гг. - репрессии против старой интеллигенции, начало 30-х гг. - «раскулачивание», первая половина 30-х гг. - преследования бывших оппозиционеров, вторая половина 30-х гг. - удар по партийным, хозяйственным кадрам. Пиком репрессий стали 1937 - 1938 гг., многочисленные жертвы понесли партии Коминтерна, особенно работавшие в нелегальных условиях.

В отношении ученых, занимавшихся педологическими исследованиями, были предприняты самые жесткие меры: репрессии, изгнание (эмиграция) из Советского Союза. Те же, кто остался, занимались работой «в стол» или писали статьи, изобличающие педологию. Многие лишались не только родины, но и семьи, работы, своих взглядов на дальнейшее развитие и образование в Советском Союзе.

В декабре 1936 года был принят второй вариант Конституции СССР. Ее текст содержал много демократических норм: отмена ограничения прав граждан по классовому признаку; введение всеобщего, прямого, равного, тайного голосования, провозглашение прав и свобод граждан (неприкосновенность личности, тайна переписки и т.д.). Но Конституция не имела механизма реализации и оставалась документом, резко расходившимся с реальной жизнью. Принятие Конституции СССР 1936 года послужило своеобразным обновлением всей политической системы Союза, что объяснялось вступлением страны на новый этап своего развития, знаменовавший, как считалось, построение основ социализма, который проходил без участия старой интеллигенции, находившейся в эмиграции.

В качестве долговременной перспективы выдвигалась задача создания нового типа жизни – социалистического. В основе новой культуры должна была лежать идеология, которая выражала бы интересы не только рабочего класса, но и всех трудящихся. Социальные потрясения в 20-х годах XX века создавали неблагоприятные условия для развития науки. Научный потенциал страны был подорван, серьезно пострадала материально–техническая база, почти полностью прекратились контакты с научным миром, сократились издательские возможности.

19 мая 1922 года В.И. Ленин направил Ф.Э. Дзержинскому секретное письмо, где были изложены инструкции по подготовке к высылке «контрреволюционных» писателей и профессоров[91;78]. Советское правительство решилось на беспрецедентный в мировой истории шаг: выдворение из страны 160 крупнейших российских ученых и философов - гордости не только российской, но и мировой науки. В числе высланных были философы Н. Бердяев, Н. Лосский, Е. Трубецкой С. Франк, Л. Шестов; ректоры Московского и Петербургского университетов, социолог П.Сорокин и другие. Эти люди вовсе не стремились уезжать из России. Не разделяя идеологических установок большевизма, они, тем не менее, не являлись активными борцами с ним.



Аналогичные процессы протекали и в сфере культуры. Культурная революция началась с «революции в просвещенском деле». В это же время в Советском Союзе начинается борьба с безграмотностью и малограмотностью, создается четкая образовательная система - от начальной до высшей школы. В стране появляется двухступенчатая система школьного образования, предусматривавшая обязательную первую ступень – начальную четырехлетнюю школу с последующей учебой выпускников в городах, в семилетней школе или в школе фабрично–заводского ученичества (ФЗУ). В городах возникали рабфаки, повсеместно создавались избы – читальни, кружки политграмоты, «красные уголки». Люди начинали выписывать газеты и журналы. По мере развертывания культурной революции усиливалась ее идеологизация. Система образования, общественные науки, литература, искусство, театр превращались в инструменты «воспитательного» воздействия Советской власти на массы.

Попытки советского правительства отделить церковь от государства и школу от церкви начались уже в 1919 году с образования исполнительного комитета по делам духовенства, так называемого «Исполкомдух». В 1918 года «Декрете об отделении церкви от государства и школы от церкви» говорилось о «недопущении преподавания религиозных поучений в общественных, частных заведениях и коммунах, где преподаются общеобразовательные предметы» [203], что в свою очередь привело к отказу от преподавания религиозных предметов во всех образовательных учреждениях Советского Союза. В Петрограде летом 1922 года состоялся процесс по делу о церковных ценностях, осенью этого же года Секретариат ЦК РКП (б) рассмотрел вопрос о создании комиссии по антирелигиозной пропаганде. После ее создания в стране были разработаны правила ввоза религиозной литературы, устанавливались условия регистрации религиозных обществ. Происходило расширение устной пропаганды, складывались основные формы антирелигиозной работы: издание газеты «Безбожник», создание «Союза безбожников», общества воинствующих материалистов,

начинался выпуск научно- популярными книг и брошюр по антирелигиозной тематике. Педагоги и психологи должны были давать детям знания атеистического содержания. Постановлением ЦК РКП(б) по вопросам антирелигиозной пропаганды разъяснялось, что «выпячивание религиозного вопроса отнюдь не означает, что задача борьбы с религиозным мирозерцанием есть второстепенная задача» [204]. Правительство уделяло большое внимание антирелигиозной пропаганде. Высмеивая веру и религиозные обычаи (коммунистическая пасха, парады и карнавалы во время религиозных праздников), партия стремилась показать превосходство науки над разумом. [33;174]. Резко контрастируя с блестящей интеллектуальной жизнью «старой» интеллигенции, культурный уровень масс поднимался крайне медленно.

1929 год становится переломным в отношениях советской власти и церкви. Она была обвинена в поддержке кулачества, в организации саботажа хлебозаготовок. В ряде сталинских выступлений звучали призывы подавить реакционное духовенство, развернуть антирелигиозную работу. Государственные органы получили широкие права контроля над деятельностью религиозных организаций. Началось массовое закрытие и разрушение монастырей, церквей и приходов. Для практической борьбы с религией на базе Союза безбожников была создана массовая общественная организация – Союз воинствующих безбожников. Но успехи в борьбе с религией были невелики. Церковь даже под гнетом коммунистической пропаганды не сдавала своих позиций, ведя борьбу за духовные ценности и опираясь на естественную и традиционную религиозность народа.

Значительное место в литературном движении 20-х гг. занимал Союз пролетарских культурно–просветительских и литературно–художественных организаций (Пролеткульт). Свою задачу Пролеткульт видел в создании особой пролетарской культуры, свойственной только пролетариату. Творческая интеллигенция стремилась реализовать свои возможности в переустройстве жизни, помочь народу овладеть культурными ценностями.

Для этого периода было характерно развитие модернизма и авангардизма в литературе и искусстве. Начиная с 1922 года в стране образуются различные направления в искусстве: Ассоциация художественной революционной России (АХР), целью которой было развитие передвижнических традиций в духе «художественного документализма» и «героического реализма»; общество станковистов (ОСТ), круг художников общества «Четыре искусства» и «Бубновый валет», которые призывали к отражению советской действительности в искусстве.

Литература с 1920 года развивалась так же, как и искусство, в различных направлениях. Появлялись «Серапионовы братья», состоящие из прозаиков, объединенных стремлением к правдивому отражению сути послереволюционного периода. В 1922 году организовались объединение «Левый фронт искусства» (ЛЕФ), «Перевал», абстракционное направление, представленное «Литературным центром конструктивистов». В 1925 году сформировалась Российская ассоциация пролетарских писателей (РАПП), игнорировавшая дореволюционный период в развитии литературы и отрицающая культурное наследие.

За репертуаром театров следил Главрепертком. В 1923 году был создан спецхран, где хранились «вредные и контрреволюционные» книги и фильмы. Кино рассматривалось как одно из важнейших средств просвещения и воспитания масс. В широкий прокат выходили такие кинофильмы, как «Путевка в жизнь», «Семеро смелых», явно приукрашивающие реальную действительность: «Свинарка и пастух», «Веселые ребята» и другие[137;207], развивавшие в советском народе ощущения сказки, праздника, поддерживающие в нем энтузиазм и стремление к светлому будущему. Правительство продолжало свой курс на построение социалистической страны.

В архитектуре развивались два творческих направления - конструктивизм и рационализм. Наибольшее признание получил

архитектурный конструктивизм. Архитекторы разрабатывали различные типы зданий, генеральные планы реконструкции Москвы и Ленинграда.

В рамках культурной революции воцарился принцип «социалистического реализма», провозглашенный основополагающим принципом советской культуры. Принцип социалистического реализма официально становится единственно верным способом отражения действительности. Состоявшийся летом 1930 года XVI съезд ВКП (б) обратил внимание на проблему культурной революции как на одну из важнейших. На съезде Сталин отметил ряд достижений в области культуры, но подчеркнул, что достижений недостаточно. Особое значение придавалось новому прочтению истории коммунистической партии. За работами историков внимательно следил лично И.В. Сталин, который требовал искоренить троцкистские концепции в историко-партийной науке. В 1938 году под редакцией ЦК ВКП(б) при личном участии И.В. Сталина вышел «Краткий курс истории ВКП(б)», который на многие годы стал ориентиром общественно-политических исследований. Во второй половине 30-х гг. XX века резко усилился процесс политизации и идеологизации советской науки. В дискуссиях ученые вместо научных аргументов стали активно использовать политические ярлыки.

Сталинская эпоха была эпохой полного разрыва с лучшими традициями культурной и интеллектуальной жизни России. Государство контролировало все сферы общественно-научной деятельности. Такие писатели, как М.Зощенко, А. Платонов, М. Булгаков писали в «стол» и являлись запрещенными, так как не поддерживали руководящую власть. Изобразительное искусство тоже строго придерживалось принципа «социалистического реализма». Важнейшей задачей новой правительственной политики в области просвещения было формирование из советского гражданина бойца идеологического фронта и создание максимально благоприятных условий для его всестороннего развития.

Педагогика переживала серьезные изменения в своей концептуальной, методологической и методической основах. Зародившаяся в 30-х гг. XX века официальная педагогика заполнила все образовательные учреждения, представители «новой педагогики» с особой скрупулезностью внедряли идеи о воспитании нового советского гражданина.

Рассмотрев, политические, экономические, социальные и культурные события, происходившие в России 20-30-х гг. XX века, необходимо также изучить условия и факторы развития Чехословацкого государства 20-30-х гг. XX века для более объективного проведения анализа влияния всех выше перечисленных факторов на развитие представлений о системе духовных ценностей в СССР и Чехословакии.

Чехословакия была одной из тех стран в мире, которые столь целеустремленно и последовательно помогали эмигрантам. В 1920-1930-е годы Прага стала одним из центров русской эмиграции. В Чехословацкой республике (ЧСР) эмигранты из России в большом количестве появились в 1920 –1921 гг. Берлин и Париж собрали политических деятелей, самых известных писателей, художников, музыкантов и актеров. Прага оказалась центром русской академической жизни, городом профессоров и студентов.

Эмигранты открыли в Праге целый ряд учебных заведений. Наибольшей популярностью пользовались Русский народный университет, Русский юридический факультет и Русский институт сельскохозяйственной кооперации. «За образец для школ, основанных диаспорой, за исключением начальных классов, была принята старая русская гимназия с ее акцентом на гуманитарные науки (древние языки, русская литература и история)» [136;67]. Практически все русские дети Праги хотя бы недолго учились в Русской реальной гимназии, образование в которой не уступало лучшим заведениям царской России.

Политические условия, сложившиеся в Чехословацкой республике, построены в большей степени на противостоянии Германии и всех ее союзников (Англия, Франция) с Советским Союзом. Различные процессы,

проходившие в Чехословацком государстве, основывались на нестабильности социальной, национальной и культурной ситуации, так как все общество было разделено на две коалиции: поддерживающих курс власти и яростных ее противников.

Чехословацкая социалистическая партия (бывшая Чешская национально-социалистическая партия) с середины 20-х годов откровенно защищала существующее буржуазно-демократическое устройство. Политической силой, последовательно отстаивавшей интересы трудящихся, была Коммунистическая партия Чехословакии. Промышленные и сельскохозяйственные рабочие составляли основную массу ее членов. Партия коммунистов оставалась неизменно массовой и влиятельной организацией рабочего класса. Под руководством КПЧ действовали красные профсоюзы, кооперативные, молодежные, женские, детские, физкультурные и другие массовые общественные организации[92;319]. В Чехословакии основной управленческой силой в стране стала партия коммунистов, вводя в деятельность образовательных учреждений идеи и ценности, поддерживающие политический курс страны.

Все, что происходило в политической жизни Чехословацкой республики, особого влияния на эмигрантов не оказывало, так как их сообщество пыталось жить, не «встревая» в деятельность государства.

Особенностью социальной структуры Чехословакии являлось наличие многочисленного рабочего класса и средних слоев города и деревни.

Чехословакия в 1921 году входила в первую десятку индустриально развитых стран мира, ее промышленное производство было сосредоточено в основном в чешских землях, а Словакия и Закарпатская Украина были преимущественно аграрными областями. Очень серьезно отставали в своем развитии такие новые для Чехословакии отрасли, как электротехническая, химическая, станкостроительная. Технический уровень и степень энерговооруженности чехословацкой промышленности были значительно ниже, чем в передовых странах тогдашней Европы.

Во второй половине 1921 г. на Чехословакию распространился очередной мировой экономический кризис. Наибольшей остроты он достиг в конце 1922-1923 гг. Производство в отдельных отраслях сократилось более чем на половину по сравнению с 1920 годом. Экономический спад длился до конца 20-х годов[92;313]. Захвативший Чехословакию экономический кризис совпал по времени с НЭПом, проходившим в Советском Союзе.

Социальное законодательство 20-х годов носило выраженный классовый характер и являлось не только вынужденной уступкой для трудящихся масс, но и одновременно призывало упрочить буржуазный правопорядок. Наиболее существенным из числа принятых в те годы был закон 1924 г. о всеобщем социальном страховании. В апреле 1925 г. была прекращена выплата государственных пособий безработным и введена новая система, согласно которой пособие отныне выплачивалось профсоюзами. Все принятые меры свидетельствовали о том, что государство не особо заботилось о рабочем классе, «настаивая», что доминантным классом, несмотря ни на что, оставалась буржуазия.

В это же время, в основном еще в 1919-1923 гг., происходила перестройка чехословацкой школьной системы. Некоторой дискриминации подверглась чешская национальная школа, фактически созданы словацкие и украинские образовательные учреждения, осуществлена известная унификация школьного образования в различных частях республики, ослаблено воздействие на него церкви. К середине 30-х годов было законодательно завершено введение всеобщего неполного среднего образования. Общая демократизация школьной системы, хотя и не всегда последовательная, была более заметна в ее низшем звене. Что же касается среднего и высшего звеньев, то они, по существу, сохранили свой социально-ограниченный характер и старую структуру. Гимназии и реальные училища, дававшие возможность продолжения обучения в высших учебных заведениях, по-прежнему оставались социально-фильтрующим звеном образовательной системы: дети трудовых слоев населения составляли в них

примерно четверть обучавшихся[92;330]. При всех происходящих процессах к 30-м годам в образовательной политике полностью сформировалась система всеобщего неполного среднего образования.

Острая идейная и политическая борьба, которая пронизывала всю историю межвоенного двадцатилетия, особенно заметно и непосредственно сказалась на развитии общественных наук. В 1923 году в Чехословакии в одной из первых стран в мире начались регулярные радиопередачи. В 1938 г. в стране работали около двух тысяч кинотеатров, на экранах доминировали зарубежные фильмы, главным образом киностудий Голливуда и Берлина. «Несмотря на сложность и противоречивость процесса развития художественной культуры, внутреннюю идейно-политическую дифференциацию среди ее представителей, одна закономерность наблюдалась совершенно определенно: истинные и непреходящие художественные ценности создавали те из них, которые не утратили духовной связи с народом, активно выступали на стороне общественного прогресса, вдохновленные демократическими и социалистическими идеалами» [92;333]. Прогрессивные тенденции в театральном искусстве были связаны с именами талантливых режиссеров, актеров и музыкантов, прочно определивших свое место в борьбе с силами культурной и политической реакции (режиссеры театров «Освобожденного театра» Й. Гонзл, «Д 34» Э.Ф.Буриан и оперной драматической труппы Словацкого национального театра, а также композиторы Я. Ежек и В. Неедлы).

Основным направлением в деятельности философов, педагогов, психологов и других представителей интеллигенции было развитие и формирование у детей ценностных ориентаций, которые совпадали с основными целями развития Чехословацкого государства.

Чехословакия занимала особое место в эмигрантской диаспоре. Интеллектуальным и научным центром эмиграции Прага стала не случайно. Первые десятилетия XX века стали новым этапом в общественно-политической жизни Чехословакии. Президент Т. Масарик (1850-1937)



формировал положительное отношение Чехословакии к славянской проблеме и роли в ней России.

В эмиграции оказались не только ученые, профессора, педагоги и писатели, но и их семьи, поэтому необходимо было организовать средние и высшие учебные заведения для их обучения. «Студенчество высших и средних специальных учебных заведений насчитывало около 7 тысяч человек. Интеллигентские профессии - 2 тысячи, общественные и политические деятели - 1 тысячу, писатели, журналисты, ученые и деятели искусства - 600 человек. В Чехословакии проживало около тысячи русских детей школьного и дошкольного возраста. Наиболее крупными категориями эмигрантского населения являлись казаки-земледельцы, интеллигенция и студенчество». Основная масса эмигрантов устремлялась в Прагу, часть ее оседала в городе и в его окрестностях. Русские колонии возникли в Брно, Братиславе, Пльзене, Ужгороде и в ближайших областях.

В целом политический менталитет создавал характерный образ русского эмигранта с его специфическим мышлением в области политики, обусловленным национальным сознанием, совокупностью социальных и психологических факторов и определял их предполагаемую общественную роль (в случае возвращения на родину) в преобразовании и развитии постсоветской России. Однако значительная часть эмигрантов под влиянием бытовых условий проявляла политическую пассивность, а порой и апатию, не соприкасаясь с деятельностью политически активной части эмиграции. Политическая мысль эмигрантов проявлялась только лишь в прессе, которая в 20 - 30-х гг. имела преимущественно политическую направленность и отражала политические ценности и культуру Русского Зарубежья.

Менталитет русской эмиграции способствовал сохранению ее социально-психологической общности. Критические, экстремальные обстоятельства не смогли разрушить ее целостности, хотя немалая часть эмигрантов и находилась в подавленном психологическом состоянии под воздействием социальных факторов (особенно в первой половине 20-х гг.),

вся внешняя среда проявляла различное, но в основном щадящее отношение к русским эмигрантам, положительно воздействуя на морально-психологический климат в эмигрантской среде.

Интересы Русского зарубежья особенно твердо проявлялись в стремлении эмигрантов к сохранению национальных особенностей, обычаев и традиций русской эмиграции как норм поведения, которые обеспечивали устойчивость национального сознания. Они закрепляли жизненный опыт, отражающий особые условия существования россиян в новой социально-экономической среде. Построенные на основе определенной системы ценностей стереотипные представления, нормы и образцы поведения, имеющие как исторические, так и социальные корни, продолжали упорядочивать поведение каждого эмигранта, направлять на приспособление к стабильным свойствам своей среды. Эмигранты старшего поколения старались прививать детям и внукам национальные традиции и обычаи. Культурные традиции оставались универсальным средством обеспечения определенной стабильности российской эмиграции.

Существовавший в Праге Русский народный университет (РНУ) был официально открыт в 1923 г. группой русских профессоров и общественных деятелей при пражском Земгоре (Объединение российских земских и городских деятелей в ЧСР) по образцу Московского городского народного университета имени А.Л.Шанявского. Первоначально его целью было оказание помощи русским студентам, обучавшимся в чехословацких вузах, в получении полноценного высшего образования.

В одном из ранних отчетов РНУ указывалось, что он «поставил своей задачей быть тем живым связующим звеном между русской молодежью и научной мыслью - тем культурным центром, вокруг которого сгруппировались бы все элементы русской эмиграции, ищущие знаний и пополнения своего образования, где мысль их находила бы себе ответ на свои искания и запросы, где создалась бы почва, благоприятствующая и вызывающая подобные стимулы» [211].

В конце 1933 г. В.Ф.Булгаков предложил университету идею создания Русского заграничного культурно-исторического музея, целью которого явилось бы хранение, изучение и экспозиция памятников и материалов, относящихся к истории, жизни, творчеству и быту русской эмиграции и русского зарубежного населения вообще. В будущем все коллекции музея предполагалось перевезти в Россию как ее «национальное достояние». В 1934 г. началась организация музея, а в сентябре 1935 г. он впервые был открыт для посетителей. Экспозиция включала 4 отделения: художественное, архитектурное, истории эмиграции, русской старины с отделом автографов и большим собранием фотографий. Таким образом, РНУ успешно справлялся не только с учебной и культурно-просветительной, но и с научной работой. В научной сфере университет к 1938 г. выполнил в основном главные задачи, стоявшие перед ним:

1. Хранение принципов русской свободной науки;
2. Объединение русских ученых, проживающих в Чехословакии и ведущих активную научную работу;
3. Печатание научных трудов своих членов и ознакомление с ними иностранных ученых. Отношения с русскими и иностранными деятелями и учреждениями;
4. Взаимное ознакомление членов со своими работами и взаимное содействие и поддержка научной деятельности;
5. Привлечение к научной деятельности новых кадров молодых русских ученых;
6. Организация публичных докладов и съездов русских ученых; делегирование своих членов на международные конгрессы[194].

Таким образом, данная уникальная ситуация, а именно массовая российская эмиграция в Чехословацкую республику, сложилась не сама собой. Чехословакия была одной из немногих стран в мире, которая оказывала разнообразную помощь эмигрантам.

Чехословакия стала «модельным» государством для эмиграции. С одной стороны, она предлагала эмигрантам ту же систему ценностей, что и ближайшие европейские государства, а с другой стороны, она стала «дружественным» государством по политическим настроениям для Советского Союза.

Проанализировав все политические, экономические и социально-культурные условия, в которых оказалось отечественная педагогика и педагогика эмиграции 20-30-х гг. XX столетия, выделим следующие этапы развития представлений о системе духовных ценностей в педагогических и философских воззрениях:

1 этап (1922- 1929 гг.). После Великой Октябрьской социалистической революции Россия находилась в состоянии смены одного правительства другим. 1922 год ознаменовался приходом к власти Сталина, постепенно укрепившим свое единоличное управление. Произошла смена «школы учебы» на парадигму трудовой школы. В начале 1929 произошла корректировка программ ГУСа (было выявлено их несоответствие охарактеризованным ранее новым общественным реалиям) [21;158]. Все прежние теоретические знания не могли далее служить педагогике в силу идеологических изменений в политической жизни страны. Именно в этот период начинаются первые «эмигрантские волны», с 1922 началась эмиграция в европейские страны, поставив культуру и образование на путь выбора между привычным прошлым и инновационным будущим. Что касается событий, происходящих в Чехословакии, то политические, экономические и социальные условия государства (экономический кризис, реформы сельского хозяйства, политической системы), оказали влияние на жизнь и деятельность педагогов, психологов и философов. Продолжался данный этап вплоть до 1928-1929 гг. Поэтому данный этап можно определить как период вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров, понимания и осмысления дальнейшего пути развития системы духовных ценностей.

2 этап (1929 - 1932 гг.). Политическая и социально-экономическая ситуация в СССР в данный временной отрезок находилась в неустойчивом состоянии (коллективизация, кризис НЭПа, борьба с церковью и религией, появление принципа «социалистического реализма» в искусстве). В начале 30-х гг. сменилась парадигма образования с трудовой школы на «школы учебы», произошел отказ от ГУСовских программ к так называемому «словесному» политехнизму. Также продолжались массовые репрессии и выезд интеллигенции за рубеж. Поэтому данный этап можно определить как этап перехода от вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров к этапу контроля за развитием и формированием духовных ценностей.

На 3 этапе (1932-1939 гг.) в СССР происходило бурное развитие идеологии, все это не могло ни отразиться на содержательной стороне педагогической науки. В мае 1934 года было выпущено постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О структуре начальной и средней школы в СССР». Установлены общие для всего Советского Союза типы общеобразовательной школы: начальная, неполная средняя и средняя. Начиная с 1936 года, в школах было введено преподавание Конституции СССР в качестве самостоятельного предмета. Итогом работы государства в направлении образовательной политики стала школа, полностью подчиненная и контролируемая государством, выполняющая заказ правящей партии. Однако педагогическая наука продолжала свое развитие. В педагогике эмиграции продолжалось воспитание и формирование культурно развитой личности на основе традиций, обычаев русского народа под контролем общественных организаций. И в том, и в другом государстве педагоги, психологи и философы предпринимали попытки создания теоретических концепций и различных планов по дальнейшему развитию представлений о системе духовных ценностей, поэтому данный этап будет называться этапом контролируемого формирования и развития духовных ориентиров. В

отечественной педагогике функцию контроля выполняли государство и партия, а в педагогике эмиграции общественные организации.

Новая власть, как в Советском Союзе, так и в Чехословакии взяла на себя миссию духовного лидерства и попыталась поставить под свой контроль все сферы деятельности. В Советском Союзе государство имело прямое влияние на содержательную часть воспитания и образования. Все духовные ценности были связаны исключительно с коммунистическими идеями. В свою очередь в педагогике эмиграции развивалась система духовных ценностей, основанная на сохранении и передаче традиции и обычаев дореволюционной России.

Представим выделенные нами этапы в виде таблицы.

Таблица 1

**Этапы развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия**

№ этапа, его хронологические рамки	Название	Основное содержание
1	2	3
I 1922-1929гг.	Вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров	Этап поиска, понимания и осмысления дальнейшего пути развития системы духовных ценностей.
II 1929-1932гг.	Переходный этап	Осознание смены парадигмы образования и разработка теоретического материала для развития представлений о системе духовных ценностей.
III 1932-1938 гг.	Контролируемого формирования и развития духовных ориентиров	В СССР школа, полностью подчиненная и контролируемая государством, выполняющая заказ правящей партии. В Чехословакии функцию контроля осуществляли общественные организации.

Исходя из всех вышеперечисленных нами политических, социально-экономических и культурных факторов развития Советского государства и Чехословакии было выделено три этапа развития представлений о системе

духовных ценностей: этап вынужденного переосмыслений аксиологических ориентиров (с 1922 года по 1929 год), этап актуализации и систематизации представлений о системе духовных ценностей (1929-1932 гг.) и этап контролируемого формирования и развития духовных ориентиров (с 1922 года по 1939 год). Также нами прослежена динамика их развития в Советском Союзе и Чехословакии 20-30-х гг. XX столетия.

Общечеловеческие ценности, в советском государстве на первом этапе находились в рецессивном состоянии, о них говорили, но их не развивали. На втором этапе наступил переломный в массовом сознании, началось массовое внедрение идеологических ориентиров, на их основе формировались уже классовые ценности, на третьем этапе их активно начали включать в теоретические разработки, связанные с воспитанием подрастающего поколения. В эмиграции на первом этапе продолжали свое развитие общечеловеческие ценности под влиянием духовных и культурных ориентиров «русских наставников» в свободной от политического гнета стране. На втором этапе общечеловеческие ценности формировались на основе приобретенного опыта детей, а на третьем были предприняты попытки к созданию программ для знакомства с системой духовных ценностей.

Национальные ценности на протяжении трех этапов в большей степени имели идеологическую направленность и были интернациональны. В педагогике эмиграции наблюдается диалектическое единство национальных и интернациональных ценностей. Главное отличие двух различных пространств между собой заключалось в том, что эмигранты находились в свободном от господствующей идеологии обществе и могли развивать всю систему духовных ценностей не оглядываясь по политическую обстановку Чехословакии.

Ценности коллектива, в советской педагогике рассматриваемого периода занимали приоритетное положение по сравнению с ценностью свободы

личности. В педагогике русского зарубежья шел поиск гармоничного сочетания этих ценностей на протяжении всего изучаемого нами периода.

Что касается религиозных ценностей, то и в Советском Союзе и у эмигрантов в Чехословакии были абсолютно различные полюса развития данной категории ценностей. В Чехословацкой республике в основу воспитания были положены идеи христианской антропологии, а в Советской России проходила широкая антирелигиозная пропаганда, итогом которой становилось воспитание атеиста. В двух различных пространствах развитие представлений о системе духовных ценностей проходило на протяжении трех этапов, имея различные направления в своем развитии.

### **1.3. Развитие модели «русская школа» в отечественной педагогической мысли и педагогике эмиграции.**

В современном образовательном поликультурном пространстве становится все более востребованной модель «русская школа», занимающая не последнее место среди используемых программ, технологий и моделей в практике образовательных учреждений.

Изучение модели «русская школа» необходимо нам для дальнейшего проведения сравнения развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX века. Для знакомства с ней необходимо определить, что понимается под термином «модель» и выделить структуру моделирования.

Итак, «модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобным исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [188;1]. То есть, под моделью мы будем понимать некую схему, отражающую взаимосвязь элементов изучаемой педагогической системы.



Для более точного проведения нами дальнейшего исследования необходимо также представить определение образовательной модели. А.И. Богатырев и И.М. Устинова, которые подразумевают под ней «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [187;1]. В нашем исследовании под понятием модели мы будем использовать термин образовательной модели, так как он наиболее точно определяет содержание элементов, входящих в ее состав.

Моделирование, в свою очередь, включает в себя следующие этапы:

- 1) вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;
- 2) постановка задач моделирования;
- 3) конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;
- 4) исследование валидности модели в решении поставленных задач;
- 5) применение модели в педагогическом эксперименте;
- 6) содержательная интерпретация результатов моделирования [187;2].

Любая модель должна быть построена с учетом предложенных этапов моделирования и отвечать требованиям, заданным моделированием.

Концептуальная основа модели «русская школа» представляет собой идеи педагогов, работавших над национальным компонентом в образовательном учреждении, используя его для формирования и развития духовных ценностей личности ученика. Ее яркими представителями в изучаемый период являлись педагоги эмиграции Н.А. Бердяев, С.И. Гессен и И.А. Ильин и отечественный педагог С.Н. Сорока-Росинский. В настоящее время модель «русская школа» широко представлена и используется в воспитании подрастающего поколения профессором И.Ф. Гончаровым и

директором учебно-экспериментального комплекса «русская школа» Л.А.Погодиной.

Одним из педагогов, работавшим в направлении развития модели «русская школа», в отечественной педагогике был В.Н. Сорока-Росинский. В статье «Путь русской национальной школы» [149] он рассматривал методологические основания для дальнейшего развития русской школы. Основными теоретическими постулатами русской национальной школы он считал нацию и национальное начало в человеке, все приведенные им характеристики напрямую относились к национальным ценностям, входящим в систему духовных ценностей. «Нация, отказавшаяся от великих целей, от несбыточной мечты, перестает быть великой нацией, перестает жить, ибо для нее жить означает быть готовой на жертвы и на подвиг. Говоря о национальном – в искусстве, в политике или педагогике, надо руководствоваться вершинами, до которых способно возвыситься национальное, а не судить о нем по тем грубым, примитивным формам, в которых оно также, наряду со своими высшими проявлениями может существовать» [149;57]. Основными направлениями деятельности образовательного учреждения, по мнению С.Н. Сороки-Росинского, должно стать национальное и патриотическое воспитание с элементами нравственного воспитания, которые формируют национальные и общечеловеческие ценности, необходимые для развития представлений о системе духовных ценностей, и переход от предложенных выше ценностей к изучению ценности коллектива, а затем и к религиозным. Цель воспитания в образовательном учреждении в данном аспекте он видел в формировании национального инстинкта и стремления к духовной деятельности личности.

Опираясь на цель воспитания, В.Н. Сорока-Росинский сформулировал основное содержание, которое необходимо дать детям при знакомстве с национальными и общечеловеческими ценностями:

1. Слова «народ», «народность» и «нация» понимались им как наличная в данное время сумма людей, обладающих определенными признаками,

отличающими ее от других наций. Народность есть видовое понятие по отношению к человеческому – родовому понятию[149;59].

2. Народность может мыслиться как определенная индивидуальность, соборная, национальная индивидуальность, как известный целостный, единый и развивающийся характер, как духовное единство.
3. Слова «нация», «народ» и «народность» могут пониматься как идея. Народ является целью своего внутреннего развития- превращения возможностей и скрытых сил в творчество, в деятельность[149;60].

Итак, В.Н. Сорока-Росинский задачу школы видел в воспитании национальных (гражданственности подрастающего поколения) и общечеловеческих ценностей (развитие у детей нравственных идей), которые на современном этапе развития образовательного процесса также имеют преобладающее значение и проявляются в приобщении к духовным ценностям в воспитании и духовно-нравственной личности. Любая национальная школа представлялась педагогу как народная школа, имеющая национальные корни.

Представив основное содержание модели «русская школа», предложенной автором для воспитания и формирования представлений о системе духовных ценностей в русской национальной школе, В.Н. Сорока-Росинский предлагал использовать следующие средства образования детей в национальном духе:

- 1) уменьшение непосредственно иностранных влияний;
- 2) энергичная общественная деятельность в делах образования;
- 3) самостоятельная педагогическая литература;
- 4) самостоятельность в известных пределах педагогических корпораций, участие их в выработке законов, касающихся постановки воспитания и образования, свободы педагогических обществ;
- 5) представление первоочередного места в образовательном курсе наукам, имеющим своим предметом родину;

- 6) общая русская обстановка школ в бытовом, религиозном, эстетическом отношениях и всех других;
- 7) укрепление у учащихся чувства законности и большого уважения в науке[149;63].

Говоря непосредственно о формировании национальных и общечеловеческих ценностей, В.Н. Сорока-Росинский предлагал осуществлять данный процесс через знакомство со следующими понятиями: национальное воспитание, относящиеся к национальным ценностям, и воспитание национального чувства, в основе которого лежат общечеловеческие ценности. «Воспитание национального чувства само по себе еще не дает национального воспитания, даже наоборот – оно в утрированных формах, при грубых, первобытных проявлениях этого чувства, вырождается в националистическое воспитание» [149;65]. При этом он называл национальное воспитание педагогической системой, не ставя понятия родной нации выше понятия наций в целом.

Выделяя трудности в построении воспитания в национальной школе, В.Н. Сорока-Росинский не мог не отметить неопределенности в истории русской нации, ее месте в мировой истории и необходимости коренного изменения программы существующего учебного курса, а также трактовки отдельных частей преподаваемых предметов. Основным требованием, предъявляемым к школе, было соответствие менталитету России. «Национальная школа – это движение вперед организованной, дисциплинированной личности, знающей, зачем она идет в массы; это поход, где известна лишь цель, где с каждым новым этапом открываются новые горизонты, новые пути» [149;71]. Национальная школа должна была стать школой народа, чтобы воспитать личность патриотическую, с усвоенными национальными ценностями и с нравственными идеалами, овладевшую общечеловеческими ценностями.

К средствам воспитания В.Н. Сорока-Росинский относил моральные и практические привычки, труд, песни и сказки, которые выводят ребенка за

узкие пределы его семьи и знакомят в поэтической форме с жизнью родного народа, семейные традиции, и авторитет общественной внутренней духовной жизни. Семья в русской национальной школе должна быть сознательным, целесообразным и планомерным фактором воспитания. Школа, по убеждению педагога, должна стать всеобщим для всех обязательным воспитательным учреждением.

Русская школа должна принять и реализовать задачи национального воспитания в своей деятельности, а процесс обучения следует строить на идее служения народу как высшей общечеловеческой ценности, «становиться национальной школой еще в том смысле, что она оказывается в этом случае проникнутой тем же аскетическим настроем, в котором издавна воспитывался русский народ» [149;123]. Приемы работы с детьми, по мнению, В.Н. Сороки-Росинского, также были разнообразные: активность, инициативность, умение быстро и самостоятельно ориентироваться в обстановке, упорство и неутомимость в работе[149;41] - именно они воспитают национальную личность, считал автор.

Также автором в работе выделены «породы» педагогов, которые работают с учениками и непосредственно оказывают влияние на развитие и формирование в личности национальных и общечеловеческих ценностей:

1. теоретики – идея всегда преобладает в ущерб реальному миру вещей и практике.
2. реалисты – хорошо разбираются в мире вещей и людей, они тонко чувствуют настроение ребят, умеют вместе с ними и радоваться, и горевать, и жить интересами каждого из них.
3. утилитаристы – умеют хорошо ориентироваться как в вещах, так и в людях.
4. артисты – в чистом виде редки, обычно встречаются с различными посторонними примесями, а потому нуждаются в чистке, чтобы быть пригодными к делу. Их главное свойство –

это способность действовать по вдохновению, по наитию, по интуиции[149;43].

В.Н. Сорока-Росинский в основу своей классификации педагогов заложил психологические характеристики личности, имеющие немаловажное значение при знакомстве детей с представлениями о системе духовных ценностей.

Итак, из всего вышесказанного, о представлениях В.Н. Сороки-Росинского на создание модели «русская школа» можно сделать следующий вывод. В основу методологического обоснования русской национальной школы легла следующая цель: воспитание человека – патриота с усвоенными национальными (я–гражданин своей родины) и общечеловеческими ценностями (нравственность, любовь, добро и уважение). Основная задача, стоявшая перед школой, заключалась в воспитании гражданственности новых поколений и развитии у них нравственных идей. Для воспитания национального чувства автором были предложены различные средства (привычки, труд, песни, сказки и семейные традиции) и приемы (активность, инициативность, упорство, неутомимость и умение быстро и самостоятельно ориентироваться в обстановке) работы с детьми в данном направлении. Также была предложена классификация учителей по психологическим критериям, и средства образования детей в данной школе. Им были выделены трудности в воспитании ребенка в национальной школе: при знакомстве с национальными и общечеловеческими ценностями дети показывали полное незнание русской истории, а следовательно, у них складывалась и неправильная интерпретация исторических вех, предложенных в программах национальных школ.

Одним из представителей русской школы за рубежом был известный педагог и философ С.И. Гессен. В монографии «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» им также была предложена модель «русской школы». В ее основу лег тезис, высказанный автором, звучавший как «овладение культурными ценностями, к которым в процессе образования

должен быть приобщен человек» [45;36]. Автор считал, что, овладев основными знаниями о культурных ценностях, человек постепенно, самостоятельно, придет к пониманию и принятию общечеловеческих ценностей, познает национальные традиции, обычаи, устои своего государства.

Приобщение ребенка к культурным ценностям должно было проходить при использовании общедидактических принципов: целостности, обязательности, научности и «фуркации» (дробление учебного материала на несколько путей и определенных интересов чисто научного образования).

Говоря о содержательном компоненте модели «русской школы», С.И. Гессен основное внимание уделял так же, как и В.Н. Сорока-Росинский, национальному образованию, хотя выделял и нравственное, и научное, и физическое образование. По мнению автора, национальное образование проходит в три этапа и начинается с самого рождения. Его первым этапом был эпизодический курс, не имеющий дифференциации обучения по отдельным предметам. Его основное содержание заключалось в «усвоении наследия отцов, сохранении его от забвения и разрушения, не пассивно его воспринимая, а активно продолжая работу предков, разрешая все глубже и глубже поставленные ими задачи» [45;344]. Национальное образование, по мнению автора, начиналось со знакомства ребенка с окружающей действительностью: семьей, малой родиной, друзьями и сверстниками. Здесь же побочно, не осознано ребенка начинали знакомить и с общечеловеческими ценностями.

Основными средствами приобщения к национальному образованию являлись все существующие науки. «Искусство, право, религия, государственный строй, наука в величайших своих достижениях глубоко национальны. Они вырастают из реального начала народного духа, обнаружениями которых они только и являются и могут быть объяснены в своем единстве, своеобразии, взаимном родстве отдельных моментов» [45;342] - писал автор.

Ребенок получал национальное воспитание в начале своей жизни, по мысли С.И. Гессена, и познавал его как основу «областной педагогики». «Она не представляет для нас ничего нового, не привносит к установленным уже нами принципами никаких новых начал. Она только своеобразным образом подчеркивает уже знакомые нам принципы трудовой школы» [45;352]. Знакомство с социальной действительностью дает ребенку знания в определенных отраслях искусства, науки, религии, права, государственности, тесно связанных с национальным образованием и общечеловеческими ценностями.

На первом этапе, названным С.И. Гессеном эпизодическим курсом, происходит овладение знаниями об окружающей ребенка жизни, его семье, традициях, обычаях, друзьях, малой родине, о том, что ребенок может познать самостоятельно или при помощи своих родных из окружающей действительности.

Ребенок, получив стихийные знания из социальной действительности на эпизодическом этапе национального образования, к школьному возрасту постепенно переходит на второй этап, названным С.И. Гессеном систематическим курсом. Он «не приходит к элементам, а исходит из них, как из основных положений, выраженных в определенных аксиомах или первых законах и фактах» [45;295], - писал автор и включал в данный курс воспитание патриотизма, формирование культурных ценностей и овладение национальной культурой уже через коллектив сверстников. Таким образом, к общечеловеческим, национальным ценностям, присоединяется на систематическом этапе и ценность коллектива, при этом имея лидирующие позиции, так как овладение знаниями и опытом происходит в школьном коллективе. «Отдельный человек есть живое реальное существо лишь поскольку он член нации, в которой он воспитывает себя вместе с речью матери. Благодаря национальному коллективу, стихийно объемлющему нас с первого дня рождения, мы становимся реальными индивидами» [45;341]. Так, формирование национальных и общечеловеческих ценностей у ребенка



начинается уже с самого рождения с использованием близкого окружения ребенка в качестве средства воспитания, а на системном этапе национальное воспитание продолжается, но уже в коллективе.

Основное внимание при обучении и воспитании в школе в данный период он уделял развитию в ребенке понятия нации, ее основных составляющих и места ребенка непосредственно в ней. Средствами воспитания на данном этапе была вся окружающая ребенка социальная действительность. Осознав себя частицей нации, личность, по мнению С.И. Гессена, приходила к пониманию и принятию основных общечеловеческих ценностей и тем самым приближалась к индивидуальности, наивысшему достижению человеческого развития.

Развитие и формирование индивидуальных качеств личности переходило и на следующий этап национального образования. Третьим этапом в содержании модели «русская школа» была автономия как высшая ступень развития культурных ценностей личности. «Нация - своеобразный стиль народного существования, форма, которая само собой принимает творчество народа, направляет на разрешение общечеловеческих и культурных задач» [45;345]. На этапе автономии нация из объекта изучения переходила в форму национального образования. Здесь происходила самостоятельная деятельность человека как индивидуальности и ее дальнейшее постижение культурных и общечеловеческих ценностей средствами самовоспитания, самообразования, саморазвития и осознания самого себя в данном мире и конкретной нации. В личностном самоопределении ребенок наконец приходит к осознанию еще одной духовной ценности - религиозной ценности.

«Если нация кроет внутри себя разнообразные ступени своего осуществления, начиная от бессознательного участия и творческого овладения преданиями в его высших проявлениях, то задача национального образования, то есть создания и упрочения нации, сводится, очевидно, к приобщению всех слоев народа к культуре и, в частности, к образованности

как высшему ее проявлению. Вовлечение всего народа в образовательный процесс – вот единственное средство уничтожить чисто пассивное отношение низших слоев народа к нации» [45;349]. В итоге, национальное образование должно привести ребенка к овладению культурными ценностями (нравственными, правовыми, научными, художественными и религиозными), названными в нашем исследовании духовными ценностями, путем становления индивидуальных качеств личности, развития в нем национального чувства, и овладения основными ценностями.

Итак, проанализировав вышеприведенную характеристику структуры модели «русская школа», представленную С.И. Гессеном, мы предполагаем, что понимание, развитие и формирование в ребенке духовных и культурных ценностей, представленное автором, полностью соответствует нашему пониманию этапов развития представлений о системе духовных ценностей в педагогике эмиграции.

В современной школе, модель «русская школа» также используется в образовательном процессе. Одним из представителей изучаемой модели в современном образовательном пространстве был А. Мороз. В книге «Образ русской школы» вопрос духовно-нравственного развития изучается при использовании годового календарного круга как основного средства обучения и воспитания. По его мнению, любая воспитательная система должна быть ориентирована на конкретных участников педагогического процесса, то есть «быть естественной, понятной, доступной, непротиворечивой, устойчивой и современной одновременно, должна стать культурологической моделью образования и воспитания наших детей» [115;7] - пишет священник.

Личность в современном образовательном пространстве должна быть позитивно настроена и обладать следующими качествами: духовностью, нравственностью, развитостью, самосознанием, волей, творчеством и свободой.

Цель русской школы А.Мороз видел в развитии в ребенке «сверхчеловека». Ребенок для учителя – это человек, в котором эта личность формируется, и в деле развития которого он посильно участвует.

В основу методологии он положил логическую цепочку, представляющую собой триединство «просвещения – воспитания – образования», и выделил следующие ее составляющие: объединение понятий в единую последовательную цепочку, которые позволяют вернуть педагогической теории и практике их нравственную ориентацию, и интеграцию духовного и научного подходов, религии и культуры народа с педагогикой.

Так как вся модель А.Мороза построена на годовом календарном круге, на его основе были созданы разделы по воспитанию духовных качеств личности школьников:

1. «Зачин». Задача: формирование духовно-нравственных и организационных основ уклада школьной жизни. Направление работы: погружение в изучение духовных дисциплин, выявление организаторских способностей у детей и построение школьного коллектива.
2. «Нива трудовая». Задача: формирование трудовых основ уклада школьной жизни. Направление работы: погружение в занятия по формированию трудовых навыков и прикладных умений учащихся.
3. «Духовное зрение». Задача: формирование интеллектуальных основ жизнедеятельности коллектива школы. Направления работы: погружение в изучение гуманитарных дисциплин и основ самообразования и самовоспитания, выявление индивидуальной склонности каждого учащегося к гуманитарным наукам.
4. «Проводы зимы». Задача: формирование экологических основ здорового образа жизни.

5. «Ступеньки мудрости». Задача: формирование культуры мышления и чувств.
6. «Славяне». Задача: формирование национально-исторической памяти, чувства гражданской и национальной ответственности за личные и общественные успехи. Направление работы: погружение в изучение духовных наук и истории русских и славянских народов, изучение состояния духовно-нравственного воспитания учащихся, подведение общих итогов года [115;93].

Религия, культура и сам учитель - это три основы формирования и развития личности ребенка. Говоря непосредственно о формировании представлений о системе духовных ценностей, можно утверждать, что данные категории напрямую соотносятся с ценностью веры в Высшее, общечеловеческими и национальными ценностями и ценностью коллектива (получение знания в школьном коллективе; транслятором информации является непосредственно учитель).

Итак, делая вывод по предложенной А.Морозом модели, можно выделить общие положения в понимании образа русской школы. «Русская школа» - школа восстановления духа и системы наук о нации, средство преодоления антинациональной политики по отношению к русскому народу, школа союза Русской Православной церкви, открыто ведущая религиозное воспитание детей.

Также А. Морозом были выделены национальные основы «русской школы», к ним он относил: православное мировоззрение как форму самосознания и соответственно как религиозные ценности, базисные основы культуры личности (общечеловеческие ценности и ценность коллектива), «православие и народность» (национальные ценности). Классическая формула национальной школы интегрирована как «религия, культура и учитель» в современной модификации. «Цивилизационный подход к образованию – продолжение традиций единения народов и обеспечение

возвышения своей культуры» [115;93]. Содержание образования детей в русской школе, по мнению автора данной модели, определяется тремя ведущими и взаимосвязанными идеями: православием, русской культурой и современной наукой. В них отражена вся система духовных ценностей, изучаемая нами. Средствами воспитания в русской школе должны были выступать молитвы, Жития святых, духовная музыка и церковные песнопения.

Таким образом, основные положения модели «русской школы», предложенной А.Морозом, связанные с одним аспектом обучения и воспитания личности современного ребенка – религиозным, хотя в содержании программы упоминаются и другие духовные ценности, необходимые для развития ребенка, но все они диалектично связаны с религиозным основанием. При этом все содержание учебно-воспитательного процесса построено на годичном календарном круге, что в свою очередь является ретро-инновацией в образовании.

Раскрыв истоки модели «русская школа», мы пришли к современной интерпретации интересующего нас вопроса. Построение русской школы происходит одновременно с проектированием положительного отношения молодого поколения к культурному наследию России. Взяв за основу труды С.И. Гессена, С.Н. Сороки-Росинского, коллектив авторов во главе с И.Ф. Гончаровым, доктором педагогических наук, профессором Санкт-Петербургского Педагогического университета, Л.Н. Погодиной, директором учебно-экспериментального комплекса «Русская школа», действующего на базе школы №141 Москвы, мы выстроили в логическом единстве все теоретические представления по интересующей нас проблеме.

Так основные цели, поставленные ими в модели «русская школа», выглядят следующим образом:

1. Формирование нового русского человека – высоконравственного, образованного, духовно богатого, трудолюбивого, физически развитого,

способного к самообразованию и творчеству, любящего свое Отечество и обладающего качествами гражданина;

2. Возрождение традиционной русской культуры воспитания, включение учащихся в этнокультурную традицию как ее носителей и продолжателей;

3. Освоение культурного наследия России с одновременным приобщением к лучшим достижениям мировой цивилизации;

4. Пробуждение русского национального самосознания, русского духовного характера, глубинными чертами которого являются: идея единения и согласия, гармония народного бытия, идея Великой русской земли, ощущение исторического долга и преемственности поколений, служение отеческой Вере, государству, народу, идея семьи как частицы рода, в которой сливаются мысли и чувства о народе, долге, верности, духовной крепости и чистоте личных человеческих помыслов, идея духовного служения и стремления к истине, идея православия как энергии духовного единения, соборности, сострадания, служения высшим ценностям, богослужения, идея чинности «слаженности» бытия, идея святости и почитания святостроителей Русской земли и жизнотворчества ее народов, всечеловечность (всемирная отзывчивость) [192;2].

Можно с уверенностью говорить, что в основу этих целевых ориентаций легли теоретические выводы К.Д. Ушинского [161] о возрождении русского наследия, С.А. Рачинского [138] о русском самосознании и духовном развитии личности и С.Н. Сороки-Росинского [150] о воспитании трудолюбивого, здорового гражданина.

Задачи, которые ставят перед собой авторы современной программы, заключаются в формировании ценностных ориентаций. «Светская государственная школа и Церковь не заменяют друг друга, находятся во взаимодействии: ведут человека к идеалам – православному, духовно – нравственному, умственному и интеллектуальному. Полнота человеческого счастья зависит от приближения к Всевышнему и научноумственной экипировки. Наука и религия - равновеликие и равнозначные ценности.

Сотворение материально и духовно-нравственно процветающей России возможно только через национальное светское воспитание и образование, спаянное с одухотворенным церковно-православным просвещением» [189].

К основным концептуальным положениям авторы данной модели относят знакомство детей с духовными ценностями. Так, приобщение детей к нравственным идеалам как первооснове человека, доброте, красоте, истине является проявлением общечеловеческих ценностей, знакомство с христианскими идеями, верой, любовью, религиозными ценностями. Именно поэтому образование должно иметь в своей основе высокий уровень современных научных технологий и должно быть связано с принципами патриотизма и взаимоуважения, а значит, и с национальными ценностями.

Содержание данной модели состоит из трех взаимодополняющих компонентов: науки, народности и православия. Наука представлена основным курсом учебных дисциплин, народность включает в себя отечественную культуру (русский язык, литература, история, география и родная природа изучается в руссиеведческом аспекте). Для более глубокого изучения естественнонаучных и гуманитарных дисциплин используются специальные и факультативные курсы («Светочи России», «Святые России», «Русская душа»). Православие в модели «русская школа» является идеологической основой процесса воспитания, это не только уроки о религии, но и построение педагогической деятельности на идеях православия о душе и духе.

Взаимоотношения участников педагогического процесса построены на соборности, сотрудничестве, творчестве и развитии. В воспитательной работе авторами обеспечивается взаимосвязь семьи, школы и общественной жизни.

Основными средствами приобщения детей к русской культуре являются совместный труд с умельцами, деловое общение в игре, народная песня и обрядовая музыка, открывающие ребенку эмоциональную мудрость и глубину русской нации.

Вся практическая деятельность проходит в пяти направлениях:

- реализация концепции модели «русская школа»;
- содержание образования в негосударственных православно-ориентированных учебных заведениях;
- трансляция русской культуры в дополнительных образовательных учреждениях;
- экспертно-консультационная деятельность по внедрению авторских программ и проектов образовательных учреждений;
- создание системы духовно-нравственного воспитания.

Изучив и рассмотрев модели «русская школа», предложенные учеными в интересующий нас временной отрезок, можно предположить, что все концептуальные положения базируются на идеях Н.А. Бердяева, С.И.Гессена, И.А. Ильина, С.А. Рачинского, В.Н. Сороки-Росинского, К.Д. Ушинского[9;45;72;138;150;160], из отечественной теории и педагогики эмиграции. Мы предполагаем, что сравнительный анализ представлений о системе духовных ценностей необходимо провести по двум моделям «русской школы». Основой для сравнения идей педагогов по интересующей нас проблеме в отечественной педагогике станет модель «русская школа», предложенная В.Н. Сорокой-Росинским. В ее содержание входят общечеловеческие и национальные ценности, как основные компоненты образования и воспитания, используется школьный коллектив как средство работы с подростками, и весь педагогический процесс построен на духовных ценностях. В педагогике эмиграции за основу будет взята модель «русская школа», разработанная С.И. Гессеном. При этом для полной реализации данной модели в практической деятельности необходимо дополнить ее содержательную сторону. Основой формирования качеств личности ребенка будет религия, культура и учитель. Необходимо также отметить, что представленные нами ниже модели «русской школы», построены на основных общедидактических принципах: целостности, научности и



обязательности. На наш взгляд, они являются основополагающими для современной школы, изучающей русскую культуру и воспитывающей духовно-нравственную личность.

Структура модели «русская школа» в педагогике эмиграции и отечественной педагогике, используемая нами при дальнейшем проведении исследования, выглядит следующим образом:

### Модель «русская школа» в педагогике эмиграции (С.И. Гессена)



### Модель «русская школа» в отечественной педагогике. (В.Н. Сороки-Росинского)

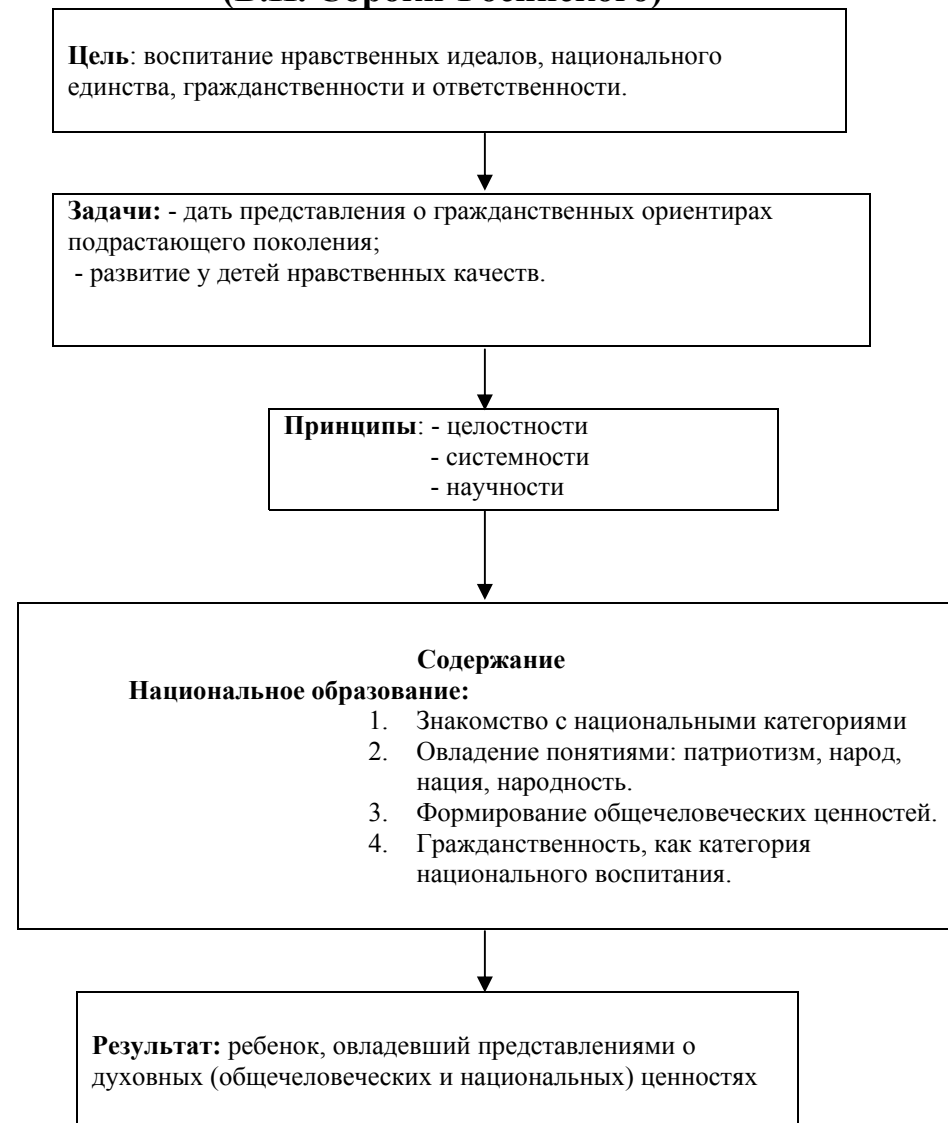


Рис. 1

## Выводы по I главе

В первой главе исследования нами уточнено содержание понятий «ценность», «ценностная ориентация», «духовность» и «духовные ценности» в философской, социологической, культурологической, психологической и педагогической литературе. Для рассмотрения развития духовных ценностей и дальнейшего проведения сравнительного анализа нами будет использоваться определение З.И. Равкина, понимающего под духовными ценностями «ценности или идеалы, стремясь к достижению которых общество, представители его различных социальных слоев, испытывают действительную потребность в них». Также в первой главе нами рассмотрены различные классификации ценностей и духовных ценностей, и на их основе выделена типология духовных ценностей, в которую вошли следующие категории ценностей: общечеловеческие и национальные ценности, ценность коллектива и религиозные ценности. В диссертации выделена группа факторов, оказавших влияние на становление и развитие представлений о системе духовных ценностей в Советском Союзе и Чехословакии в рассматриваемый период. Установлено, что на этот процесс повлиял комплекс политических, экономических, социально-культурных факторов, анализ которых позволил нам выделить три этапа развития представлений о системе духовных ценностей в 20-30-е годы XX века: первый этап – вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров – с 1922 года по 1929 год, второй этап – переходный этап – с 1929 года по 1932 год и третий этап – контролируемого формирования и развития духовных ориентиров с 1932 года по 1938 год. На выделенных нами трех этапах отмечается, что развитие системы духовных ценностей происходило в обоих пространствах, но в СССР оно было пропитано духом новых коммунистических идей, норм, правил, характерных для советского общества. В педагогике эмиграции все проходило в «спокойной» свободной от политических условий обстановке.

Также в первой главе нами предложены модели «русская школа». В педагогике эмиграции для проведения сравнительного анализа мы будем использовать модель «русская школа» предложенную С.И. Гессеном, а в отечественной педагогике - модель В.Н. Сороки-Росинского, целью которой стало воспитание нравственных идеалов (общечеловеческих ценностей), гражданственности, национальных идеалов (национальных ценностей) с использованием в обеих моделях методов и средств, предложенных в современных их интерпретациях.

## ГЛАВА 2

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СИСТЕМЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

### 2.1. Развитие представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х годов XX столетия.

В данном параграфе будет показано развитие представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогической теории и педагогике русского зарубежья 20-30-х годов XX столетия.

Нами выделили этапы развития представлений о системе духовных ценностей: этап вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров, переходный этап и этап контролируемого формирования и развития духовных ориентиров.

Взгляды ученых, работавших в данный период времени в советской России и педагогике эмиграции, разделены на три группы. В основу их выделения нами положено время работы педагогов, психологов и педологов по интересующей нас проблематике и развитие идей о формировании системы духовных ценностей в их трудах. В отечественной педагогике они были представлены следующими группами ученых:

- идеи о влиянии социальной действительности на развитие духовных ценностей в коллективе (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.Н. Покровский, М.С. Погребинский, С.Т. Шацкий);
- антирелигиозные (идеологические) взгляды на образование в стране и систему духовных ценностей (М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, и В.Н. Шульгин);
- национальные (гражданственные) приоритеты образования, влияющие на развитие и формирование духовных ценностей школьников (А.Б. Залкинд и В.Н. Сорока-Росинский).

Первая группа ученых, занимавшаяся вопросами развития представлений о системе духовных ценностей, опиралась на идеи о влиянии социальной действительности на формирование основных категорий духовных ценностей (общечеловеческих, национальных, ценностей коллектива и религиозных ценностей). На этапе вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров данная группа была представлена трудами П.П. Блонского.

Политическая и экономическая жизнь страны осложнилась после революции, и закономерно возникла потребность подготовить к существующей сложной жизни детей, воспитывая в них более «устойчивую нервную систему», с большим запасом духовных сил и энергии для приспособления к жизни в коллективе. Основная задача школы заключалась в воспитании борца за идеалы рабочего класса, строителя коммунистического общества. Школа и коллектив сверстников должны были помочь ребенку понять и изучить современность, возникла острая необходимость знакомить детей с элементами системы духовных ценностей: ценностью коллектива, общечеловеческими и национальными ценностями и атеизмом. Осуществление этого процесса учитывало психологические особенности детей, и их «классовую» принадлежность.

В труде «Педология» [18] (1925 г.) П.П. Блонский писал, что развитие ценностных ориентаций у ребенка протекает в следующем порядке: «школа (коллектив сверстников), семья (родственники), улица (квартал) в городе или родной деревне, город или округ и родина. Далее круг деятельности ребенка расширяется: он – участник культурно–трудовой деревенской или городской жизни. Итак, сначала ребенок – организатор под руководством учителя в школьной жизни и помощник в семье; затем он – маленький крестьянин или рабочий, остается еще последний круг – маленький русский» [17;75]. Именно в таком порядке, считал ученый, ребенок должен знакомиться с окружающим его миром непосредственно в коллективе и во взаимодействии с окружающей действительностью постигать основы общечеловеческих

ценностей (нравственности, эстетики и этики), развивая в себе индивидуальные качества личности. Также П.П. Блонским были определены конкретные задачи и содержание образования в трудовой школе 20-30-х гг. XX века. Он предположил, что результатом работы в рамках данной модели будет сформированное представление об общечеловеческих ценностях и ценностях коллектива под влиянием социальной действительности.

Одним из представителей партии, изучавшим влияние социальной действительности на развитие духовных ценностей, был М.Н. Покровский. В монографии «Очерк истории русской культуры» [130] (1925 г.) он большое внимание уделил «построению идеологии в государстве и умах людей». В 1928 году постановлением коллегии Наркомпроса М.Н. Покровскому было поручено представить доклад «по идеологическому руководству народным образованием в соответствии с курсом партии по борьбе с правым уклоном на идеологическом фронте» [200]. Он, являясь государственным деятелем, поддерживал политический курс страны в деле становления советского гражданина. М.Н. Покровский говорил о культурных средствах развития общества и приобщения подрастающего поколения к духовным ценностям, используя для этого идеологию и философию. В своих работах он придерживался отрицания религии как одной из духовных ценностей, считал антирелигиозную пропаганду частью всей системы идеологической борьбы в стране.

Несколько иным образом подходил к решению интересующего нас вопроса С.Т. Шацкий, рассматривая его не только с точки зрения теории, но и практики. В сборнике «Этапы новой школы» [182] (1923 г.) С.Т. Шацким были выделены цели воспитания в новой школе, представлявшие собой общие цели современности, одной из которых стала такая: воспитание «гражданина будущего интернационалиста, коллективиста, организатора, реалиста, мастера своего дела, отдающегося своему настоящему призванию» [182;23]. Ученый утверждал, что в основе воспитания будущего гражданина страны лежат коллективистические и интернациональные характеристики

личности. Формирование же вышеперечисленных качеств личности должно было проходить под воздействием среды сверстников и школьного коллектива с опорой на трудовую деятельность. Чем больше ребенок работал в школе, тем ему легче жилось в собственной семье, тем интереснее работал он в детской среде, тем ближе он становился к общественной жизни, к ее нормам и правилам. Кроме того, существовали различные общественные организации, влиявшие на развитие и формирование личности ребенка: «пионеры, комсомол, местечковые советы, союзы и такие лица, как врачи, агрономы, - все эти силы могли так или иначе содействовать нам в нашем деле» [210]. Тем самым С.Т. Шацкий подтверждал мысль о том, что ознакомление ребенка с классовыми и интернациональными ценностями осуществлялась непосредственно в семье через трудовую деятельность и окружающую действительность.

В его монографии «Годы исканий» [174] (1925г.) шла речь о дореволюционной педагогике, в основе которой лежало единение детской жизни и жизни взрослых. Задачи новой педагогики он видел в том, «чтобы дать возможность жить сейчас, жить той богатой эмоциональной и умственной жизнью, на которую дети способны». [174;17] Обучение и воспитание в Советском Союзе шло не только в стенах образовательных учреждений, но и в окружающей среде и в семье.

Изучив труды П.П. Блонского, М.Н. Покровского и С.Т. Шацкого можно предположить, что разрабатываемые ими идеи можно объединить в модель развития представлений о системе духовных ценностей, структура которой выглядит следующим образом: целью образования должно было быть развитие и формирование классовых, интернациональных ценностей и атеизма на основе социального опыта детей. Задача сводилась к формированию данных ценностей, учитывая общественные отношения и процессы, происходящие в обществе. Участие ребенка в освоении знаний (его ролевая позиция) должна постепенно изменяться: участник (сторонний наблюдатель) - организатор- маленький крестьянин (занятие определенным



видом деятельности самостоятельно) - маленький русский (проявление гражданской позиции). Овладение такими понятиями как патриотизм, нация, народ и народность проходило от более широкого понятия к более узкому. Ребенок получал представление о своем дальнейшем социальном статусе (интернационалист, коллективист, организатор своей жизни, реалист). Средствами должны были выступить собственный опыт и труд. Результатом работы должно было стать сформированное представление о системе духовных ценностей с опорой на социальную действительность.

На втором, переходном этапе, развития представлений о системе духовных ценностей педагоги, работавшие в рамках социально – ориентированной модели, продолжали разрабатывать идеи о влиянии социальной действительности на развитие классовых и интернациональных ценностей и атеизма. На переходном же этапе получает развитие идея о формировании ценности коллектива через социальное окружение, получившая продолжение на третьем этапе (1932-1938 гг.).

Одним из представителей, придерживавшийся социально-идеологических идеи на переходном этапе, являлся М.С. Погребинский. В монографиях: «Трудовая коммуна ОГПУ» [128] (1928 г.) и «Фабрика людей» [129] (1929 г.) ученый раскрывает воплощение этих идей на примере своего воспитательного учреждения для несовершеннолетних преступников– рецидивистов. «Политика коммуны заключалась в следующем: удовлетворять стремление ребят к общему образованию и культуре – необходимо, но вызывать это стремление нужно постепенно, осторожно, не пичкая их образовательной программой помимо их желания насильно» [128;54]. Такое обучение было организовано следующим образом: мастерские (обувная, деревообрабатывающая, кузница и слесарно–механический цех), трикотажное производство. Принципом учения и общественно–культурной работы в коммуне являлась общественная работа и воспитание коммунаров, когда сами дети приходили к пониманию необходимости учения и самостоятельно проявляли инициативу. В коммуне

существовало однозначное отрицание религии и церкви, развитие при этом получила ценность коллектива и атеизм как основные идеи трудовой коммуны.

На третьем этапе получает свое развитие ценность коллектива в идеях А.С. Макаренко [111]. Центральная идея его педагогической системы – воспитание в коллективе и через коллектив: «задача нашего воспитания сводится к тому, чтобы воспитать коллективиста»[112; ]. Он подчеркивал, что коллектив является частью советского общества и способен сформировать в ребенке различные личностные качества, необходимые советскому гражданину. Выстроив четкую педагогическую систему воспитания несовершеннолетних преступников, А.С. Макаренко, в своей колонии формировал ценность коллектива, используя при этом сам коллектив как инструмент воздействия на личность ребенка.

Итак, работая на третьем этапе, контролируемого формирования и развития духовных ориентиров, А.С. Макаренко предполагал, что на цель образования оказывает влияние классовые и интернациональные ценности и ценность коллектива. Основными средствами образования выступали трудовая деятельность (мастерские - как основа обучения и воспитания), общественная работа. Все это должно было привести к формированию социально обусловленного типа личности.

Представив основное содержание социально-ориентированной модели развития духовных ценностей, необходимо перейти к следующей предложенной нами группе ученых, изучавших вопросы антирелигиозного образования. Среди теоретиков советской школы, занимавшихся идеологизацией образовательного пространства на первом (1922-1929 гг.) этапе развития представлений о системе духовных ценностей, можно говорить об идеях А.П. Пинкевича. Всю образовательную деятельность школы он делил на 3 части: первая – научное образование; вторая – социально – политическое образование; третья – эстетическое образование, в

первую очередь, предполагая развивать в ребенке «атеистическое» мировоззрение.

В «Докладе о школьном самоуправлении» [201] А.П. Пинкевич большое внимание уделял науке и искусству. Говоря о классовых и интернациональных ценностях, он предлагал развивать их через устройство вечеров и праздников, так как художественный материал на уроках родного языка дается в микроскопических дозах. А.П. Пинкевич делал акцент на знакомстве детей с духовными ценностями не только в школе, но и во внеучебной деятельности, на внешкольных мероприятиях. Основная цель, которую ставил автор, сводилась к формированию интернациональных и классовых ценностей. Задача заключалась в развитии и формировании у детей антирелигиозного и интернационального мировоззрения. Основное содержание сводилось к получению социально-политического и эстетического образования. Школа должна была стать не только трудовой, но и социалистической. Основными средствами были коллективный труд, проведение вечеров и кино. Результатом деятельности педагогов в данной модели должен был стать ребенок, овладевший классовыми и интернациональными ценностями.

На переходном этапе (1929-1932 гг.) идеологическая модель, представленная идеями педагогов, работавшими на этапе вынужденного переосмысления педагогических ориентиров, получила дальнейшее усложнение под влиянием существующей в Советском Союзе политической и социально-экономической обстановки. Классовые и интернациональные ценности получили усложнение, связанное с широко развернутой антирелигиозной пропагандой. На первый план стали выходить атеизм и ценность коллектива получившие также свое развитие на третьем этапе.

На этапе контролируемого формирования и развития духовных ориентиров (1929-1938гг.) была широко развернута антирелигиозная пропаганда. Педагогами, работавшими в данный временной отрезок, были М.В. Крупенина и В.Н. Шульгин [93;181], поддерживающие курс

«пролетарской педагогики» и идею отмирания «старой» школы. А непосредственно об антирелигиозной пропаганде и идеологии на данном этапе говорили Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и М.М. Пистрак [96;104;127], считавшиеся основными идеологами марксистско–ленинского направления в образовании.

М.В. Крупенина и В.Н. Шульгин утверждали, что педагогика должна воспитывать человека: как естественное существо (часть природы); как социальную личность (члена семьи, общества, государства); как индивидуальную личность; как культурную личность (члена царства чистой культуры) [94;176]. Выстраивая в таком логическом единстве все этапы развития человека, авторы предполагали, что именно в предложенном порядке необходимо было развивать и формировать представления о духовных ценностях: сначала классовые ценности, затем интернациональные и ценности коллектива.

«Воспитание творческой активности, навыков коллективной работы, коллективного труда и, наконец, воспитание революционного настроения, общественной сознательности являются необходимыми элементами новой коммунистической педагогики, нового коммунистического воспитания» [93;8]. Школа должна была воспитывать борца за идеалы рабочего класса, строителя коммунистического общества, это была главная задача, предложенная ими в национальном образовании. То есть школа должна была помочь ребенку изучить и понять современность. Проводя широкую антирелигиозную пропаганду, она была призвана воспитывать личность с полным отрицанием религиозных ценностей. Основным тезисом в трудах ученых стала идея подготовки борца за пролетарские идеалы, строителя коммунистического общества при отрицании всех ранее установленных педагогикой приоритетов: религии, «старого» искусства, нравственных идеалов. В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина предлагали развивать и формировать в ребенке только ценности коллектива как преобладающие в советском обществе.

В книге «Антирелигиозная пропаганда» [95], изданной в 1929 году, Н.К. Крупская писала об «отделении церкви от государства и об отделении школы от церкви. Это являлось требованием социалистических программ» [95;7]. Не оставляя без внимания вопрос о религии, государство продолжало широкую антирелигиозную политику. В целях успешной антирелигиозной пропаганды ЦК РКП(б) рекомендовал создать на местах кружки антирелигиозников, использовать периодическую печать и поддерживать постоянную по данному вопросу связь местных партийных организаций с центром. Создавалось советское «новое» искусство, в форме декламаций, кино, радио, театральные постановки в клубах, вечеров, что являлось неотъемлемой частью по формированию атеизма, как одной из противоположных религии духовных ценностей.

Одним из политических деятелей, участвовавшим в решении педагогических, научных и литературно–художественных вопросов, был А.В. Луначарский. Он большое внимание уделял нравственности и философии, на которых основывались духовные ценности. Говоря о философии, он большую роль отводил идее коммунизма. Он писал: «та школа, которая несет с собой коммунизм, есть, прежде всего, школа единая, то есть одинаковая для всех классов, применяющая одни и те же методы преподавания» [104;129]. Для внесения идеологических основ в уклад государства А.В. Луначарский в «Докладе на XVIII Всероссийском съезде Советов» [105;61] говорил о деятельности клубов, библиотек и развитии науки. Он утверждал, что сети клубов - это начало «строительства социального быта», так как именно в них рабочие и крестьяне встречаются с другими слоями общества для того, чтобы коллективно наладить свой отдых, свой духовный рост, удовлетворить сообща высшие потребности, которые у них появились. По этому поводу было дано поручение культотделам [202] в максимальной степени развивать работу клубов и других политпросветительских учреждений в крестьянской среде. Идея А.В. Луначарского сводилась к формированию коммунистической личности с

преобладанием классовых ценностей, а содержание - к просветительской работе среди населения с использованием клубов, изб-читален, библиотек, коллективного отдыха и так далее. Создавалась программа развития и формирования личности советского гражданина, результатом всех проведенных видов деятельности должен был стать борец за идеалы рабочего класса, атеист.

Педагог М.М. Пистрак, также работавший на этапе контролируемого формирования и развития духовных ориентиров, в труде «Школа – коммуна Наркомпроса» [179] (1924 г.) утверждал, что в школе основную роль в развитии у детей представлений системе о духовных ценностей должен играть преподаватель. Он должен был стремиться связать школу «крепкими нитями» с окружающей общественной жизнью, превратить саму школу в составную часть этой жизни, неразрывно связанную с ней и разумно организованную. Говоря о воспитании, М.М. Пистрак большое внимание уделял вопросам антирелигиозного и интернационального воспитания. В статье «Политехнизм и искусство» [127;96] (1930 г.) автор писал о связи художественного воспитания и политехнизма. По его мнению, художественное воспитание, являясь частью классовых ценностей, помогает школьнику разрешать общую мировоззренческую проблему, укреплять в нем марксистско–ленинский взгляд на мир, а следовательно, и формировать эстетический вкус, который в дальнейшем становился базой для развития интернациональных ценностей и атеизма, и получения более углубленных представлений о них.

Итак, ученые, работавшие на этапе контролируемого формирования и развития духовных ориентиров, ставили цель: сформировать представления о ценности коллектива и атеизме, взяв за основу полученные ранее знания о классовых и интернациональных ценностях. Результатом работы становился борец за идеалы рабочего класса, строитель коммунистического общества, атеист.

В отличие от первого этапа (1922-1929 гг.), на котором происходило вынужденное переосмысление аксиологических ориентиров, форм, методов и средств для рационального знакомства с существующими представлениями о системе духовных ценностей, на втором, переходном этапе (1929-1932 гг.) укреплялись представления о формировании интернациональных и классовых ценностей, а атеизм, как противоположность религиозных ценностей, в данный период получил еще большую поддержку со стороны партии и педагогов, работавших в рамках идеологической модели. На третьем этапе (1932-1938 гг.) происходило объединение предложенных идей в различные концепции, планы и программы. Так, например, классовые и интернациональные ценности усваивались школьниками с учетом идеологии государства, ценности коллектива базировались на идее воспитания советского гражданина, а религиозные перешли в разряд антирелигиозных (атеистических).

Еще одним течением, занявшим особое место в педагогической теории 20-30-х гг. XX столетия, стало развитие национальных ценностей, четко представленных в трудах А.Б. Залкинда и В.Н. Сороки – Росинского [61;149].

На первом этапе развития представлений о системе духовных ценностей наибольшее развитие получила модель «русской школы», разработанная В.Н.Сорока-Росинским. Он глубоко изучал детскую психологию, а в 1921 году возглавил «Школу социально–индивидуального воспитания им. Достоевского для трудновоспитуемых». В атмосфере дружественного воспитания всеобъемлющее развитие получила национальная ценность. Возникшее доверие между учениками и учителями привело к взаимоуважению, взаимопомощи и взаимопониманию, что являлось неотъемлемой частью национального воспитания.

Воспитание детей в «Школе им. Достоевского» проходило в «советском духе». Особенностью воспитанников было отсутствие у них знаний о нравственных категориях, патриотизме и гражданственности, поэтому их представления о национальных ценностях были неполными. Основой

развития у детей национальных ценностей стала коллективная деятельность. Цель, которую ставил перед педагогическим коллективом В.Н. Сорока-Росинский, сводилась к воспитанию нравственных идеалов, национального единства и гражданственности. Задача перед педагогами стояла следующая: дать представления о гражданской позиции подрастающего поколения и развития у них нравственных качеств. Содержание данной модели сводилось к знакомству с национальными категориями, к овладению понятиями: патриотизм, народ, нация и народность и опосредованное формирование ценности коллектива. Основным средством реализации предложенного содержания выступал труд, а результатом должен был стать ребенок: патриот и труженик, овладевший представлениями о национальных ценностях.

Более обобщенно проблемы развития и формирования классовых и национальных ценностей изучал А.Б. Залкинд. Являясь крупным представителем педологической науки, в монографии «Педология: утопия и реальность» [61] (1933 г.) он писал, что ребенок советского исторического периода должен по-настоящему уже в 8-10 лет в детских формулировках выражать понимание своего грядущего классового назначения, понимать и принимать классовые ценности.

«Изучение детского коллектива как нового классового воспитательного фактора должно идти по линии учета социальных свойств, возрастных качеств и методов воспитательно–учебного и трудового использования» [199]. Самым актуальным в советской педологии был учет социальной среды как основного, доминирующего фактора детского развития при правильной оценке, что приводило к формированию ценностных ориентиров, и влияло на их представление о системе духовных ценностей.

А.Б. Залкинд считал, что, попадая в ту или иную социальную среду на различных этапах развития, ребенок получал разнообразный социальный опыт, который в дальнейшем использовал при знакомстве с национальными ценностями. А. Б. Залкинд учитывал все факторы влияния среды, способствующие овладению основными национальными ценностями,



относящихся к духовным.

Все развитие и формирование классовых и национальных ценностей, предложенное А.Б. Залкиндом, можно представить следующим образом: цель - подготовить будущего патриота своей страны; задача - сформировать основы гражданственности подрастающего поколения и развить у детей представления о нравственных категориях. Основными средствами должна была стать социальная среда и трудовая деятельность. Все содержание по формированию предложенных качеств личности должно было сводиться к следующим составляющим: социальная действительность, нравственные ориентации и патриотизм. Результатом работы по предложенной модели должен стать гражданин с принятыми классовыми ценностями.

Итак, проанализировав взгляды отечественной ученых в области общей педагогики на проблему развития представлений о системе духовных ценностей, мы пришли к выводу о том, что на рассмотренных этапах возможно выделить три модели. Первая социально–ориентированная модель, в основе которой лежало влияние на развитие представлений о системе духовных ценностей общества и семьи. Идеи, предложенные педагогами на первом этапе, переходили на последующие этапы: от знакомства с общечеловеческими ценностями через развитие идей о воспитании будущего гражданина советского общества (интернационалиста, коллективиста и «реалиста») - к формированию социально-воспитанной и общественно образованной личности. Вторая модель развития взглядов на систему духовных ценностей и представляется нам как идеологическая. Здесь идет развитие классовых и интернациональных ценностей, начинает формироваться атеизм как противоположность религиозных ценностей. Третья, национальная модель, зародившаяся на первом, этапе вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров (1922-1929 гг.), в основу которой были положены идеи о развитии нравственных категорий, национального единства и гражданственности, не получив продолжения в

период с 1928-1932 гг., на третьем (1932-1938 гг.) этапе вылилась в концепцию воспитания будущего патриота страны (Советского Союза).

Все выделенные нами модели представлены в следующей таблице (табл.2).

Таблица 2

**Модели развития представлений о системе духовных ценностей в  
отечественной педагогике 20-30-х годов XX столетия.**

Этапы Тенденции	Модели		
	Социально-ориентированная	Идеологическая	Национальная
1	2	3	4
<p>I (1922-1929 гг.) Вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров</p>	<p><i>Цель:</i> развитие классовых и интернациональных ценностей на основе социального опыта детей. <i>Задача:</i> 1. сформировать представления о духовных ценностях с учетом общественных отношений. 2. Формирование общечеловеческих и национальных ценностей в практической деятельности. <i>Содержание:</i> 1. Получение первичных знаний о нравственных ориентирах; 2. Овладение полученными знаниями с точки зрения ролевых позиций (интернационалист, коллективист, организатор своей жизни, реалист). <i>Средства:</i> собственный опыт, труд</p>	<p><i>Цель:</i> формирование классовых и интернациональных ценностей через отрицание религии. <i>Задача:</i> развить и сформировать у детей антирелигиозное и интернациональное мировоззрение. <i>Содержание:</i> 1. Знакомство с интернациональными ценностями используя художественное образование. 2. Получение социально-политического и эстетического образования. <i>Средства:</i> труд, искусство, кино, вечера. <i>Результат:</i> ребенок, овладевший интернациональными и атеистическими ценностями.</p>	<p><i>Цель:</i> воспитание нравственных идеалов, национального единства и гражданственности. <i>Задача:</i> дать представления о гражданской позиции подрастающего поколения и развития у них нравственных качеств. <i>Содержание:</i> 1. Знакомство с национальными категориями. 2. Овладение понятиями: патриотизм, народ, нация, народность. 3. Формирование общечеловеческих ценностей. 4. Гражданственность, как категория национального воспитания. <i>Результат:</i> ребенок – труженик и патриот.</p>

	<i>Результат:</i> сформированные представления о системе духовных ценностях у детей с опорой на социальную действительность.		
II (1929-1932 гг.) Переходный этап			
III (1932-1938 гг.) Контролируемого формирования и развития духовных ориентиров	<i>Цель:</i> формирование ценности коллектива, атеизма и интернациональных ценностей через общественные отношения. <i>Задача:</i> представить в целостном виде влияние социального опыта детей на развитие духовных ценностей. <i>Содержание:</i> <i>Средства:</i> трудовая деятельность, общественная работа. <i>Результат:</i> социально обусловленный тип личности ребенка.	<i>Цель:</i> воспитание личности с полным отрицанием ценности веры в Высшее. <i>Содержание:</i> 1. Сформировать национальное единство учитывая идеологическую направленность государства. 2. Развитие основ атеизма и интернациональных ценностей. <i>Средства:</i> вечера, кино, изобразительное искусство, декламации, литература. <i>Результат:</i> борец за идеалы рабочего класса, строитель коммунистического общества, атеист	<i>Цель:</i> подготовить будущего патриота страны. <i>Задача:</i> 1. Сформировать основы гражданственности подрастающего поколения. 2. Развить у детей представления о нравственных категориях. <i>Средства:</i> среда, труд. <i>Содержание:</i> 1. Рассмотреть влияние социальной действительности на качества личности. 2. Сформировать нравственные ориентации и патриотизм. <i>Результат:</i> ребенок – гражданин с принятыми классовыми ценностями
Тенденции	Оформление основных постулатов в модели «русская школа» под влиянием идеологии государства и социальной действительности.	Преобладание атеистического воспитания над духовным.	Выдвижение идей об общечеловеческом и национальном воспитании на базе духовных ценностей.

Далее нами будут представлены модели развития представлений о системе духовных ценностей в педагогике эмиграции.

В первые послереволюционные годы XX века в нашей стране тысячи представителей науки, придерживавшиеся различных политических взглядов на воспитание и образование, эмигрировали в ближнее зарубежье и Европу.

Дети русской эмиграции нуждались не только в психологической, педагогической, но и материальной помощи. Их социализация в условиях другой страны, другого народа, обычаев, традиций и языка проходила крайне сложно. Так, в воспоминаниях преподавателя Шуменской гимназии П.М. Фивейского упоминалось, что Россия для многих детей являлась не только Родиной, где остались их семьи, но и мечтой (ассоциации с Россией у детей заключались в расставании с семьей).

«Мысль о том, что я больше не увижусь с отцом, и разлука с Россией так меня расстроила, что я заплакал. (Мальчик, 16 лет). Помню, это было в четверг 1919 года, был дождь и как-то скучно, потому что папа говорил, что мы можем уехать из России каждый день (девочка, 14 лет)» [205]. Практически для всех детей, покинувших Россию в подростковом возрасте, отъезд за границу стал большой трагедией (отъезд с родины, разлука со сверстникам, родными, друзьями), поэтому для лучшей социализации детей эмиграции в гимназиях выпускались журналы, носившие прикладной характер. У каждого кружка были свои журналы: «В пути» (издание художественного кружка), «На глубине» (культурный кружок) и «Пробуждение» [206]. Выпуск данных журналов помогал детям, оставшимся без родины, сохранить свои воспоминания, продолжать обучение в традициях отечественного образования. Также продолжалось национальное воспитание (знакомство с родиной, традициями, обычаями, формируя патриотические ценности) в условиях другой страны.

Особую группу русских эмигрантов, осевших в Праге, составили многие из сотен высланных за пределы Советской России профессоров, преподавателей высшей школы, чьи «философские и политические воззрения

не совпадали с официальными идеологическими установками» [79;17]. Прага стала настоящей столицей русского изгнания, в ней жили и работали такие выдающиеся ученые, как Н.А. Бердяев, С. Булгаков, Б.П. Вышеславцев, С.И. Гессен, А.П. Дехтерев, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, С.Л. Франк[11;26;40;45;52;65;72;102;164].

Среди эмигрантов, работавших во временных рамках этапа вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров (1922-1929 гг.), можно определить следующую группу педагогов: С.И. Гессена, А.П. Дехтерева и И.А. Ильина.

Идеи о социальном влиянии на развитие представлений о системе духовных ценностей были предложены С.И. Гессеном. Он их рассматривал через социализацию ребенка в обществе, ставя основную цель в непосредственном влиянии на детей искусства, науки и религии. С.И. Гессен, предполагал, что «если школа игнорирует или даже активно отрицает духовную атмосферу ребенка, то она вносит тем самым в его душу раздвоение и раскол представляющее собой прямую противоположность тому, что обусловлено определенным мировоззрением» [44;107]. Школа должна была не только учить ребенка, но и помочь ему приспособиться к «новому», непривычному для него обществу, иному укладу жизни, тем самым развивая представления о духовных ценностях через осознание ребенком социальной действительности, общечеловеческих и национальных ценностей.

В труде «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» [45]. С.И. Гессен разделил всю современную жизнь человека на три составляющих: образованность, гражданственность и цивилизацию. Образованность включала в себя такие составляющие, как наука, искусство, нравственность и религия, которые являлись компонентами системы духовных ценностей, и способствовали формированию общечеловеческих и национальных ценностей и ценности коллектива. Оно проходило в духовно-нравственном направлении, в основу содержания входили нравственность,

нравственные отношения, наука и искусство. Ребенок всецело погружался в социальные отношения и приходил к осознанию себя духовно-нравственной личностью.

Упомянув в своей работе непосредственно и о культурных ценностях, С.И. Гессен считал, что они опираются на основные составляющие духовных категорий: миф, религию, идеологию, науку, искусство, философию и нравственность. «Культурные ценности объединяют личности в духовные общности, выполняя на платформе духовной культуры функцию, аналогичную той, которую выполняет власть на платформе общественного существования и которая объединяет индивидуумов в социальные группы» [43;82].

Итак, говоря о развитии представлений о системе духовных ценностей в педагогике эмиграции на первом этапе, С.И. Гессен, как один из представителей данной модели, основную роль в их формировании отводил общечеловеческим и национальным ценностям, адаптации ребенка в обществе, а также культурным ценностям как основополагающим для воспитания и обучения ребенка в школе. Также он предполагал, что становление духовно-нравственной личности проходит три стадии: эпизодическую, систематическую и стадию автономии (формирование личного мировоззрения с опорой на окружающую действительность). Все вышеприведенные идеи педагога о развитии индивидуальной личности оформлены нами в модель «русская школа», предложенную в первой главе.

Еще одним представителем социально-ориентированной модели развития представлений о системе духовных ценностей был И.А. Ильин. В основу понимания духовной культуры и ценностей народа, по мнению автора, входили родина, молитва и творчество. «Русскому духу присуща духовная свобода. Нет духовности без свободы, духовная свобода дана нам от природы; духовное оформление задано нам от Бога» [71;4]. И.А. Ильин рассматривал развитие представлений о системе духовных ценностей через призму национального характера, культуры и традиций народа,

общества и семьи и религии. Формируя черты национального характера, он полагал, что необходимо развивать национальные, общечеловеческие и религиозные ценности, традиции народа, обычаи, общественные отношения и семью, сами духовные ценности он рассматривал через «собираение» индивидуумом и группой людей национальных, нравственных и религиозных ценностей.

Представителем общественно-педагогического движения, работавшим в практическом направлении в рамках социально-ориентированной модели в эмиграции, был А.П. Дехтерев, воспитатель, учитель русской гимназии интернатного типа «Моя маленькая Россия» [121;34] в г. Шумен. В интернате он занимался адаптацией маленьких детей, выехавших из Советского Союза, к условиям нового общества и государства. Ведя за детьми ежедневные наблюдения, он писал: «нынешние дети поразительно любознательны. Книга для чтения – их высшее наслаждение. Они гораздо серьезнее и глубже, нежели мы в наше время, а игры их так же не интересуют, как не интересовали и нас - они жизненно развиты, многие из них по практическому опыту не уступают взрослым» [52;41]. Дети, высланные из России, были особенными, со своими душевными травмами (душа ребенка становилась основным объектом влияния на него). Для воспитания детей с израненной душой необходимо было, в первую очередь, знакомить детей с общечеловеческими и национальными ценностями, затем с ценностями коллектива. А.П. Дехтерев дополнил предложенную нами модель «русская школа» изучением содержания общечеловеческих и национальных ценностей.

Итак, можно считать, что в социально-ориентированную модель, представленную идеями С.И. Гессена, А.П. Дехтерева и И.А. Ильина, входят следующие духовные ценности: общечеловеческие (нравственные и эстетические), национальные (в основе патриотизм) и религиозные ценности. Все вышеперечисленные авторы в своих трудах основные акценты делали на социализацию эмигрировавших детей в «новом» для них обществе. Целью

работы в рамках данной модели было овладение духовными ценностями (общечеловеческими и национальными, ценностями коллектива и религии) с опорой на социальные отношения. Задача заключалась в социализации детей-эмигрантов в «новом» для них обществе и географическом пространстве, а все содержание сводилось к знакомству с нравственными, эстетическими и патриотическими (гражданская позиция, любовь к родине, долг) категориями у ребенка. Все предложенные идеи педагогов позволяют сделать вывод об их близости к социально–ориентированной модели развития представлений о системе духовных ценностей в педагогике эмиграции.

Дальнейшее развитие предложенных идей на переходном этапе и контролируемого формирования и развития духовных ориентиров по представлениям о системе духовных ценностей, в большей степени продолжалась в практической деятельности. Основными ее представителями на данных этапах были А.П. Дехтерев и П.М. Фивейский, занимавшиеся образовательной деятельностью в гимназиях зарубежья.

Одной из основных целей воспитания в русской гимназии в эмиграции было стремление сохранить душевное и духовное спокойствие подрастающего поколения, а основным средством становилась религиозная ориентация на христианство. В эмиграции этим вопросом занимались Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков и В.В. Зеньковский, их теоретические представления по данному вопросу определены нами в культурно-антропологическую модель.

На первом этапе развития представлений о системе духовных ценностей (1922-1929 гг.) данным вопросом занимался В.В. Зеньковский. Все его теоретические разработки, связанные с философско–педагогической системой, были основаны на педагогической антропологии и идеях православия, что внесло особый вклад в развитие представлений о системе духовных ценностей. Рассматривая религию в общем ряду с общечеловеческими ценностями, он предложил ступени усвоения данных ценностей через тело – душу – дух. Основной целью В.В. Зеньковского было



понимание свободы личности. Говоря о человеческой личности и душе, он предлагал «гармонический» развивать личность [64;8]. Для В.В. Зеньковского в педагогике существовало три основания – антропология, философия и религия, именно их он и предлагал положить в основу развития и формирования духовных ценностей.

Главную задачу воспитания В.В. Зеньковский видел во внутренней гармонизации человека. «Здесь не придется чему-нибудь новому учить детей, они сами ищут выражения своего внутреннего мира, сами ищут ритма и легко идут на гармонизацию их душ, их активности» [66;141]. Внутренняя гармонизация приводила к формированию гармонично развитой личности, и к познанию ребенком духовных ценностей.

В.В. Зеньковский положил религиозное начало в основу развития представлений о системе духовных ценностей [132;48]. Содержание модели «русская школа» им представлено через изучение культурного наследия дореволюционной России, знакомство с основами педагогической антропологии и на их основе формирование опыта христианской антропологии, а значит и религиозных ценностей.

Одним из идеологов культурно-антропологической модели на этапе контролируемого развития и формирования духовных ценностей среди философов-эмигрантов был Н.А. Бердяев. Он считал, что любой человек есть в первую очередь индивид и под влиянием на него различных факторов среды, человечества, миропонимания и мировосприятия становится полноценной личностью. Именно эти факты были положены педагогом в основу национального образования. Цель национального образования Н.А. Бердяев видел в овладении национальными ценностями и ценностью свободы личности с опорой на культурное наследие и религиозные начала. Духовность, с которой автор предлагает знакомить детей уже на этапе раннего детства и формирование в семье национальных ценностей (гражданственность, любовь к семье, малой родине), приводит ребенка к пониманию всего человеческого мира и духовности в целом. Затем наступает

осознание ребенком всей человеческой жизни и ценностей, с использованием религии, нравственности, понимания прекрасного как основных средств знакомства детей с ними. «Отношения между человеком и бытием, между человеком и Богом суть отношения активно–творческие, в этом заключается духовность, которая есть прорыв свободы» [9;149]. Выделяя в духовности три составляющих: природу, общество и свободу Н.А. Бердяев предлагал на их основе формировать ценность свободы личности.

Большое значение Н.А. Бердяев отводил пониманию веры и религиозным ценностям. В философском трактате «Самопознание» автор писал: «моя вера: бог открывает Себя миру, Он открывает Себя в пророках, в Сыне, в Духе, в духовной высоте человека, но Бог не управляет этим миром, который есть откровение Царства Божьего, а не царства мира. Бог есть правда, мир же есть неправда. Но неправда, несправедливость мира не есть отрицание Бога, ибо к Богу не применимы наши категории силы, власти и даже справедливости» [12;159]. По мнению Н.А. Бердяева, вера в Бога – это состояние души, присущее определенной личности, каждому человеку, это своя правда и справедливость, именно религиозные ценности должны быть положены в развитие и формирование национальных ценностей. Именно в этом Н.А. Бердяев и видел результат работы педагогов в культурно-антропологической модели.

Дальнейшее развитие идей представленных в рамках культурно-антропологической модели развития представлений о системе духовных ценностей на третьем этапе (1932-1938 гг.) было продолжено богословом и педагогом С.Н. Булгаковым. В своих работах он также придерживался культурно-антропологических взглядов. Главной целью человеческой жизни он считал религиозные ценности как одни из основных духовных ценностей в развитии и формировании личности ребенка. В монографии «О богочеловечестве» [25] (1933г.) он писал: «Определенной силой в духовной жизни человека является его религия – та высшая и последняя ценность, которую признает человек над собой и выше себя» [26;3]. Считая данную

ценность наивысшей человеческой ценностью, С.Н. Булгаков в этом же аспекте рассматривал и другие ценности (национальные ценности и ценность свободы личности), а также влияние на них духа и души человека в целом.

Итак, суть идей, входящих в культурно-антропологическую модель развития представлений о системе духовных ценностей сводилась к усилению взаимосвязи между национальными и религиозными ценностями, под влиянием культурного наследия и антропологии. Взят за основу развитие выше приведенных ценностей также формировалась и ценность свободы, опираясь на культурные и общественные явления, определявшая дальнейшее формирование гармонично развитой личности.

В педагогике русского зарубежья наибольшее развитие получили идеи педагогов по развитию представлений о системе духовных ценностей, сформировавшиеся в аксиологическую модель. В данном направлении работали Б.П. Вышеславцев, Н.О. Лосский и С.Л. Франк.

Н.О. Лосский как один из представителей аксиологической модели в 1925 году, на этапе вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров, совместно с С.И. Гессеном создал программу «Философская пропедевтика» [209], а на переходном этапе, авторами была предложена иерархия ценностей и методика знакомства с ними.

Целью воспитания по данной программе стало овладение основными духовными ценностями (общечеловеческими, национальными, религиозными ценностями и ценностью свободы личности). Основной задачей программы было познакомить детей с единой системой мировоззрения на окружающую их действительность, используя при этом знания, полученные в ходе обучения в гимназии. В основу данной программы были положены знания о добре, прекрасном, природе и философии, что приближало детей к пониманию, распознаванию и овладению представлениями о системе духовных ценностей. Кроме всего прочего, воспитание согласно их программе начиналось от более широких знаний, полученных ребенком в свободном взаимодействии с социальной

действительностью, к более узким, основанным на жизненной позиции и опыте ребенка.

Также Н.О. Лосский в монографии «Ценность и Бытие» [103;136]. (1931г.) выделил иерархию ценностей, необходимую для развития духовно-нравственной личности. «Служебные ценности, далее самоценности и абсолютные самоценности, стоявшие выше относительных самоценностей. Далее, в каждой из этих групп есть свои различия по рангу: среди абсолютных самоценностей всеобъемлющие стоят выше частичных; между всеобъемлющими ценностями первичные ценности, Бог- Отец, Бог-Сын, Бог-Дух Святой - стоят выше низших ценностей» [103;120]. Это первая предложенная классификация духовных ценностей. Также Н.О. Лосским и С.И. Гессеном была представлена первая программа по развитию философских знаний у детей, которая предлагала развитие и формирование представлений о системе духовных ценностей.

С.Л.Франк, еще один педагог-философ, работавший в эмиграции на первом этапе развития представлений о системе духовных ценностей. В монографии «Смысл жизни» (1925г.) он выразил свои религиозно-философские идеи, которые сводились к систематизации отношений между явлениями природы и переходу от понятий материального бытия к понятиям духовного или идеального порядка [197;4]. Говоря о ценностях в образовании, С.Л. Франк большое внимание уделял духовным ценностям. К ним он относил нравственную жизнь, искусство и науку, которые, в свою очередь, входили в состав общечеловеческих ценностей. Следуя данной иерархии общечеловеческих ценностей [164;53], в основе которых лежали нравственные и духовные категории, предложенные Н.О. Лосским, С.Л. Франк предлагал решать задачу, знакомства с основными категориями духовных ценностей, сформировать представления об иерархии общечеловеческих ценностей. Средствами приобщения детей к системе духовных ценностей, выступали нравственные нормы, беседы, чтение книг духовного содержания и наблюдение за процессами, происходящими в

обществе. Осуществляться данный процесс должен, начиная со знакомства с предложенными выше категориями, которые входят в общечеловеческие ценности, и единой системой мировоззрения. Результатом работы является личность с сформированными представлениями об общечеловеческих ценностях и развитая духовно-нравственная личность.

Представителем аксиологического направления в развитии представлений о системе духовных ценностей на третьем этапе (1932-1938 гг.) был Б.П. Вышеславцев. Основой его теоретической концепции стало изучение и формирование ценностей через христианство с опорой на окружающий личность социум. Религия, любовь, братство, богочеловечество являлись основными религиозными ценностями и являлись основой содержания национального образования. Большое значение как ценность, по мнению Б.П. Вышеславцева, имела религия. «Религиозное чувство обращено к ценности гораздо более высокой, чем ценность искусства, красоты, музыки. Оно обращено к источнику бытия, к источнику добра, к источнику совершенства» [41;11]. Б.П. Вышеславцев, предлагал, что высшие и низшие ценности приводили к тому, что ребенок, не осознавая «Абсолютного» не мог прийти к пониманию существовавших в обществе ценностей. Целью, данной модели, на третьем этапе, стало развитие религиозных ценностей на основе христианского учения. Основная задача: сформировать представления о религиозных ценностях. Результатом должна была стать личность с усвоенными религиозными ценностями с опорой на идеи христианства.

Педагоги, высланные за пределы Советского Союза, продолжали свою педагогическую деятельность, развивая и формируя не только общественные ориентиры, но и духовные ценности в целом. Особенно ярко это было представлено у Н.О.Лосского и С.И. Гессена (в создании первой программы по знакомству детей с начальными знаниями о духовных ценностях), В.В. Зеньковского, (предложившего рассматривать все духовные ценности через призму христианского учения) и Б.П. Вышеславцева (изучавшего взаимодействие низших и высших ценностей и их влияние на развитие

религиозных ценностей). При проведенном анализе были выделены следующие модели развития представлений о системе духовных ценностей (табл. 3):

Таблица 3

**Модели развития представлений о системе духовных ценностей в педагогике эмиграции 20-30-х годов XX столетия.**

Этапы Тенденции	Модели		
	Социально-ориентированная	Культурно-антропологическая	Аксиологическая
1	2	3	4
I (1922-1929 гг.) Вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров	<i>Цель:</i> овладение духовными ценностями (общечеловеческими, национальными и религиозными ценностями) с опорой на социальные отношения. <i>Задача:</i> социализация детей-эмигрантов в «новом» для них обществе и географическом пространстве. <i>Содержание:</i> 1. Знакомство с нравственными и эстетическими ценностями. 2. Формирование патриотических категорий: любовь к родине, гражданская позиция, долг. <i>Средства:</i> рассказы, литература, опыт. <i>Результат:</i> ребенок, овладевший представлениями о духовных ценностях и национальном характере.	<i>Цель:</i> воспитание свободной личности на основе культурных традиций и антропологии. <i>Задача:</i> сформировать общечеловеческие и религиозные ценности положив в основу антропологию. <i>Содержание:</i> 1. Изучение культурного наследия дореволюционной России. 2. Знакомство детей с основами педагогической антропологии. 3. Формирование духовных ценностей на основе опыта христианской антропологии. <i>Средства:</i> искусство, литература, религия. <i>Результат:</i> гармонично развитая личность.	<i>Цель:</i> знакомство с основными категориями духовных ценностей. <i>Задача:</i> сформировать представления об иерархии общечеловеческих, национальных, религиозных ценностей. <i>Содержание:</i> 1. Знакомство с различными категориями ценностей. 2. Знакомство с единой системой мировоззрения. <i>Средства:</i> искусство, художественная литература, нравственные нормы <i>Результат:</i> духовно-нравственная личность усвоенными ценностями.
II (1929-1932 гг.) Переходный этап			
III (1932-1938 гг.) Контролируемого		<i>Цель:</i> сформировать представления о системе духовных	<i>Цель:</i> изучение и развитие ценности свободы личности

формирования и развития духовных ценностей		ценностей через антропологию и культуру. <i>Задача:</i> показать взаимосвязь природы и человека в освоении системы духовных ценностей. <i>Содержание:</i> 1. Освоение основных компонентов общечеловеческих ценностей: добро, любовь, красота, уважение. <i>Средства:</i> литература, искусство, религия. <i>Результат:</i> ребенок, «принявший» духовные ценности.	через христианство. <i>Задача:</i> познакомить ребенка с системой духовных ценностей. <i>Содержание:</i> 1. Знакомство с религией, любовью и братством как основными религиозными ценностями. 2. Знакомство с высшими и низшими ценностями. <i>Средства:</i> религия. <i>Результат:</i> усвоенные ценности свободы личности базируясь на идеях христианства.
Тенденции	Ориентация духовных ценностей на национальное воспитание	Формирование гармонично-развитой личности с ориентацией на антропологию.	Развитие духовно-нравственной личности.

Итак, говоря о взглядах педагогов эмиграции на развитие представлений о системе духовных ценностей, можно сделать следующий вывод: идеи, представленные С. И. Гессеном, И.А. Ильиным и А.П. Дехтеревым, объединенные нами в социально-ориентированную модель, рассмотрены ими в культурологическом аспекте с уклоном на развитие общечеловеческих и национальных ценностей. Начав развитие системы духовных ценностей на первом этапе с теоретических представлений, на последующих этапах, перешла в практическую область, что не являлось предметом нашего исследования. В основе идей, рассмотренных в рамках данной модели, лежала социализация ребенка в «новом» для него обществе приобщение его к общечеловеческим ценностям и взаимодействие сверстников между собой и с окружающей действительностью.

Философы, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков и В.В. Зеньковский, чьи идеи объединены нами в модель культурно-антропологического развития

представлений о системе духовных ценностей, предлагали начинать образование детей эмиграции с развития свободной личности используя религиозные ценности, взяв за основу культуру и антропологию.

Аксиологическая модель развития представлений о системе духовных ценностей, в которую нами определены взгляды Б.П. Вышеславцева, Н.О.Лосского и С.Л. Франка, предстает перед нами в развитии религиозных ценностей с опорой на общечеловеческие и ценность свободы.

## **2.2. Сравнительный анализ развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогической мысли и педагогике эмиграции 20-30-х годов XX века.**

В научной литературе последних лет часто упоминается метод сравнительного анализа. Исследователи при проведении сравнительного анализа выделяют объекты анализа, определяют точку зрения, с которой изучаются в последующем признаки изучаемого объекта, приводят примеры, характеризующие объект с разных позиций, делают обобщения и выводы.

При проведении аналитического исследования ученые советуют соблюдать ряд правил:

- 1) исследуемый предмет (явление) следует выделить из другой системы, в которую он входит как составной элемент;
- 2) надо установить основание (признак анализируемого предмета, который отличает одни компоненты от других), по которому будет производиться анализ;
- 3) определить последовательность рассмотрения вычлененных элементов. Тот элемент проанализированного целого, который можно понять без другого элемента, рассматривается раньше этого последнего[36].

Ведя речь об анализе, нельзя забывать о сравнении, так как оно является неотъемлемой частью аналитической деятельности. Обращение к словарям



позволяет узнать, что сравнение - это мыслительная операция, состоящая из сопоставлений познаваемых объектов с целью выявления сходства и различия между ними, выступает в качестве начальной формы познания. Сравнение объектов по определенным параметрам приводит к выделению в первоначальном глобальном восприятии вещи ее отдельных сторон, то есть к анализу. С помощью сравнения устанавливаются связи между предметами и явлениями, происходит их классификация.

Использованию сравнительного метода в историческом исследовании уделено внимание И.Д.Ковальченко. По его мнению, он важный и самый широко распространенный метод научного познания. Сравнение дает возможность вскрывать сущность изучаемых явлений даже в тех случаях, когда она неочевидна, на основе имеющихся фактов. С помощью сравнения можно выявлять общее и повторяющееся, необходимое и закономерное, с одной стороны, и качественно отличное – с другой, а также проводить сравнение в пространстве и времени, т.е. по горизонтали и по вертикали. [36;102].

Успешное применение историко-сравнительного метода, как всякого другого, требует соблюдения ряда методологических требований. Прежде всего, сравнение должно основываться на конкретных фактах, которые отражают существенные признаки явлений, а не их формальное сходство. При этом необходимо учитывать и общий характер исторических эпох, в которых протекали сравниваемые исторические события, стадийность развития и типологическую суть сравниваемых явлений [36;107]. Сравнивать можно объекты и явления и однотипные и разнотипные, находящиеся на одних и тех же и на разных стадиях развития. Но в одном случае сущность будет раскрываться на основе выявления сходств, а в другом – различий.

Сравнительный анализ – это мыслительная операция, состоящая в сопоставлении познавательных объектов путем разложения изучаемых предметов или явлений на характерные для них составные части, в описании

объектов с целью выявления сходства и различия между ними[36;110]. В своем исследовании мы будем опираться именно на это определение сравнительного анализа.

Используя сравнительный анализ как метод историко-педагогического исследования мы проведем анализ педагогических идей отечественной педагогики и педагогики эмиграции 20-30-х гг. XX столетия. Для проведения сравнительного анализа нами будут использованы измерения, предложенные М.А.Захарищевой[62], но адаптированные для проведения сравнительного анализа по интересующему нас вопросу. Следует также упомянуть, что все духовные ценности имели биполярные проявления в различное время и в различных педагогиках, поэтому измерения для дальнейшего проведения сравнительного анализа будут заданы в следующих направлениях:

- общечеловеческие – классовые;
- национальные – интернациональные;
- ценность коллектива–ценность свободы личности;
- религиозные ценности – атеизм.

Начать проведение сравнительного анализа необходимо с первого этапа, этапа вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров, выделенного нами в развитии представлений о системе духовных ценностей. Педагоги, работавшие в данный временной отрезок (1922-1929 гг.) в педагогике эмиграции и отечественной педагогической мысли, видели основную цель в формировании системы духовных ценностей ребенка через окружающую действительность. В отечественной педагогике ознакомление ребенка с предложенными нами ценностями должно было проходить с опорой на идеологию и политическую обстановку государства, без особого учета индивидуальных особенностей ребенка, а в педагогике эмиграции, наоборот, во главу угла ставили вопросы, относящиеся к развитию духовных составляющих личности: свободы, души и духа.

На первом этапе в отечественной педагогике со сменой политического курса страны менялось и отношение к системе духовных ценностей в целом,

и сама система претерпевала различные перемены. Так, общечеловеческие ценности, положенные в основу педагогического процесса, формирующие нравственные ориентиры, этику и эстетику, в большей степени отошли на второй план, уступив лидирующие позиции своей биполярной ценности — классовой. Главное отличие одной ценности от другой заключалось в различном наполнении содержания средствами и приемами для их развития и формирования. В Советском Союзе осуществлялся вынужденный переход базовых общечеловеческих ценностей в классовые ценности.

Следующая пара заданных нами измерений, успешно развивающихся на этапе вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров, была представлена национальными и интернациональными ценностями. Национальные ценности продолжали развиваться по инерции на тех позициях, которые существовали в отечественной педагогике дореволюционной России. Семья становилась первоосновой формирования ценностных ориентиров личности, государство, в свою очередь, не поддерживало идей педагогов о национальном воспитании, поэтому на смену национальным ценностям на первом этапе начинают приходиться интернациональные ценности, получившие развитие в связи со сменившимся политическим курсом в Советском Союзе. На этапе вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров произошла смена одного измерения в системе духовных ценностей на другое, то есть выход на первый план, под влиянием социально-экономических и политических событий, интернациональных ценностей и продолжающие свое развитие на бытовом уровне национальные.

Третьим измерением, предложенным нами для сравнения, стали ценности коллектива и ценность свободы личности. В Советском Союзе уже в школьном возрасте начиналось целенаправленное идеологическое воспитание ребенка для «правильного» формирования его мировоззрения. В школах СССР были введены специальные предметы, детские коллективы объединялись в политические ячейки октябрят, пионеров и комсомольцев,

государством проводилась активная идеологическая пропаганда нового политического курса страны, в котором должен был участвовать не отдельный ребенок, а исключительно коллектив. Отрицание гимназической школы в отечественной педагогике 20-30-х гг. XX века привело к формированию профессионально – технической школы, в основе обучения и воспитания которой лежали принципы марксистской педагогики, а они являлись основой педагогического процесса, на базе которых у ребенка формировалось представление о ценностях коллектива (коллективистических отношениях, совместной познавательной деятельности), а ценность свободы личности не имела приоритета.

И последним измерением, предложенным нами для проведения сравнения, будут религиозные ценности и их противоположное измерение - атеизм. Что касается религиозных ценностей, то они также как общечеловеческие и национальные продолжали свое развитие по инерции и вне официального политического курса страны, также и на последующих этапах развития системы духовных ценностей. Существование старообрядцев, передача ими семейных традиций и обычаев, знакомство детей с религией, тайные крещения - все это существовало и получило развитие, параллельное коммунистическим идеям Советского государства. В свою очередь атеизм занял лидирующие позиции в советской педагогике 20-30-х гг. XX века. На первом этапе развития системы духовных ценностей он впервые был официально подтвержден и активно внедрялся педагогами в деятельность образовательных учреждений через идеи об отрицании религии.

Итак, заданные различные измерения для проведения сравнительного анализа развития представлений о системе духовных ценностей позволили получить следующие результаты: на первом этапе в отечественной педагогике, общечеловеческие ценности продолжавшие, свое развитие по инерции, уступили ведущие позиции вновь образовавшимся классовым ценностям. Национальные ценности, на этапе вынужденного

переосмысления аксиологических ориентиров, также как и первая группа измерений, развивались по линии отказа от них до перехода из одной в интернациональные. Ценность коллектива и ценность свободы личности развивались только в одном направлении: формирование коллективистических отношений. На первом этапе, атеизм только начал развиваться под влиянием смены политического курса в стране, а религиозные ценности, продолжали существовать, но свои лидирующие позиции постепенно сдавали.

Далее мы рассмотрим развитие системы духовных ценностей на этом же этапе, вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров, но только в педагогике эмиграции. В содержание многих программ русских школ в эмиграции входили предметы местной системы образования. «Они, как правило, преподавались на местном языке, так что эмигрантские школы по существу становились двуязычными: общие дисциплины преподавались на языке страны проживания, а история, литература, религия и география – на русском» [136;71]. Большое внимание в эмигрантских школах уделялось физическому и нравственному здоровью, моральному и духовному воспитанию детей, что способствовало укреплению национальных и общечеловеческих ценностей в образовании детей эмиграции.

Так же, как и в отечественной педагогике, необходимо начать проведение сравнительного анализа с общечеловеческих и классовых ценностей. В отличие от отечественной педагогической мысли в педагогике эмиграции большое внимание отводилось душевному состоянию ребенка, поэтому на первый план в данном географическом пространстве выдвигались общечеловеческие (нравственные, эстетические, этические) ценности. Дети, высланные из Советского Союза, в большинстве своем были детьми интеллигенции, которая имела очень «мягкие» позитивные взгляды на жизнь. Поэтому предложенный тон развития общечеловеческих ценностей на первом этапе, был продолжен и на протяжении всего последующего времени.

Так, например, толерантность, уважение, добро и любовь становились основными категориями изучаемых нами ценностей.

Следующим заданным нами измерением стали национальные и интернациональные ценности, вошедшие в жизнь русских эмигрантов в Чехословакии. Конечно, национальные ценности имели доминирующее влияние на протяжении всего изучаемого нами периода, но и интернациональные ценности также получили развитие в педагогике эмиграции. На первом этапе развития представлений о системе духовных ценностей национальные ценности имели сугубо прикладной характер, то есть служили для передачи опыта, обычаев, традиций подрастающему поколению, в большей степени на уровне семейных отношений.

Что касается ценности коллектива и ценности свободы личности, то с данными измерениями происходили достаточно сложные процессы. Ценность коллектива как одна из наиболее сложных для восприятия духовной ценности, получила свое развитие в педагогике эмиграции, на первом этапе, в рамках зарождения и сплочения вновь образовавшегося коллектива в новых социально-экономических, политических и культурных условиях. Говоря о ценностях коллектива и свободы личности, нельзя не упомянуть педагогов эмиграции С.И. Гессена и А.П. Дехтерева, считавших, что нельзя ни в чем ограничивать свободу ребенка, а природу и общество следует считать основными источниками его приобщения к социальной действительности и к коллективистическим отношениям. Педагогика эмиграции в этом случае заняла резко противоположную сторону, по сравнению с отечественной педагогикой, утверждая, что ребенок должен быть свободен и душой и телом, становясь индивидуальностью. Формирование и развитие данных категорий духовных ценностей проходило в эволюционном движении, под непосредственным влиянием общечеловеческих и национальных ценностей.

Религиозные ценности в педагогике эмиграции были представлены идеями христианства как основой для формирования ценностных

ориентаций. Задав такое направление в развитии данной ценности, педагоги с него уже не сворачивали, и на протяжении всего изучаемого нами периода ее осмысление происходило исключительно в ракурсе христианской антропологии, наполнив ею содержательную сторону педагогического процесса. Противоположное измерение религиозных ценностей - атеизм, не нашел сторонников в педагогической общественности эмиграции в силу того, что душа ребенка была настолько изранена его внутренними переживаниями и терзаниями, что единственным выходом к его «излечению» было обращение его к вере, духовному и душевному спокойствию и единению.

Итак, на первом этапе (1922-1929 гг.) в педагогике эмиграции заданные нами измерения протекали следующим образом: общечеловеческие и национальные ценности преобладали в эмиграции, классовые и интернациональные ценности формировались под влиянием политической ситуации в стране. Ценность коллектива и ценность свободы личности развивались навстречу друг другу, одна целенаправленно сплачивала коллектив, а вторая одновременно формировала и развивала индивидуальные качества личности. Атеизм в педагогике эмиграции не нашел поддержки среди педагогической элиты. Религиозные ценности на данном этапе стали доминирующей духовной ценностью. Педагоги – эмигранты, считали их самыми актуальными и востребованными в новых условиях, так как именно они давали свободу душе и духу ребенка в новом географическом пространстве.

На втором переходном этапе (1929-1932 гг.) в отечественной педагогике, общечеловеческие ценности, постепенно начинали уходить в тень и активно уступали свое место классовым ценностям. Все эти процессы были тесно связаны не только с существовавшей политической и социально-экономической обстановкой в стране, но и со сменой парадигмы образования от традиционной школы к школе трудовой. Второй этап в развитии общечеловеческих и классовых ценностей можно охарактеризовать как

приоритетное развитие в учебном процессе классовых ценностей, отказ от общечеловеческих ценностей.

Развитие национальных ориентиров все больше продолжало уступать свои позиции, начиная смещаться в сторону формирования интернациональных ценностей. В этом же направлении на переходном этапе разворачивается процесс формирования ценности коллектива, достигнув своей наивысшей востребованности в обществе. Воспитание личности сводилось к четкому формированию коллективистических отношений и индивидуальных качеств в коллективе (в большей степени школьном). При этом ценность свободы личности развивалась в рамках коллективистических отношений и была востребована именно в контексте его развития.

Что касается последнего заданного нами измерения религиозных ценностей и атеизма, с ними происходили такие же метаморфозы, как с ценностями коллектива и ценностью свободы личности. Атеизм получил повсеместное развитие и внедрение не только в политику, культуру и искусство Советского Союза, но и в учебный процесс, а религиозные ценности существовали как неформальная, традиционная, семейная.

Подводя итог развития предложенных нами измерений системы духовных ценностей, можно предположить, что общечеловеческие и национальные ценности под влиянием политической обстановки в стране полностью перешли в биполярные проявления – классовые и интернациональные ценности. Ценность коллектива и атеизм получили на переходном этапе свое самое бурное развитие, поэтому ценность свободы личности и религиозные ценности не смогли существовать самостоятельно.

Педагогика эмиграции на переходном этапе более лояльно относилась к внутренним факторам того государства, в котором проживала русская интеллигенция. Детей воспитывали в любви к родине, сохраняя традиции и обычаи, прививая культурные ориентации общества, не ограничивая ребенка в свободе как физической, так и духовной, тем самым, дав сформироваться индивидуальным качествам личности. Кроме политических, социально-



экономических и культурных условий, на формирование и развитие духовных ценностей также оказала влияние и теплящаяся надежда в сердцах педагогов - эмигрантов о скорейшем возвращении их с семей на родину.

В педагогике эмиграции происходило четкое, целенаправленное и систематическое формирование общечеловеческих качеств личности (толерантности, любви, уважения).

Большое развитие на втором этапе получили национальные ценности. В данный временной отрезок проводилась целенаправленная работа по формированию у детей своей собственной позиции - патриота своей родины (Советского Союза), так как многие ученые родиной Чехословакию не считали и не теряли надежды вернуться в Советский Союз. В свою очередь, интернациональные ценности, тесно пересекались на данном этапе с классовыми.

Третьим измерением, заданным нами в нашем диссертационном исследовании, были ценности коллектива и ценность свободы личности. Ценность коллектива, просуществовав на первом этапе развития представлений о системе духовных ценностей, на втором, прекратила всякое влияние на формирование личности ребенка, а воспитание индивидуальных качеств опиралось на антропологические идеи развития духовных ценностей. Школа за рубежом была пропитана религиозным духом, все предметы были наполнены духовным содержанием, а основным уроком был Закон Божий.

Педагоги эмиграции продолжали целенаправленное развитие и формирование в ребенке религиозных чувств, для «правильного» понимания и овладения ими духовных ценностей. Развивая и формируя в ребенке религиозные ценности, учителя делали акцент на необходимость овладения ею, аргументируя это тем, что для дальнейшей социализации в «чужой» стране им необходимо овладеть данной категорией духовных ценностей в полном объеме. В Чехословакии большое внимание уделялось формированию у подрастающего поколения системы духовных ценностей, для этого многими авторами предпринимались попытки написания

специальных программ. Так, например, Н.О. Лосским и С.И. Гессеном была предложена одна из немногих программ по знакомству детей с духовными ценностями имевшая, название «Философская пропедевтика», целью которой было дать первоосновы о материальном и духовном бытие.

Представив развитие духовных ценностей в педагогике эмиграции, необходимо обратить внимание на то, что уже на втором этапе происходит перестройка большинства заданных измерений, предложенных нами духовных ценностей (классовых, интернациональных и атеизма). Единственная противоположная ценность, получившая здесь наиболее яркое проявление в противовес предложенной нами - это ценность свободы личности. Педагоги эмиграции, давшие свободу своим ученикам, старались развивать личностные качества ребенка, то есть развивали ценность свободы личности. Результатом их деятельности должна была стать культурно образованная личность, овладевшая всеми духовными ценностями (особенно религиозными).

Представители отечественной педагогики 20-30-х гг. XX века, работавшие на третьем этапе развития представлений о системе духовных ценностей, продолжали в заданном ранее курсе их формирование и развитие в педагогике.

Общечеловеческие ценности развивались крайне слабо и сложно, в основу советской педагогики были положены классовые ценности. Формирование общечеловеческих ценностей происходило в рамках семейного воспитания, где ребенку на основе традиций, семейных обычаев и родительском примере показывали важную роль в развитии подрастающего поколения данной ценности.

Формирование и развитие классовых ценностей послужило созданию теоретической концепции «воспитания советского гражданина» с системой ценностей, имевших к этому времени уже политическую (коммунистическую) окраску.

Вторым измерением, предложенным нами ранее, были национальные ценности, и их противоположность – интернациональные ценности. Все проявления национальных ценностей обрели строго политическую окраску и уже полностью перешли в разряд интернациональных ценностей. На основе марксистского учения была сформирована цель - воспитание борца за идеалы рабочего класса. В отечественной педагогике знакомство, развитие и формирование духовных ценностей шло под лозунгом «создадим новую личность, стремящуюся к светлому будущему», понимая под этим воспитание «исключительно» сторонников существовавшего в то время политического курса страны.

Третьим измерением, выделенным нами, на этапе контролируемого формирования и развития духовных ориентиров была ценность коллектива и ценность свободы личности. В отечественной теории наибольшее развитие получила ценность коллектива. Происходящие политические процессы в Советском Союзе, еще более укрепили позицию воспитания в коллективе и его влияние на развитие личности. В отечественной педагогике обучение и воспитание ребенка должно было проходить исключительно во взаимодействии сверстников и учителей, и только с учетом существующей идеологической направленности в государстве.

И последним, предложенным нами измерением стали религиозные ценности и атеизм. Что касается развития религиозных ценностей, в Советском Союзе они претерпевали самые жестокие гонения и запреты, но при этом продолжали развиваться на бытовом уровне: через передачу знаний и опыта старшего поколения подрастающему. Религиозные ценности, как одна из категорий духовных ценностей в официальных документах Советского Союза перестали существовать, атеизм, стал основой концепции «воспитания материалиста». Государством перед образовательными учреждениями Советского Союза ставилась задача: воспитание атеистической личности при использовании антирелигиозной пропаганды, что было вполне объяснимо. Соответственно, атеизм как биполярное

проявление религиозных ценностей имел не только образовательное, но и политическое значение.

В отечественной педагогической мысли продолжалось формирование атеистических взглядов личности ребенка под влиянием антирелигиозной пропаганды, через интерес к учению и саморазвитию средствами идеологической пропаганды в обществе.

Педагогика эмиграции на третьем этапе развития представлений о системе духовных ценностей продолжала развивать общечеловеческие ценности. Углубленно предлагалось знакомить с нравственностью, эстетикой, этикой, доверием, взаимоуважением, взаимопомощью и взаимопониманием между учениками и учителями. Классовые ценности не рассматривались педагогами на данном временном отрезке, так как все внимание было привлечено к воспитанию духовно-нравственной личности.

Национальные ценности в большей степени имели «налет» европейского воспитания. Начав формироваться во время смены политической и социально-экономической ситуации (в воздухе витал запах войны) в Чехословакии так же, как и во многих европейских странах менялись ценностные ориентиры. В образовательных учреждениях русской эмиграции продолжали целенаправленно развивать национальные ценности, придерживаясь заданного на предыдущем этапе курса, формируя патриотизм, любовь к родине, ее уважение, формируя представления о своей собственной гражданской позиции.

Дальнейшее формирование ценности коллектива и ценности свободы личности проходило по одному пути: развитие духовных ориентиров как индивидуально, так и в коллективе. Это укрепляло позицию ученика и коллективистические отношения не только в семье и школьном коллективе, но и среди сверстников.

Знакомя с религиозными ценностями, на этапе контролируемого формирования и развития духовных ориентиров, педагоги эмиграции продолжали развивать представления о духовных ценностях, положив их в

основу воспитания духовно-нравственной личности с учетом «нового» социального окружения. Развитие духовно-нравственных ориентиров происходило через формирование духовных и душевно-телесных качеств, формируя положительное отношение ребенка к духовным ценностям.

Становление ряда основных теоретических позиций в вопросе развития духовных ценностей привело к тому, что они переходили в разряд национальных и были обращены непосредственно к традициям народа. Все знакомство с социальной действительностью в педагогике эмиграции сводилось к развитию и формированию патриотической, духовно-нравственной личности со своими индивидуальными качествами, мировоззрением и мировосприятием. Педагоги предполагали, что развитие представлений о национальных и религиозных ценностях у ребенка опираются на личностные качества, сформированные в условиях социальной группы.

Делая вывод, о развитии заданных измерений в разных географических пространствах стоит отметить, что в обеих педагогиках они присутствовали и формировали представления о системе духовных ценностей. Так ознакомление детей с общечеловеческими и национальными ценностями начиналось с самого рождения, основным источником получения знания была семья. Ценностью коллектива ребенок овладевал через культурные ориентиры под влиянием политических и социальных факторов. Ценность свободы личности получила развитие и у педагогов эмиграции, и у отечественных ученых. Ребенок обретал духовную свободу - в педагогике эмиграции и имел возможность развивать свои индивидуальные качества в коллективе, в отечественной педагогике.

Религиозные ценности и атеизм также имели различное развитие в двух разных географических пространствах. В отечественной педагогике атеизм, на протяжении всего изучаемого нами периода, занимал лидирующие позиции, проникнув во все сферы жизнедеятельности человека. Религиозные ценности, наоборот, развивалась без поддержки государства, и носили

оппозиционный характер. В педагогике эмиграции все процессы, происходящие с данной категорией духовных ценностей, имели прямо противоположное развитие. Религиозные ценности получили массовое распространение в педагогике русского зарубежья. В последующем, они не только укрепляли и наращивали свой потенциал.

Для более точного определения результатов проведенного нами сравнительного анализа все полученные нами данные можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица №4

**Результаты сравнения системы духовных ценностей отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX века.**

**I ЭТАП**

**Вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров (1922-1929 гг.)**

Отечественная педагогика 1	Педагогика эмиграции 2
<p>Общечеловеческие ценности: самостоятельное существование без участия «третьих лиц».</p> <p>Классовые: зарождение основ.</p> <p>Национальные ценности: продолжение развитие по инерции. Интернациональные: появление первых упоминаний о данных ценностях с марксистским налетом.</p> <p>Ценность коллектива: формирование чувства коллективной ответственности. Ценность свободы личности: -----</p> <p>Религиозные ценности: существование вне официального политического курса.</p> <p>Атеизм: появление в обществе первых идей об отрицании религиозных начал.</p>	<p>Общечеловеческие ценности: продолжение знакомства детей с общечеловеческими ценностями с основой на полученный ранее опыт.</p> <p>Классовые: распространение идеологических идей на фоне меняющейся политической ситуации.</p> <p>Национальные: передача опыта подрастающего поколения. Интернациональные: -----</p> <p>Ценность коллектива: сплочение коллектива на фоне интереса к друг другу. Ценность личности: развитие индивидуальных качеств личности.</p> <p>Религиозные ценности: приобщение детей к идеям христианства, формируя у них ценностные ориентации.</p> <p>Атеизм: -----</p>

--	--

**II ЭТАП**  
**Переходный**  
**(1929-1932 гг.)**

Отечественная педагогика	Педагогика эмиграции
1	2
<p>Общечеловеческие ценности: -----</p> <p>Классовые: массовое знакомство и изучение ценностей.</p> <p>Национальные ценности: перешли в разряд интернациональных под влиянием политических идеалов.</p> <p>Интернациональные: широкая пропаганда основ интернациональных ценностей.</p> <p>Ценность коллектива: влияние коллектива на формирование личностных качеств.</p> <p>Ценность свободы личности: ценна в рамках коллективистических отношений.</p> <p>Религиозные ценности: существование на традициях старообрядничества.</p> <p>Атеизм: повсеместная пропаганда антирелигиозных идей.</p>	<p>Общечеловеческие ценности: четкое, целенаправленное воспитание толерантности, любви, уважения как основных категорий общечеловеческих ценностей.</p> <p>Классовые: развиваются, но широкого распространения у эмигрантов не находят.</p> <p>Национальные ценности: воспитание патриота.</p> <p>Интернациональные: -----</p> <p>Ценность коллектива: -----</p> <p>Ценность свободы личности: формирование индивидуальных качеств личности с учетом антропософских идей.</p> <p>Религиозные ценности: приобщение детей к основам христианской антропологии.</p> <p>Атеизм: -----</p>

**III ЭТАП**  
**Контролируемого формирования и развития духовных ориентиров**  
**(1932-1938 гг.)**

Отечественная педагогика	Педагогика эмиграции
1	2
<p>Общечеловеческие ценности: -----</p> <p>Классовые: развитие данной ценности в контексте теоретической концепции «воспитания советского гражданина»</p> <p>Национальные ценности:-----</p> <p>Интернациональные: легли в основу воспитания коммунистической личности.</p>	<p>Общечеловеческие ценности: углубленное изучение и формирование общечеловеческих ценностей.</p> <p>Классовые: -----</p> <p>Национальные: формирование своей гражданской позиции (в большинстве случаев положительной) по отношению к родине.</p> <p>Интернациональные: «проскальзывание» идей об интернациональном воспитании, европейское воспитание.</p>

<p>Ценность коллектива: влияние коллектива на формирование личности.</p> <p>Ценность свободы личности: учет политических пристрастий личности, а не социального статуса.</p> <p>Религиозные ценности: -----</p> <p>Атеизм: воспитание атеистической личности.</p>	<p>Ценность коллектива: развитие коллективистических отношений, воспитание соборности.</p> <p>Ценность свободы личности: формирование основ духовности.</p> <p>Религиозные ценности: воспитание религиозной личности на антропологических и антропосовских учениях.</p> <p>Атеизм: -----</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Также необходимо представить тенденции, выделенные нами в развитии системы духовных ценностей в различных географических пространствах, для выявления современных тенденций изучаемого нами вопроса:

Таблица № 5

**Тенденции развития системы духовных ценностей в отечественной теории и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия.**

Заданные измерения	Отечественная педагогика	Педагогика эмиграции
Общечеловеческие (классовые)	Зарождение и развитие классовых ценностей;	Приоритет общечеловеческих ценностей с учетом «нового» социального окружения;
Национальные (интернациональные)	Переход национальных ценностей в интернациональные;	Эволюционные движения в воспитании национальных ценностей;
Ценность коллектива (ценность свободы личности)	Формирование коллективистических отношений как основы духовных ценностей;	Приоритет индивидуальных качеств личности и коллективистических;
Религиозные ценности	Целенаправленный уход от религиозных ценностей к атеизму.	Ознакомление и укрепление знаний детей о религиозных ценностях.

Проведя сравнительный анализ развития системы духовных ценностей в отечественной педагогической мысли и педагогике эмиграции, мы пришли к следующим выводам. Существовавшие в двух разных пространствах педагоги, психологи и педологи занимались формированием и развитием духовных ценностей одновременно и параллельно. В Советском Союзе,



общественные отношения сводились к стремлению построить «светлое будущее» и воспитать атеиста. В зарубежье же, наоборот, русские дети находились в среде пропитанной любовью, им прививали уважение к русским традициям и любовь к Родине. Именно поэтому взгляды ученых двух стран на одну и ту же проблему проходили через призму политического уклада страны.

Формируя представления о духовных ценностях (общечеловеческих и национальных ценностях, ценностей коллектива и религиозных ценностях) в Советском Союзе и Чехословакии, складывались определенные тенденции их развития. Советская педагогика в рассматриваемый период постепенно осваивала классовые и партийные ценности, занималась развитием ребенка в коллективе, сохраняя общечеловеческие ориентиры. В СССР борьба за отчуждение религии и церкви от школы привела к тому, что в период с начала 20-х гг. XX века в деятельность образовательных учреждений вошли классовые, интернациональные и атеистические ценности.

В эмиграции, все образование было «пропитано» идеями воспитания духовно-нравственной личности, а основой для развития общечеловеческих и национальных ценностей стала социальная действительность.

### **2.3. Динамика развития системы духовных ценностей и их влияние на современное образовательное пространство.**

В последние десятилетия в образовательной политике государства заметное место занимает проблема духовно-нравственного воспитания и формирования духовных ориентиров молодого поколения России. Без укрепления духовных начал нашей жизни, ее нравственных основ невозможно развитие российского общества. Поэтому в заключительном параграфе нашего исследования мы проследим, как выявленные нами

тенденции развития представлений о системе духовных ценностей повлияли на современное состояние образовательного пространства России.

В 20-30-е гг. XX века намечался процесс интенсивного становления советской педагогики как самостоятельной отрасли научного познания. Особенность этого периода состояла в том, что на первый план выступали идеологические и социально-политические факторы развития образования. В педагогике эмиграции происходили процессы, распространяющие идеи гуманного воспитания и обучения детей в гимназиях и лицеях «русского образца». Все это проходило под влиянием существовавших тогда в двух географических пространствах определенных политических, экономических и социально-культурных условий. Для объективного изучения поставленного перед нами вопроса необходимо рассмотреть и исторические условия современного общества, и их влияние на современное образование.

Исторические условия и факторы развития системы духовных ценностей на современном этапе необходимо начать раскрывать с 90-х гг. XX века, так как именно в это время произошли бурные перемены не только в политической системе управления государства (смена власти, распад СССР, перестройка), но и в обществе и в образовании в частности.

В России осуществлялся переход от советской политической и экономической системы к демократии и рыночной экономике. В этой связи улучшились политические и экономические связи со странами Запада, ушла в прошлое холодная война. В то же время в результате распада СССР произошло разрушение многих существенных производственных цепочек, что стало серьезным ударом по экономике России. Проводимые с начала 90-х гг. реформы затронули все без исключения сферы жизни нашего общества. С начала 1990-х годов в стране наблюдается естественная убыль населения, связанная с ослаблением функций государства и нелегальным крупномасштабным вывозом капитала из страны, что привело к социально-экономическому кризису. Всего за несколько лет произошли кардинальные

изменения в социально-экономическом положении российского государства, а также трансформация системы ценностей и ориентиров, идеалов и мировоззрения граждан России. Следует отметить, что политические перемены, произошедшие в нашем обществе, коренным образом изменили взгляды на систему духовных ценностей. Перед современными педагогами закономерно возникла проблема их развития у школьников.

Кроме политических, на процесс развития системы духовных ценностей непосредственно и опосредованно повлияли также и экономические факторы. Создавшиеся в стране социально-экономические условия, непредсказуемость завтрашнего дня и неустойчивость политической ситуации привели к сложной демографической ситуации, которая грозила перерасти в демографический кризис. Рубежной точкой в развитии России стал дефолт 1998 года. Вызвав политический кризис (за 1998-1999 годы сменилось пять премьер-министров), тем не менее, он ознаменовал окончание спада и начало подъема в экономике. Из-за нехватки средств социальные обязательства не выполнялись, резко упало финансирование бесплатного образования и здравоохранения, науки и культуры, возрос внешний долг.

В начале 2000 года в экономике РФ отмечается стабильный прирост бюджета за счет добычи нефти и газа, роста промышленного и сельскохозяйственного производства, строительства, реальных доходов населения, а также снижения инфляции. Происходит выделение правящей партии.

Помимо политических и экономических факторов на изменение в развитии представлений о системе духовных ценностей повлияли и культурные факторы. За годы реформ из всех отраслей культуры наибольшим вниманием со стороны государства пользовалась система образования. В 1992 году был принят Закон об образовании, подтверждающий гуманистические принципы образования. В ведении

государства остались вопросы обеспечения единого образовательного стандарта, сохранения преемственности всех уровней образования, обеспечения конституционных прав граждан в сфере образования. Оно освободилось от влияния идеологии и политики, что потребовало переподготовки преподавателей, введения новых программ и предметов, создания учебников. Также изменилась сеть учебных заведений. Наряду с государственными школами появились лицеи, гимназии, колледжи и частные школы, что дало возможность выбора формы образования.

Все вышеперечисленные группы факторов (политические, экономические и культурные), повлекли за собой кардинальные изменения в формировании системы духовных ценностей. Благодаря им сложилось новое современное понимание духовных ценностей, приведшее к необходимости знакомства современных школьников с ее новыми интерпретациями. Одной из инноваций в современном образовательном пространстве стало внедрение в начальную школу пилотного проекта знакомства детей с различными категориями ценностей, в том числе и духовных. Для этого были разработаны специальные образовательные курсы «Основы этики и эстетики», «Религиоведение», «История мировых религии», «Основы религиозной культуры и светской этики» и другие подобные предметы, в основе которых лежит система духовных ценностей.

Формированию и развитию системы духовных ценностей в нормативно-правовых документах отводится приоритетное значение, особенно в последнее десятилетие. Так, например, о национальных ценностях образования официально заговорили после представленного президентом РФ послания Федеральному собранию от 30 ноября 2010 года. Одним из направлений деятельности современного общества и общеобразовательных учреждений становится патриотическое воспитание молодежи. Все, что касается патриотического воспитания, относится к национальным ценностям, а соответственно, имеет прямое отношение к духовным ценностям. Кроме

этого правительством выпущены документы, включающие в свое содержание вопрос о духовных ценностях.

Так, например, в законе РФ «Об образовании» статья 9, п.6 гласит, что общеобразовательные школы должны обеспечивать духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся. «Оно направлено на духовную и социальную консолидацию российского общества, укрепление гражданской идентичности, формирование общих духовных и нравственных основ российского национального самосознания» [83;16]. В федеральных законодательных актах, распоряжениях и законах речь идет о формировании у детей духовных ценностей.

В главе «Общие требования к содержанию образования» в Законе об Образовании прописано, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений» [190]. Данный нормативный документ четко отражает те нормы и правила, которые должны быть воспитаны в современном человеке.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [193] говорится о создании условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. Ценность свободы личности, прописывается в федеральном законе как основополагающая для воспитания духовно развитого человека. Также о свободе как первоочередной ценности говорится в Федеральном законе «О свободе совести и религиозных объединениях» [191]: каждый имеет право на получение религиозного образования по своему выбору индивидуально или совместно с другими (статья 3). А в Концепции Федеральных государственных стандартов определена система требований к общему образованию. Среди них «формирование системы

ценностей и идеалов гражданского общества» [83;17]. Духовный рост должен сопровождаться формированием системы ценностных ориентиров. Духовные ценности могут существовать только в пространстве с самой культурой. «Воспитание должно помнить о ценностях своего народа, своего языка и своей культуры. В Конвенции о правах ребенка (статья 29) говорится, что образование должно быть направлено на воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает» [119;5]. Те тенденции, о которых задолго до появления конвенции о правах ребенка говорил С.И. Гессен в своей модели «русская школа», должны быть сформированы и в современной личности, учитываться при обучении и воспитании ребенка в общеобразовательном учреждении.

Для уточнения вопросов, связанных с воспитанием духовно-нравственной личности, была предложена «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [86]. В ней представлен набор ценностей, которыми необходимо овладеть современному школьнику, выделены принципы организации духовно-нравственного развития и воспитания: нравственный пример педагога, социально-педагогическое партнерство, индивидуально-личностное развитие и интегративность программ духовно-нравственного воспитания [86;23]. Здесь же предложены базовые национальные ценности: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа и человечество, на основе которых, предлагается осуществлять духовно-нравственное воспитание. Стоит также отметить, что под базовыми ценностями в концепции понимаются те же, о которых шла речь и в истории отечественной педагогики, и среди представителей русского зарубежья в рассматриваемый период.

Кроме «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в 2009 году был издан проект

«Фундаментального ядра содержания общего образования» [166;107], в котором все содержание образования распределено по дисциплинам с определением цели, задач, универсальных знаний и умений и содержания предмета. Так, например, в разделе «история» значительное место отведено знакомству детей с национальными ценностями. «Воспитание учащихся в духе уважения к истории своего Отечества как единого и неделимого многонационального государства, построенного на основах равенства всех народов России в духе патриотизма и интернационализма, во взаимопонимании и уважении между народами, неприятия шовинизма и национализма в любой форме» [166;23]. Кроме национальных ценностей, в данном документе также говорится и о формировании и развитии общечеловеческих ценностей – красоте, любви, добре.

Изучив существующие нормативно-правовые законы и акты, расставляющие приоритеты формирования у детей духовных ценностей, мы попытаемся проследить, как рассмотренные нами ранее духовные ценности повлияли на современные тенденции их формирования.

Напомним, что основные духовные ценности, выделенные нами в первом параграфе диссертационного исследования, выглядят так: общечеловеческие и национальные, ценность коллектива и религиозные ценности, и их биполярные проявления: классовые, интернациональные ценности, ценность свободы личности и атеизм.

По мнению современного методолога истории педагогики М.В. Богуславского, анализировавшего концепцию содержания образования в изучаемый нами временной период (20-30-е гг.), акцент делался на осознание связей и отношений между различными явлениями, обеспечивающими процесс развития и образования школьников. Среди выделенных М.В.Богуславским тенденций в развитии русской философской мысли русского зарубежья следует отметить, «опору на духовные, этические ценности в образовании, обращенность его к формированию любви и

преданности Родине, чувства национальной гордости» [20;135]. Так, М.В. Богуславский, выделяя основные тенденции воспитания школьников, приоритетным считает развитие духовных ценностей.

Также М.В. Богуславским указаны основные положения гуманистической парадигмы образования и воспитания в отечественной педагогике. К ним он отнес:

- ведущую роль эмоционально-чувственного и духовного воспитания личности в противовес доминирующей раннее установки на интеллектуализм и «активизм»;

- возвращение ценностей православной педагогики в круг важнейших гуманистических идей воспитания и образования[20;176]. Так, опираясь на выделенные им положения о гуманистической парадигме образования, можно утверждать, что в теории отечественной педагогики должно преобладать духовное воспитание и, следовательно, формирование духовных качеств личности: доброты, истины, красоты, гуманности, стремления идти к своей цели, что также отражено в «Конвенции о правах ребенка» и «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и других нормативно-правовых актах.

Рассмотрим первую группу духовных ценностей - общечеловеческие ценности. Эту тематику разрабатывают Г.Бершанский, В.Гузеева и Э.П. Козлов и другие. После определения содержания духовно-нравственного образования М. Бершанским и В.Гузеевой выделен ряд «мегапредметов в общеобразовательных учреждениях для знакомства детей с основными категориями ценностей: человеком, семьей, обществом, природой, наукой, техникой, искусством» [47;168], которые и составляют круг общечеловеческих ценностей. Также авторами предложена структура содержания образования для общеобразовательной школы, в основу которого положено формирование общечеловеческих ценностей. «В общем виде содержание образования может быть представлено тремя компонентами:



- Факторами, описывающими внешний и внутренний мир человека;
- Способами деятельности (взаимодействия с внешним и внутренним мирами);
- Ценностными ориентациями и эмоционально – личностными отношениями, в том числе мнениями и оценочными суждениями» [47;171]. Тем самым, содержание образования, по мнению авторов, должно отражать все основные категории общечеловеческих ценностей, показать взаимоотношение между внутренним и внешним миром человека.

Э.П. Козлов, работающий также над проблемой формирования и развития общечеловеческих ценностей, предлагает ввести систематическое нравственное образование учащихся в течение всего периода обучения в школе, «что должно способствовать освоению и осмыслению норм морали, системы ценностей, оценок действий, поступков и поведения людей по критерию добра и зла, развитию нравственных чувств людей, формированию устойчивых мотивов их нравственного поведения» [80;105]. По мнению этого педагога, формирование общечеловеческих ценностей, как основного компонента духовных ценностей, должно начинаться с самого начала обучения в школе, и именно с данной категории ценностей, так как она дает основное направление для развития следующих ценностей: национальных, ценности коллектива и религиозных.

Для каждой ступени средней школы им предлагаются программы специальных учебных курсов основ морали: «Азбука нравственности», «Грамматика нравственности», «Основы морали». Предлагая программы по воспитанию моральных качеств у ребенка, Э.П. Козлов считает, что мы можем формировать в ребенке основные представления о духовных ценностях.

Подобным образом происходит формирование и развитие общечеловеческих ценностей и в отечественной педагогике, и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия. Различие можно пронаблюдать в том, что в отечественной теории приоритетное развитие получили классовые

ценности, и воспитывался «советский гражданин». В педагогике эмиграции развивали общечеловеческие ценности, но с учетом иного социального окружения. В современном образовательном пространстве данная тенденция выглядит как овладение подрастающим поколением общечеловеческими ценностями с учетом современного развития общества.

Следующая группа ученых, работающая в современном педагогическом образовании и занимающаяся развитием национальных ценностей, представлена Н.А. Асташовой, А.К. Быковым, В.И. Додоновым, О. Селивановой и другими.

В поиске классификаций ценностей, наиболее точно отражающих смысл системы национальных ценностей, Н.А. Асташова[4;98] предложила типологию основных национальных ценностей образования:

- национальные ценности культуры, изучение которых предусмотрено учебными программами общеобразовательных и профессиональных учебных заведений;
- памятники отечественной педагогической культуры и народного хозяйства;
- народные традиции в области воспитания и обучения детей и юношества, которые составляют золотой фонд педагогики;
- ведущие концепции, идеи, теории классиков отечественной педагогики, влияющие на развитие педагогической мысли;
- дидактические и методические разработки, учебные книги, технологии, широко известные как в отечественной, так и в мировой практике;
- инновационный педагогический опыт, авторские модели, творческие находки образовательных учреждений, стимулирующие развитие образования;
- правовые акты и программные документы, определившие прогрессивные реформы в образовании;

- личность учителя, ее творческий потенциал, профессионально – ценностные качества[5;102].

В классификацию национальных ценностей вошли опыт, традиции художественная литература, документы и сама личность учителя. Таким образом, предложенная типология национальных ценностей может послужить основой для создания программы по формированию у детей национальных ценностей, так как в ней отражены все аспекты национального воспитания.

В.И. Додонов, предложивший классификацию ценностей образования, также занимался вопросами духовно-нравственного развития личности. Так в монографии «Теоретико-методологические основы духовно-нравственного развития личности в наследии русских философов конца XIX- начала XX века» [54;40] им представлены взгляды педагогов эмиграции на многие актуальные вопросы современного общества. Так, рассматривая единство национального и общечеловеческого в формировании личности, автор считает, что оно должно основываться на «принципах гуманизма и общечеловеческих ценностях». В наше время крайне важно в учебных программах, планах, учебных и методических пособиях всячески отражать национальный компонент, вычленять общечеловеческое и национальное в воспитании личности ребенка.

А.К. Быков предлагает воспитывать патриотическое сознание подрастающего поколения, используя духовные ценности. Им выделяются патриотические ценности, входящие в состав национальных ценностей, отражающие черты гражданского сознания (Родина, семья, родители, национальное сознание, патриотизм и так далее). Автор предполагает, что правильно сформированное «патриотическое сознание, самостоятельность и прочность патриотических убеждений придают устойчивость мировоззрению человека в целом» [27;12]. Изучая патриотические ценности как один из видов национальных ценностей, А.К. Быков рассматривает их через призму

гражданского сознания, предлагая использовать для этого личностный уровень развития ребенка (рассматривая патриотизм как устойчивую, интегративную характеристику личности), что рано или поздно приведет ребенка к сформированной личностной позиции, а значит, и к овладению национальными ценностями.

О. Селиванова, занимаясь вопросами ценностных ориентаций обучающихся, предполагала формировать избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям. Условием реализации ценностных ориентаций является «процесс овладения знаниями, осуществляемый в атмосфере интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний, столкновений различных взглядов и мнений, поиска истины и возможных путей решения задачи или проблемы» [144;21]. Изучая материальные и духовные ценности через гражданственность и патриотизм, можно предположить, что проблема развития представлений о системе духовных ценностей рассматривается автором в контексте сравнения и поиска, что напрямую ведет к формированию изучаемой нами ценности.

Говоря о развитии национальных ценностей в отечественной педагогике 20-30-х гг. XX века, мы наблюдаем тенденцию перехода национальных ценностей в интернациональные. На современном этапе развития учебно-воспитательного процесса происходят разнонаправленные изменения в понимании национальных ценностей, поэтому основное содержание в образовательных учреждениях склоняется к трансформации национальных ценностей в межкультурные ценности «современного патриота», с преобладанием национальных ценностей (толерантности, патриотизма, гражданственности).

Следующим, рассмотренным нами измерением, будут ценности коллектива и ценность свободы личности. Одним из педагогов, косвенно затрагивавшим вниманием ценность коллектива, была А.И. Шемшурина, изучающая развитие ценностной сферы личности ребенка в рамках

национального воспитания. Она предлагала формировать ценность коллектива через нравственное развитие личности. «В нем важно то, что вложено в основу представлений о своем Я, нормах отношений с людьми и окружающим миром. Опыт гласит: человек должен быть умным, простым, справедливым, смелым и добрым, творящим добро, благородным, добродетельным» [196;100]. Перечисляя все основополагающие ценности, автор подтверждает опытным путем, что они должны быть приоритетными в формировании ценности коллектива, но основной акцент все - таки делается на развитие ценности свободы личности через воспитание своего Я.

Также А.И. Шемшурина предлагает систему нравственно-этического воспитания, включая в нее следующие элементы:

- методика «этического заряда», основанная на сочетании этической установки на доброжелательность и уважение в отношениях с другими детьми в межурочном пространстве школы с формами предупреждения конфликтных ситуаций. В результате закрепляется нравственный статус таких качеств воспитанников, как сдержанность, снисходительность, терпение, умение простить;
- коллективная внеурочная деятельность. Организация общения, взаимодействия, взаимовлияния детей, в основе которого – педагогически определенная нравственная перспектива. [196;103].

Представленная система подтверждает высказанное нами ранее предположение о том, что развитие и формирование духовно-нравственных качеств должно начинаться и проходить не только в семье, но и в обществе, коллективе сверстников и вне школьных стен. Высшей ценностью, по ее мнению, является человек, его жизнь в коллективе и его индивидуальные жизненные приоритеты. В соответствии с этим А.И. Шемшуриной выделены качества личности, которые «взрослят» ребенка – это гуманность, доброжелательное и уважительное отношение к другим людям, ответственность, чувство собственного достоинства и совесть, любовь

к родине. Выделенные качества, несомненно, имеют отношение к формированию духовных ценностей, этими же категориями можно охарактеризовать и ценность коллектива, и его биполярное проявление - ценность свободы личности. Поэтому современной тенденцией к развитию данного измерения будет целевая ориентация педагогического процесса на ценность личности с учетом корпоративной культуры и этики.

Известный ученый и директор школы В.А. Караковский, говоря о воспитании, выделял три типа школы, одним из которых являлся такой, «для которого главной целью воспитания является человек, ребенок, его развитие и счастье» [78;10], что подтверждает наше предположение о развитии в ребенке в первую очередь общечеловеческих ценностей, а уже на их основе - свободы личности. Также им высказываются некоторые пожелания для программы по воспитанию будущего поколения:

1. Воспитание в школе будущего должно быть культуросообразным и соответствовать национальному менталитету.
2. Без духовности нет полноценного воспитания. Духовность в воспитании - это ориентация на высокие нравственные ценности.
3. Главной основной ценностью любой воспитательной системы является Человек[78;12].

Так, В.А. Караковский, предлагая программу воспитания, выделил освоение свободы как приоритетное направление в развитии личности ребенка через культуросообразность и национальный менталитет. При создании новой программы, В.А. Караковский основное внимание так же, как и педагоги эмиграции при обучении в гимназиях, отводил формированию духовной личности.

Наибольшую распространенность в современном образовании получили религиозные ценности. Это вполне объяснимо, так как наше государство и общество требуют воспитания духовно-нравственной личности, а это в большинстве своем не возможно без привития ребенку веры в любом ее проявлении (вера в себя, в общество, социальное окружение и Бога). Группа

ученых, работавших в данном направлении, наиболее многочисленна. К ней можно отнести В.Вараву, Т.И. Власову, С.И. Маслова и других.

Для развития представлений о системе духовных ценностей С.И. Масловым были предложены следующие принципы духовно-нравственного воспитания личности: «одухотворенность, соборность, иерархичность, приоритет эмоционального в познании мира, ориентация на нравственный идеал, воспитание примером и духовная укорененность» [113;48]. Они, несомненно, будут играть первоочередную роль при формировании религиозных ценностей, так как все основные ее характеристики основываются на них.

Т.И. Власова, рассматривала религиозные ценности в контексте культурологических основ воспитания. «Ценность как таковая существует в двух формах: в форме значимости и в форме смысла» [39;41]. Определение значимости того или иного события или факта для личности есть его дальнейшая интерпретация и выявление смысла в построении иерархии духовных ценностей. По мнению автора, воспитание должно осуществляться с опорой на традиции и национальный менталитет, формируя у ребенка адекватное отношение к духовным ценностям. В содержание предполагается включить педагогически адаптированный духовно-этический и религиозный опыт человечества. Правильный подбор религиозного опыта наших предков в современных образовательных программах приведет к правильному пониманию подрастающим поколением религиозных начал, смысла бытия и религиозных ценностей.

Духовно-нравственное воспитание школьников, по мнению автора, предусматривает: формирование душевности человека и развитие самосознания и самооценки учащегося. Для этого необходимо ввести в учебный процесс курс «Духовная этика жизни» как педагогически адаптированную систему ценностных отношений, включающую в себя три ступени: «дошкольную – изучение духовной этики в природе и искусстве;

начальную – духовная этика Добра; основную – духовная этика знаний и деятельности человека; старшую – духовная этика межличностных отношений и гражданской ответственности» [38;113]. Внедрение предложенной программы в деятельность общеобразовательных учреждений, будет способствовать формированию духовности, религиозного мировоззрения.

Философ В.Варава, при формировании религиозных ценностей, ставит задачу сохранения и передачи от поколения к поколению основополагающих мировоззренческих и духовно-нравственных ценностей народа.

Говоря о современном обществе, он считает, что многие авторы предлагают рассматривать идеологию, как плюралистический («ценностный») тоталитаризм [28;99], который стремится к смещению духовных приоритетов в сторону атеистического мировосприятия. Данное направление в воспитании подрастающего поколения, занимающее, еще недавно лидирующие позиции в образовательном пространстве, в последнее время уступило свое место, уходя в тень официального курса страны. Просуществовав долгое время в отечественной педагогике, тенденция целенаправленного ухода от веры к атеизму обрела новую трактовку, сущность которой сводится к поиску диалога между современной педагогикой и опытом христианского воспитания.

Анализ теоретических разработок начала XXI века свидетельствует о том, что достаточно четко оформились основные тенденции в развитии системы духовных ценностей: овладение подрастающим поколением общечеловеческими и классовыми ценностями с учетом современного развития общества, трансформация национальных ценностей в межкультурные ценности «современного патриота», целевая ориентация педагогического процесса на ценность личности с учетом корпоративной культуры и этики и поиск диалога между современной педагогикой и опытом христианского воспитания.



Опираясь на вышеприведенные положения, предложенные современными методологами, педагогами и философами на проблему формирования и развития духовных ценностей, можно сделать вывод о том, что представления о системе духовных ценностей имеют цикличное проявление в современном образовательном пространстве, стали более разнообразными и сложными для восприятия.

Исходя из всего выше сказанного, необходимо представить тенденции развития системы духовных ценностей отечественной педагогики и педагогики эмиграции 20-30-х гг. XX столетия и их трансформацию в современном образовательном пространстве в следующей таблице:

Таблица №6

**Трансформация тенденций развития системы духовных ценностей  
в современном образовании.**

Заданные измерения	Отечественная педагогика	Педагогика эмиграции	Современная педагогическая наука
Общечеловеческие (классовые ценности)	Зарождение и развитие классовых ценностей	Приоритет общечеловеческих ценностей с учетом «нового» социального окружения.	Овладение подрастающим поколением общечеловеческими и классовыми ценностями с учетом современной идеологии
Национальные (интернациональные)	Переход национальных ценностей в интернациональные	Эволюционные движения в формировании национальных ценностей.	Трансформация национальных ценностей в межкультурные ценности «современного патриота»
Ценность коллектива (ценность свободы личности)	Формирование коллективистических отношений как основы духовных ценностей.	Приоритет индивидуальных качеств личности над коллективистическими;	Целевая ориентация педагогического процесса на ценность личности с учетом корпоративной культуры и этики
Религиозные ценности (атеизм)	Целенаправленный уход от религиозных ценностей к атеизму	Ознакомление и укрепление знаний детей о религиозных ценностях	Поиск диалога между современной педагогикой и опытом христианского воспитания.

## **Выводы по II главе**

Во второй главе исследования нами были проанализированы монографии, труды и статьи, изданные в период 20-30-х годов XX столетия отечественными педагогами и педагогами эмиграции, о системе духовных ценностей. Анализ теоретических представлений в области общей педагогики позволил нам выделить три основные модели развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогической мысли 20-30-х годов XX столетия: социально-ориентированную, идеологическую и национальную. Также в исследовании показано, как проходило развитие представлений о системе духовных ценностей в педагогике эмиграции 20-30-х годов XX века. В данном географическом пространстве нами также выделено три модели: социально-ориентированная, культурно-антропологическая, аксиологическая.

Для более точного проведения сравнительного анализа нами были заданы измерения, которые представлены в виде биполярных проявлений духовных ценностей (общечеловеческие – классовые, национальные – интернациональные, ценность коллектива – ценность свободы личности и религиозные ценности – атеизм).

В ходе проведенного нами сравнительного анализа развития системы духовных ценностей в педагогике эмиграции и отечественной теории нами предложены тенденции их существования в различных временных отрезках: зарождение и развитие классовых ценностей; переход национальных ценностей в интернациональные; формирование коллективистических отношений как основы духовных ценностей; целенаправленный уход от веры к атеизму; развитие общечеловеческих ценностей с учетом «нового»

социального окружения; эволюционные движения в формировании национальных ценностей; приоритет индивидуальных качеств личности над коллективистическими; систематическое знакомство детей с системой духовных ценностей.

Также нами показана трансформация тенденций о развитии системы духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия в современном образовательном пространстве. Тенденции развития духовных ценностей в современном обществе выглядят следующим образом: овладение подрастающим поколением общечеловеческими и классовыми ценностями с учетом современного развития общества, трансформация национальных ценностей в межкультурные ценности «современного патриота», целевая ориентация педагогического процесса на ценность личности с учетом корпоративной культуры и этики и поиск диалога между современной педагогикой и опытом христианского воспитания.

## **Заключение**

В диссертации предпринята попытка провести сравнительный анализ развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия. Для более точного изучения содержания теоретических знаний по проблеме были выделены этапы развития представлений о системе духовных ценностей в 20-30-х гг. XX столетия по аксиологическому, системному и содержательному признакам: первый этап (1922-1929 гг.) можно определить как период вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров; второй этап (1929-1932 гг.) характеризуется нами как переходный и третий этап (1932-1939 гг.) - контролируемого формирования и развития духовных ориентиров.

На первом этапе понимание системы духовных ценностей находились на стадии «раздумья». Все прежние теоретические знания не могли больше служить педагогике в силу идеологических изменений в политической жизни страны. Именно в этот период начинаются первые эмигрантские волны, которые поставили образование на путь выбора между привычным прошлым и инновационным будущим.

Второй этап развития представлений о системе духовных ценностей характеризуется как переходный этап. В этот период происходит переход от вынужденного переосмысления аксиологических ориентиров к этапу контролируемого формирования и развития духовных ценностей.

На третьем этапе развития представлений о системе духовных ценностей, в отечественной педагогике, завершается перестройка образовательной системы под контролем государства и партии. В педагогике эмиграции наибольшее развитие получает формирование культурно развитой личности на основе традиций и обычаев русского народа контролируемое общественными организациями.

Проанализировав основные труды современных педагогов, психологов, культурологов, философов и социологов, мы определили содержание понятий «ценность», «ценностная ориентация», «духовность» и «духовные ценности», взяв за основу определение, предложенное З.И. Равкиным, рассматривающим духовные ценности с аксиологических позиций. На основе представленных определений и различных классификаций ценностей нами предложена следующая классификация духовных ценностей:

Общечеловеческие ценности: честь, свобода, истина, доброта, красота, любовь, понимание, творчество, нравственность, этика, эстетика - это одни из самых главных духовных ценностей, которые будут являться основополагающими для дальнейшего развития личности.

Национальные ценности: патриотизм, гражданственность, любовь к Родине, долг, выделенные нами как следующая группа духовных ценностей.

Ценности коллектива: характеризуются такими категориями как коллективизм, ответственность и нравственность в смысле адекватного понимания и поведения личности в коллективе.

Наивысшей духовной ценностью нами выделены религиозные ценности: приход человека к той наивысшей ступени образованности, где он, овладев всеми духовными ценностям, становится духовно развитой личностью.

Система духовных ценностей в современном образовательном пространстве отражает изменения во взглядах общества, инновационные процессы, присущие образованию, практическую деятельность педагогов и психологов в области развития представлений о системе духовных ценностей. Все исследования, проведенные по данному вопросу, подтверждают наши предположения о том, что ученые, трудившиеся в начале XXI века, рассматривали систему духовных ценностей многоаспектно.

Также в первой главе нами предложены модели «русская школа», которые использованы при проведении исследования для логичного

выстраивания моделей развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия. В педагогике эмиграции для проведения сравнительного анализа мы использовали модель «русская школа», предложенную С.И. Гессеном, заключающуюся в овладении культурными и духовными ценностями, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек. В отечественной педагогике нами была использована идея, отраженная в модели В.Н. Сороки-Росинского, целью которой стало развитие общечеловеческих и национальных ценностей через нравственные идеалы, положив в основу гражданственность и национальные категории с использованием в обеих моделях методов и средств, предложенных в современных моделях «русской школы».

Анализ теоретических концепций позволили нам обосновать следующие модели развития представлений о системе духовных ценностей:

- в отечественной педагогике: а) социально-ориентированную;
- б) идеологическую;
- в) национальную;
- в педагогике эмиграции: а) социально-ориентированную;
- б) культурно-антропологическую;
- в) аксиологическую.

В диссертационном исследовании проведен сравнительный анализ развития системы духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия. Для этого были заданы измерения, в состав которых вошли духовные ценности и их биполярные проявления: общечеловеческие – классовые, национальные – интернациональные, ценность коллектива – ценность свободы личности и религиозные ценности – атеизм. Проанализировав и сравнив представления о системе духовных ценностей, мы выделили следующие тенденции их развития:

В отечественной педагогике:

- зарождение и развитие классовых ценностей;
- переход национальных ценностей в интернациональные;
- формирование коллективистических отношений как основы духовных ценностей;
- целенаправленный уход от веры к атеизму.

В педагогике эмиграции:

- приоритет общечеловеческих ценностей с учетом «нового» социального окружения;
- эволюционные движения в формировании национальных ценностей;
- приоритет индивидуальных качеств личности над коллективистическими;
- ознакомление и укрепление знаний детей о религиозных ценностях.

В работе также проанализированы основные современные взгляды педагогов, методологов и философов на формирование и развитие системы духовных ценностей и на духовно-нравственное воспитание детей. Обозначены их основные цели, принципы и содержание программ по их формированию. В диссертационном исследовании также проведен анализ тенденций развития системы духовных ценностей, выделенных нами в отечественной педагогике и педагогике эмиграции, тенденций, которые помогли показать их основные проявления в современном образовании: овладение подрастающим поколением общечеловеческими и классовыми ценностями с учетом современного развития общества, трансформация национальных ценностей в межкультурные ценности современного патриота, целевая ориентация педагогического процесса на ценность личности с учетом корпоративной культуры, и этики и поиск диалога между современной педагогикой и опытом христианского воспитания.

Диссертация не исчерпала всего круга вопросов, связанных с развитием представлений о системе духовных ценностей. В качестве направлений для дальнейшего исследования проблемы можно выделить следующие:

- изучение развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции в другой временной отрезок;
- разработка программ по развитию представлений о системе духовных ценностей;
- изучение развития представлений о системе духовных ценностей в дошкольных, начальных и высших учебных заведениях.



**Библиографический список**

1. Аникеев, М.В. Значение веры младших школьников в нравственный идеал при формировании духовных ценностей в начальной школе/ М.В. Аникеев // Формирование ценностных ориентаций личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX – начало XXI вв): сб. науч. трудов.- М.:ИТИП РАО, 2005. –С.125-128.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев.- СПб.: Питер.- 2001.- 288 с. (Серия «Мастер психологии»).
3. Асташева, Н.А. Аксиологические основы современного образования / Н.А. Асташова: Монография.- Брянск: БГУ, "Десяточка", 2009.-216 с.
4. Асташова, Н.А. Типологизация ценностей как инструмент аксиологического моделирования / Н.А. Асташова // Формирование ценностных ориентаций личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX – начало XXI вв.): сб. науч. трудов. – М.:ИТИП РАО, 2005. – С. 90-98.
5. Асташова, Н.А. Ценностный подход как основа новой концепции образования/ Н.А. Асташова // Сб. статей Методология и методика формирования ценностного предметно – конкретного подхода к историко –педагогическим исследованиям/ под ред. З.И. Равкина: М., 2003 - 237 с.
6. Асташова, Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии/ Н.А. Асташова // Педагогика.- 2002. № 8. С.8-13
7. Батакова, Н.В. Формирование духовно-нравственных ценностей у одаренных подростков в процессе воспитания: дисс... пед. наук. / Н.В. Батакова. Киров, 2010
8. Бахтин М.М. Творчество и наследие М. М. Бахтина в контексте мировой культуры. — Т. II. / Сост., и коммент. К. Г. Исупова,; библиография О. Ю. Осьмухиной, Т. Г. Юрченко, О. Е. Осовского, Н. Б. Панковой. — СПб.: РХГИ, 2002. — 712 с. — (Русский путь).
9. Бердяев, Н.А. Дух и реальность/ Н.А. Бердяев. М., 1990. - 173с.

10. Бердяев, Н.А. Истина и откровение: Прологомона и критике откровения / Н.А. Бердяев. СПб., РХГИ, 1996 – 384с.
11. Бердяев, Н.А. Русская религиозная идея / Н.А.Бердяев.- М.: ImWerden, 2007.- 142с.
12. Бердяев, Н.А. Самопознание / Н.А.Бердяев. М., 2004.-332с.
13. Беспалько, В.П. Слагаемы педагогической технологии/ В.П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989.-190с.
14. Библер, В.С. Целостная концепция школы диалога культур / В.С. Библер // Психологическая наука и образование. 1996.-№4.- С. 66-73
15. Бим–Бад, Б.М., Богуславский, Б.М., Днепров, Э.Д., Додонов, В.Н. Теоретико-методологические основы духовно – нравственного развития личности в наследии русских философов конца XIX начала XX века / Б.М. Бим–Бад и др . М.:ИТП и МИО РАО, 1994. – 140с.
16. Блауберг, И.В. Системный подход и системный анализ / И.В. Блауберг // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1982.. — М.: 1982.
17. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. / П.П. Блонский. Т.1/ под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 304с.
18. Блонский П.П. Педология / П.П. Блонский. - М.: Изд-во «Работник просвещения» 1925.-210с.
19. Богатырев, А.И. Технологическая схема рабочей программы по реализации ГОСа общего образования: научно-методические аспекты проектной деятельности педагога / А.И. Богатырев, Историческая наука и историческое образование на рубеже XX-XXI столетий. Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения, Екатеринбург: УрГПУ, Банк культурной информации, 2000.-С. 57-61
20. Богуславский, М.В., Методология и технологии образования (историко-педагогический аспект) / М.В. Богуславский // Монография.- М.: ИТИП РАО, 2007 -236с.

21. Богуславский, М.В. Развитие общего среднего образования: проблемы и решения (из истории отечественной педагогики 20-х гг. XX века) / под ред. З.И. Равкина. – М.- ИТП и МИО РАО, 1994.- 182с., с.158
22. Богуславский, М.В. XX век российского образования / М.В. Богуславский. М.: ПЕР СЭ, 2002.-336с.
23. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности/ Л.И. Божович; под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Межд. пед. академия, 1995. – 209с.
24. Бородина, Н.К. Духовность: истоки и сущность / Н.К. Бородина // Школа духовности. – 2001. - № 5 - с. 26
25. Булгаков, С.Н. О богочеловечестве. / С.Н. Булгаков Ч.1. YMCA PREES, 1933. - 473с.
26. Булгаков, С.Н. Карл Маркс как религиозный тип / С.Н. Булгаков // Христианство, атеизм и современность.- Варшава: изд-во «Добро».- 1929.- 39с.
27. Быков, А.К. Формирование патриотического сознания молодежи / А.К. Быков// Педагогика 2010.- №9.- С. 10-20.
28. Варава, В. Образование духа/ В.Варава // М.: 2001.- №3.-С.98-105
29. В Праге. О русских эмигрантах.// Воля России, 1921.- № 102.- С.3-4
30. Вахрушева, И.В. Формирование гражданских ценностных ориентаций старшеклассников в образовательном процессе: автореф. дисс...канд. пед. наук / И.В. Вахрушева.- Киров, 2005.
31. Вендровская, Р.Б. Школа 20-х годов: поиски и результаты / Р.Б. Вендровская // международная пед. академия. - М.: 1993. - 81с.
32. Вендровская, Р.Б. Очерки истории советской дидактики / Р.Б. Вендровская.- М.: Педагогика, 1982.-128с.
33. Верт, Н. История советского государства. 1900 – 1991 / Н.Верт; пер. с франц. – 2-е изд. – М.: ИНФРА ,2002. – 544с.
34. Веселкова, В.В. Понятийное поле исследований проблемы духовности личности в педагогике // Формирование ценностных ориентаций

- личности в духовно-нравственной среде (XIX-XX в.): материалы 22 сессии научного совета по проблемам истории образования и педагогической мысли; под ред. З.И. Равкина.- М., 2002.-С. 10-15
- 35.Ворожцова, И.Б., Черезова, В.Ю. Школа культуры общения / И.Б. Ворожцова. - УдГУ, ERGO.- 2006.-150 с.
- 36.Ворончихина, И.Г. Сравнительный анализ Дальтон- плана и метода проектов как дидактических систем в теории и практике отечественного образования в 20-30-е гг. XX столетия/ И.Г. Ворончихина; дисс... канд. пед. наук. Ижевск, 2005.
- 37.Воронцова, В.Г. Ценностно-смысловые аспекты взаимодействия учителя-ученика. // Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность 1995 г. / под ред. чел.-корр. РАО З.И. Равкина. Т. 1. Ч.1и 2. –Москва.- С. 98-100
- 38.Власова, Т.И. Духовно-нравственное развитие современных школьников как процесс овладения смыслом жизни / Т.И. Власова / Педагогика 2008.- №9.-С. 108-113
- 39.Власова Т.И. Духовные ценности как культурологические основы воспитания личности /Т.И.Власова// Стандарты и мониторинг в образовании. Спецвыпуск: «Образование на службе национального единения и социального прогресса».- 2002.- №2.- С. 41-45
- 40.Вышеславцев, Б.П. Христианство и социальный вопрос / Б.П. Вышеславцев // Христианство атеизм и современность №5 YMSA PRESS – Париж: Варшава: Добро, 1929.-37с.
- 41.Вышеславцев, Б.П. Христианство, атеизм и современность / Б.П. Вышеславцев. – Варшава: Добро, 1928.- 30с.
- 42.Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учеб.-метод. пособие для слушателей системы доп. проф. пед. образования / Е. О. Галицких ; ВГГУ. – М. : Акад. Проект.- 2004. – 233 с.

43. Гессен, С.И. В защиту педагогики / Гессен С.И.// Педагогические сочинения: Т.1./ сост. Е.Г. Оссовский; Саранск, Красный октябрь. 2001.- 564с.
44. Гессен, С.И. Мировоззрение и образование / Гессен С.И.// Хрестоматия. Педагогика. Российское Зарубежье: пособие для пед. ун-тов, ин-тов и колледжей. Сост. Е.Г. Оссовский, О.Е. Оссовский. Пособие для педагогических университетов, институтов и колледжей.– М.: ин-т практической психологии, 1996. – 528с.
45. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ Гессен С.И.-Берлин: Слово, 1923.- 419с.
46. Гессен, С.И. Педагогические сочинения /Гессен С.И. // М.; Педагогика; 1997.- 348с.
47. Гузеева, В., Бершанский, С. Содержание образования в школе будущего / В. Гузеева // Народное образование 2008.- №8.- С. 167-176
48. Гершунский, Б.С. Философия образования. / Б.С. Гершунский // М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. -432с.
49. Гончаров, И.Ф. Русская национальная школа: концепция / И.Ф. Гончаров.- Спб: ЛОИУУ, 1998.-76с.
50. Грациози, А., Великая крестьянская война в СССР. Большевики и крестьяне. 1917-1933/ А.Грациози, пер. с англ.- М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2001. -96с
51. Дерюга, В.Е. Духовные основы инновационного образования / В.Е.Дерюга // Развитие педагогического знания в науке и образовании; Материалы XXVII сессии научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО / под ред. д.п.н., М.В. Богуславского.- М.; Тверь: научная книга, 2011 с. 61-64
52. Дехтерев, А.П. С детьми эмиграции. 1920-1930 г. / А.П. Дехтерев.- Шумен.: Библиотека педагога, 1931.-127с.
53. Днепров, Э.Д. Образование и политика в 2т.: новейшая политическая система истории российского образования/ Э.Д. Днепров. – М., 2006

54. Додонов, В.И. Теоретико-методологические основы духовно-нравственного развития личности в наследии русских философов конца XIX- начала XX века / В.И. Додонов //.- М.:ИТП и МИО РАО, 1994.- 140с.
55. Додонов, В.И. Общечеловеческие и национальные духовные ценности в трактовке отечественных философов/ В.И. Додонов // Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность; 1995г. под ред. З.И. Равкина, М.-С.84-88.
56. Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности / Д.Г. Дробницкий; АН СССР, Ин-т философии. – М.: Наука, 1977. -333с.
57. Духовность. Даль Вл. Толковый словарь живого великого языка.: Т.2. М.: «Терра»,1995 – 800с., с.504
58. Духовность. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд, испр. и доп.- М.: Политиздат, 1990-494с.
59. Духовность. Культурология: краткий словарь под ред. И.Ф. Кефели. СПб, 1995 г., 112с.
60. Жуковский, С. Создание в СССР тоталитарного государства /С. Жуковский// История.- 1998.- № 18.- с. 9-12.
61. Залкинд, А.Б. Педология: утопия и реальность/ А.Б. Залкинд. – М.: Агарф, 2001. – 464с.
62. Захарищева, М.А. Духовные и социальные аспекты общественного развития. / М.А. Захарищева// сб. науч. трудов., М., 2010, УРАО.- С. 8-11.
63. Здравомыслов, А.Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса/ А.Г. Здравомыслов. – М.: Аспей Пресс, 1994. – 320с.
64. Зеньковский, В.В. Курс общей психологии / В.В. Зеньковский.- Прага.- 1925 .- 89с.
65. Зеньковский В.В. Детская душа в наши дни. Дети эмиграции. В.В. Зеньковский: сборник статей; под ред. проф. В.В. Зеньковского. - Изд-

- во пед. бюро по делам средней и низшей рус. шк. за границей, Прага: 1925.- с.151-170
66. Зеньковский В.В. Педагогика / В.В. Зеньковский, Клин: фонд «Христианская жизнь», 2004.- 164с.
67. Зимбули, А.Е. О духовности и бездуховности/ А.Е. Зимбули // Космизм и новое мышление на Западе и Востоке: Материалы международной научной конференции – СПб, 1999.- С. 136-146
68. Иванова, Р.А. К вопросу об истории русской зарубежной школы: дис... канд. пед. наук. /Р.А. Иванова.- М.: 2001
69. Илларионова Л.П. Духовная культура личности / Л.П. Илларионова // Школа духовности.- 2002.- с. 23
70. Ильенков, Э.В. Философия и культура/ Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991.-464с.
71. Ильин, И.А. О России / И.А.Ильин.- М.: Российский Архив.- 1995.-32с.
72. Ильин, И.А. Философия и жизнь: софия проблемы духовной культуры и религиозной философии; под ред. Н.А. Бердяева. Ч.1. Берлин: Обелиск, 1923.- 191с.
73. Исаев, И.Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Слостенина / И. Ф. Исаев // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2005. – № 2. – С. 193-208.
74. Кабанова, Е.В. Школа и учительство русской эмигрантской диаспоры в Европе 1919 – 1930 гг. / Е.В. Кабанова: дис... канд. пед. наук., М.; 1998.
75. Кавашкина, О.Д. Взгляды А.В. Луначарского на политехническое образование и трудовое воспитание / О.Д. Кавашкина // Советская педагогика.-1985.- №10.- С. 93-97
76. Каган, М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. –315 с.
77. Карась Е.М. Ценностная ориентация личности в теории педагогики / Е.М. Карась // Формирование ценностной ориентации личности в

- теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX – начало XXI в.): сборник научных трудов М.: ИТИП РАО, 2005.-С. 61-64.
78. Караковский, В.А. Воспитание в школе будущего: общие подходы к проблеме / В.А. Караковский // Воспитательная работа в школе. 2008.- №3 С.8-12
79. Кишнин Л.С. Русская эмиграция в Праге: культурная жизнь (1920 – 1930 – е гг.) / Л.С. Кишнин // Славяноведение - 2003.- № 4 с. 17 –26
80. Козлов, Э.П. Нравственное образование в средней школе/ Э.П. Козлов // Педагогика.- 2008.- №9, С.104-108
81. Комелева О.Е., Кондратьева Л.Н. Культура России в концепциях Н.А. Бердяева и И.А. Ильина (опыт сравнительного анализа): дис...канд. культурологических наук.- Краснодар, 2002
82. Кон, И.С. Открытие Я / И.С. Кон.- М., 1978.-207с.
83. Кондаков, А.М. Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных стандартов общего образования/ А.М. Кондаков // Педагогика.-2008.- №9 С. 13-19
84. Кондратьева, М.А. (Захарищева) Отечественная гимназия: исторический опыт и современные проблемы: автореферат дис... доктора пед. наук / М.А. Кондратьева.- Ижевск, 2003.
85. Кондратьева, М.А. Аксиологический подход к исследованию истории отечественной гимназии и ее современных проблем/ М.А. Кондратьева// Методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к историко – педагогическим исследованиям; под общ. Ред. акад-ка РАО З.И. Равкина. – М.: ИТИП РАО, 2003
86. Концепция духовно-нравственного образования подрастающего поколения.; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М. Просвещение, 2009.- 48 с. (Стандарт второго поколения).
87. Королев, Ф.Ф. Очерки по истории советской школы педагогике / Ф.Ф. Королев.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. -552с.



88. Корнетов, Г.Б. Педагогика: теория и история / Г.Б. Корнетов.-М.: Изд-во УРАО, 2003. –296с.
89. Корнетов, Г.Б. Аксиологические аспекты изучения всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов // с.9-11
90. Корнетов Г.Б. Опыт первобытного воспитания к гуманистическому образованию / Г.Б. Корнетов. – М.: УРАО.- 2003.- 216с.
91. Короткова, З. Философский пароход/ З. Короткова // Наука и жизнь. 2005.- №1.- С.78
92. Краткая история Чехословакии: с древнейших времен до наших дней/ под ред. А.Х. Клеванского, В.В. Марьиной. М.: Наука, 1988.- 575с.,
93. Крупенина, М.В. Пионеры и школа/ М.В. Крупенина // Педагогические курсы на дому. 1924.- №5. 22с.
94. Крупенина, М.В., Шульгин, В.Н. В борьбе за марксистскую педагогику/ М.В. Крупенина // М.: Работник просвещения.- 1929.- 187с.
95. Крупская, Н.К. Антирелигиозная пропаганда/ Н.К. Крупская. –М.; Л.: Гос. Изд – во 1929.- 68с.
96. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 6 томах/ Н.К. Крупская. – Т.1.- М.,1978.
97. Кутявина, Л.Л. Становление и тенденции развития теории и практики математического образования в классической гимназии в России в середине XIX – начале XX века / Л.Л. Кутявина: автореферат дис... канд. пед. наук, Ижевск, 2010
98. Лебина, Н., Белоцкая О., Онэпивание: маленький человек в эпоху реформ// Родина. -2001- 3-4 апреля.- С.62-66.
99. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение/ А.А. Леонтьев. –М.: знание, 1979. – 47с.
100. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев.- М.- 1975
101. Лосев, А.Ф. Философия. Мифология. Культура/ А.Ф. Лосев; сост. Ю.А. Ростовцев.- М.: Политиздат, 1991.-528с.

102. Лосский, Н.О. Отношение между душевными и телесными процессами: сборник Русского института в Праге / Н.О. Лосский. - Прага, Типография Политика.-1929.- 483с.
103. Лосский, Н.О. Ценность и Бытие. Бог и Царство божие как основа ценностей / Н.О. Лосский, - Париж; YMSA PRESS, 1931.- 136с.
104. Луначарский, А.В. О воспитании в образовании/ А.В. Луначарский; под ред. А.М. Арсеньева, М.: Педагогика, 1976.- 640с.
105. Луначарский, А.В. О составе народного просвещения в РСФСР/ А.В. Луначарский. Доклад на XVIII всероссийском съезде Советов. Народный комиссариат просвещения РСФСР. Л., Государственное изд – во М.- 1927.- 61с.
106. Любан, Т.Н. Теоретико-методологические проблемы формирования ценностных ориентаций личности/ Т.Н. Любан // Ценностные ориентации личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогике (конец XX- начало XXI в.); под ред. чел-кор. РАО М.В. Богуславского и Т.Б. Игнатъевой. Монография, М.; 2007.-С. 103-113
107. Максимова, С.Н. Преподавание древних языков в русской классической гимназии XIX - начала XX века / С.Н. Максимова: автореферат дис...канд. пед. наук, Ижевск, 2005
108. Малькова, З.А. Школа и педагогика за рубежом / З.А. Малькова // М.- 1983.- 191с.
109. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию/ М. Мамардашвили.- М.: Прогресс, Культура, 1991.- 417с.
110. Манаев, В.В. Воспитание духовных ценностей ориентаций у учащихся/ В.В. Манаев // Формирование ценностных ориентаций личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогике (конец XX – начало XXI вв): сборник научных трудов М.: ИТИП РАО, 2005.– С.98-101

111. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина / Сост. Р.М. Бескина, М. Д. Виноградова // М.: Просвещение.- 1988.- 304с.
112. Макаренко, А.С. Проблемы школьного советского воспитания / А.С. Макаренко // Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. Т.1 М.: Педагогика, 1977.- 397с.
113. Маслов, С.И. Дидактические основания духовно-нравственного воспитания/ С.И. Маслов // Педагогика.- 2008.- №9, С.46-51
114. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Спб: Антер, 2008.- 352с.
115. Мороз, А. Образ русской школы/ Мороз А.- СПб.: Статисъ, 2002.- 160с.
116. Мурашев, В.И. Духовность – принцип новой эпохи/ В.И. Мурашев// Школа духовности 2003.- №4.- С.32.
117. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев// Москва — Воронеж: НПО МОДЭК.- 1995. — 356 с.
118. Назарова А.Ш. Роль социокультурных ценностей в формировании личности: дисс... канд. философ. наук / А.Ш. Назарова// Казань, 2003
119. Никандров, Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека/ Н.Д. Никандров // Педагогика.- 1998.з- №3.- С.3-4.
120. Новейшая история стран Европы и Америки (1918-1945гг.) под ред. Е.Ф. Язькова. - М., 1989.- С.163.
121. Осовский, Е.Г. Деятели общественно-педагогического движения и педагоги Русского Зарубежья 20-50-х гг. XX века: 150 биографии/ Е.Г.Осовский, под ред. Осовского О.Е.- Саранск, 1997.- 99с.
122. Очерки истории отечественной педагогики и образования: коллективная монография / научный редактор и составитель М.А. Захарищева. – Глазов, 2008.- 215с.
123. Постановление ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 «О педологических извращениях в системе Наркомпросов»

124. Петров, А.В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений / А.В. Петров // Социс.- 2000.- №2.- С. 83-90 (84)
125. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский.-М.: политиздат, 1982. – 255с.
126. Пинкевич, А.П. Основные проблемы советской школы: шесть лекций по педагогике/ А.П. Пинкевич.- Петроград: Прибой, 1924. – 109с.
127. Пистрак М.М. К политехнической школе:сборник статей написанных 1930- 1931 гг. / М.М. Пистрак.- М.; Л., Гос. Учебно – пед. изд –во, 1931.- 96с.
128. Погребинский, М.С. Трудовая коммуна ОГПУ/ М.С. Погребинский.- Гос. Изд-во, 1928.- 123с.
129. Погребинский, М.С. Фабрика людей/ М.С.Погребинский. –М.: Огонек.-1929.- 35с.
130. Покровский, М.Н. Очерки истории русской культуры. Ч.1./ М.Н. Покровский.-М.; Л.; Гос. Издательство, 1925.- 202с.
131. Положение об Единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад // М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. -с. 506-508
132. Православие и культура: сб. религ.-философ. под ред. Зеньковского В.В. Берлин: русская книга, 1923.- 287с.
133. Равкин, З.И. Конструктивно – генетический подход к исследованию ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной теории педагогики / З.И. Равкин// Образование: идеалы и ценности (историко – теоретический аспект). – М.,1995
134. Равкин З.И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921-1925гг./ З.И. Равкин / под ред. П.Н. Шимбирева.-М.: Учпедиздат, 1959. – 275с.

135. Равкин, З.И. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования / З.И. Равкин // Тезисы докладов научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки / под ред. член-кор. РАО З.И. Равкина, М. М.: ИТИП РАО, 1996.- с.3-10
136. Раев, М. Россия за рубежом. История русской эмиграции 1919-1939 гг./ М. Раев.- М.: Прогресс-Академия, 1994. -296с.
137. Ратьковский, И.С., Ходяков, М.В. История советской России / И.С. Ратьковский. – Спб.:Лань, 2001.- 416с.
138. Рачинский, С.А. Сельская школа: сб. статей / сост. Л.Ю. Стрелкова.- М.: Педагогика, 1991.- 176с. - (библиотека учителя и воспитателя: страницы истории педагогической мысли).
139. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич // М.: 1973г.
140. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн, АПИ СССР.- Изд-во. М.: Педагогике, 1989 – 486с.
141. Садовский, В.Н. Системное мышление и системный подход: истоки и предпосылки социальной информатики. / В.н. Садовский // Социальная информатика: основания, методы, перспективы. М.: 2003.- С.14-27
142. Сераплонова, Е.Г. Российские эмигранты в Чехословакии в межвоенные годы/ Е.Г. Сераплонова // Вопросы истории.- 1997.- №5 С. 124 – 133
143. Сергеев, А.Н. Воспитание духовности старшеклассников в условиях современной гимназии: дисс... канд. пед. наук / А.Н. Сергеев.- СПб, 2003.
144. Селиванова, О. Формирование ценностных ориентаций учащихся / О. Селиванова // Воспитание школьников 2008.- №10.- С.21-23
145. Скрябина, Д.Ю. Образовательные парадигмы в отечественной педагогической теории и практике и педагогике эмиграции 20-30-х

- годов XX столетия/ Д.Ю. Скрябина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. №1. Т. 14, 2008. – С. 249-251.
146. Скрябина, Д.Ю. Миф как элемент духовной культуры в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия/ Д.Ю. Скрябина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена Научный журнал. – СПб.- 2009.- №102. -С.278-281
147. Скрябина, Д.Ю. Влияние педагогических идей русского зарубежья 20-30-х гг. XX столетия на формирование современных духовных ценностей образования / Д.Ю. Скрябина // Вестник Вятского государственного университета. Педагогика и психология. №2 (3). Киров, 2009. С.46-50
148. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки/ В.А. Слостенин.- М.: Просвещение, 1976-160с.
149. Сорока – Росинский, В.Н. Путь русской национальной школы. Педагогические сочинения/ В.Н. Сорока – Росинский.- сост. А.Т. Губко. – М.: Педагогика, 1991.- 240с.
150. Сорока – Росинский, В.Н.. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000.- с. 224 (Антология гуманной педагогики).
151. Степашко, Л.А. Развитие теории содержания общего образования (1917- 1937 гг.): дис. ..доктора пед. наук: 13.00.01 — Хабаровск, 1982. - 401с.
152. Степашко, Л.А. Философия и история образования / Л.А. Степашко // М.: Московский психолого – социальный институт,; Флинта, 1999. – 272с.
153. Степашко, Л.А. Ценностные аспекты религиозного воспитания в отечественной педагогике (конец XIX - начало XX) / Л.А. Степашко //

- Национальные ценности образования: история и современность.- М.: ИТОП РАО.- 1996.- с.86-89
154. Тимофеева Е.Г. Аксиологический аспект: проблемы совершенствования познавательной деятельности учащихся Ч.4 / Е.Г. Тимофеева// сб. ст. Ценностные приоритеты общего и профессионального образования. – М., 2000. – 204 с.
155. Тугаринов, В.П. предвидение и современность/ В.П. Тугаринов.- Л.: Лениздат, 1976.-351с.
156. Турбовской, Я.С. Единство без единомыслия, или будем ли мы услышаны / Я.С. Турбовской.- Образование и общество, 2004.- №1.- С. 42-50
157. Турбовской, Я.С. Ценности как педагогическая проблема / Я.С. Турбовской // Формирование ценностной ориентации личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогике (конец XX – начало XXI в.).- М., 2005.- С.31-35
158. Уемов, А.И. Вещи, свойства и отношения/ А.И. Уемов; АН СССР, Ин-т философии.- М.: Изд-во АН СССР, 1963. -185с.
159. Украинцев, Б.С. Особенности самоуправляемых систем/ Б.С. Украинцев. – М.: Знание, 1970.-48с.
160. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский.- М: ФАИР-ПРЕСС,204.-576с.
161. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1/Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - 416 с.
162. Федосимов, Г.М. Формирование ценностных ориентаций у учащихся современных лицеев и гимназий/ Г.М. Федосимов //Национальные ценности образования: история и современность / под ред. З.И. Равкина.- Москва, 1996.- С.195-197

163. Флоренский, П.А. Сочинения в 2 т./ П.А. Флоренский. – М.: Правда. – (Из истории отечественной философии)
164. Франк, С.Л. Кумиры культуры. Хрестоматия. Педагогика. Российское Зарубежье. Сост. Е.Г. Оссовский, О.Е. Оссовский. Пособие для педагогических университетов, институтов и колледжей. –М. инст-т практической психологии, 1996 – 528с., с. 45-57.
165. Франк, С.Л. Философия и религия. София проблемы духовной культуры и религиозной философии / С.Л. Франк/ под ред. Н.А. Бердяева. Ч.1. –Берлин: Обелиск, 1923.- 191с.
166. Фундаментальное ядро содержания общего образования /под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова.- М.; Просвещение, 2009.- 48 с. (стандарт второго поколения).
167. Ценностные ориентации. Аванесова, Г.А. Культурология XX век: словарь./ Г.А. Аванесова.- СПб: Университетская книга, 1997 г., С.523-524.
168. Ценностные ориентации. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / под ред. академика РАН Г.В. Осипова. М.: НОРМА, 2000.- С.403
169. Ценность. Багиник, В.А. Культурология. энциклопедический словарь. –Спб.: Изд-во Михайлова В.А., 2005.- С. 276
170. Ценность. Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А Болотов, Л.С. Глебова и др.- М.: Большая Российская энциклопедия, 2003– 528с., с.81.
171. Ценность. Социальная психология: словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко/ под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — с. 167
172. Ценность. Социологический словарь/ под ред. С.А. Ерофеева. М.: Экономика.- 2004.- С.518



173. Чижакова, Г.И. Ценностное отношение, ценностная ориентация как категории педагогической аксиологии/ Г.И. Чижакова // Формирование ценностной ориентации личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогике (конец XX – начало XXI в.).- М., 2005.- С.18-23
174. Шацкий С.Т. Годы исканий / С.Т. Шацкий. -М.: Мир, 1925.- 272с.
175. Шацкий С.Т. Задачи общества «детский труд и отдых»/ С.Т. Шацкий // под редакцией И. Горбунова- Посадова.- М., 1909, Серия «Библиотека нового воспитания и образования и защиты детей »
176. Шацкий, С.Т. О работе над программами. Педагогические сочинения в 2-х томах. / С.Т. Шацкий. -Т.2: М.: Просвещение, 1964.- 476с.
177. Шингаров, Г.Х. Социальная природа эстетических чувств/ Г.Х. Шингаров. – М.: Знание,1978. – 64с.- (новое в жизни, науке и технике).
178. Шиянов, Е.Н. Котова, И. Б. Развитие личности в обучении / /Е.Н. Шиянов / Учеб. пособие для студ. пед. вузов. - М.: Издательский центр "Академия", 1999. - 288 с.
179. Школа – коммуна наркомпрос: из опыта Московской опытно – показательной школьной коммуны им. П.Н. Лепешинског // Сборник пед. коллектива школы / под ред. М.М. Пистрака.- М.: Работник просвещения, 1924.- 280с.
180. Шульгин, В.Н. О воспитании коммунистической морали / В.Н. Шульгин. – М.: Работник просвещения, 1930. - 59с.
181. Шульгин, В.Н. Основные вопросы социального воспитания / В.Н. Шульгин.- М.: Работник просвещения, 1926.- 126с.
182. Этапы новой школы. Из работ первой опытной станции по народному образованию при Наркомпросе. Сборник под ред. С.Т. Шацкого.- М.: Работник просвещения, 1923.- 144с.
183. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. — М.: УРСС, 1997. — 444 с.

184. Юсуфбекова, Н.Р. Педагогическая аксиология - основная часть педагогической инноватики / Н.Р. Юсуфбекова // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования: тезисы докладов / под ред. З.И. Равкина.- М.,1994.- С.51-55.
185. Ярошевский, М.Г. История психологии/ М.Г. Ярошевский – 2-е изд. переработ. –М.: Мысль, 1976.-464с.
186. Яцук, Д.Н. Мифологическое в духовной культуре (философско-антропологический и аксиологический аспекты): дисс. кандид. философ. наук. СПб., 2003
187. www. Богатырев, А.И., Устинова, И.М. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность / А.И. Богатырев, И.М. Устинова // [http:// Best.ru](http://Best.ru).
188. www. Дахтин А.Н. Моделирование в педагогике: попытка осмысления. А.Н. Дахтин // [http:// Rusnauka.ru](http://Rusnauka.ru).
189. www. Гончаров И.Ф. Образ русской национальной школы. Сущность и особенности / И.Ф. Гончаров // [http:// npravstvennost.info.ru](http://npravstvennost.info.ru).
190. www. Закон об Образовании [электронный ресурс] // [http:// standarti.ru](http://standarti.ru).
191. www. legis.ru. Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» // [http:// legis.ru](http://legis.ru).
192. www. Педагогика, с.1-2// [http:// portal-slovo.ru](http://portal-slovo.ru).
193. www. Проект концепции федерального закона об образовании 2010г. [электронный ресурс] // [http:// standarti.ru](http://standarti.ru).
194. www. Информационно-аналитический и энциклопедический портал. Российское зарубежье: педагогическая наука в изгнании (20-50-е годы XX века) [электронный ресурс] // [http:// rustrana.ru](http://rustrana.ru).
195. www. standarti.ru. Обращение президента РФ М.А. Медведева к федеральному собранию 2010г. [электронный ресурс] // [http:// yandex.ru](http://yandex.ru).

196. www. Шемшурина, А.И. Развитие ценностно-смысловой сферы личности ребенка 5 с. / А.И. Шемшурина // [электронный ресурс] // [http:// yandex.ru](http://yandex.ru).
197. www. Франк, С.Л. Смысл жизни. Библиотека «вехи». Берлин, 1925г., 55с. С.Л. Франк // [http:// vehi.net](http://vehi.net).
198. www. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [электронный ресурс] // [http:// mzilib.ru](http://mzilib.ru).

Архивные источники.

199. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 2306, оп., 69. д. 1699. Резолюция по докладу А.Б. Залкинда «Педология в СССР». Резолюции первого педологического съезда.
200. ГАРФ, ф. 2306., оп. 69., д. 1697. Выписки из протоколов заседаний Коллегии Наркомпроса об отсрочке доклада Покровского М.Н. об усилении идеологического руководства народным образованием
201. ГАРФ, ф. 2306., оп. 69., д.665. Доклад о культурном состоянии городов, содержании работы в массовых сельских учреждениях по социальному воспитанию и переписка по этому вопросу. Школьное самоуправление Сведения о мероприятиях Наркомпроса по культурной спайке между городом и деревней. О шефстве над библиотеками в деревне, переписка с Главсоцвозом, Главпрофобром и другими учреждениями по этому вопросу. В президиум коллегии НКП по культу учреждениям железной дороги и водного транспорта // ГАРФ, ф.2306, оп. 2, д.893.
202. ГАРФ, ф. 2306, оп.1, д. 775. Секретариат коллегии 1918-1938. проект декрета СНК о недопущении преподавания закона божьего детям и подросткам до 18 л. Декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви // Проект декрета СНК о недопущении преподавания закона божьего детям и подросткам до 18 л. Постановление ЦКРКП по вопросам антирелигиозной пропаганды

203. ГАРФ, ф.5785, оп.2, Д.31. Педагогическое бюро по делам средней и низшей школы за границей (1924-1926 гг.). Статьи и заметки белоэмигрантов – педагогических деятелей о воспоминаниях 500 детей белоэмигрантов, о положении детей СССР и по другим вопросам. Дети русской эмиграции в их воспоминаниях
204. ГАРФ, ф.а. 5785, оп.2, д.31. Педагогическое бюро по делам средней и низшей школы за границей (1924-1926 гг.). Статьи и заметки белоэмигрантов – педагогических деятелей о воспоминаниях 500 детей белоэмигрантов, о положении детей СССР и по другим вопросам. Гимназические рукописные журналы
205. ГАРФ, ф. а. 5785, оп.2, д. 46. Педагогическое бюро по делам средней и низшей школы за границей. Материалы о деятельности педагогических организаций в Америке, в Балканских странах, на Дальнем Востоке, во Франции и в Финляндии (Протоколы, планы, отчеты, доклады и другие материалы)
206. ГАРФ, ф. р.5850, оп. 1, д.9. Праздник русской культуры 1925 года г. Прага. Газета «Русская земля»
207. ГАРФ. Ф. 5785 оп.2 Д.35. Педагогическое бюро по делам средней и низшей школы за границей (1925г.). Программа и объяснительная записка к программе по философии для русских белоэмигрантских школ.
208. Научный архив Российской академии образования (НА РАО), ф. 1, оп. 1., д. 332. Личный архив С.Т. Шацкого.
209. Русский Заграничный Исторический Архив г. Прага (РЗИА), ф. 8246, оп. 1, д. 29.