

12+

Оксана Сергеевна Батурина

*Полипарадигмальность духовно-
нравственного просвещения
от теории к проектированию
моделей*

Монография



Оксана Батурина

**Полипарадигмальность духовно-
нравственного просвещения
от теории к проектированию
моделей. Монография**

«Издательские решения»

Батурина О. С.

Полипарадигмальность духовно-нравственного просвещения
от теории к проектированию моделей. Монография /
О. С. Батурина — «Издательские решения»,

ISBN 978-5-00-692185-6

Монография представляет собой комплексное исследование методологических оснований и механизмов проектирования духовно-нравственного просвещения в виде разнообразных моделей, применяемых в современной образовательной практике. Раскрыты сущностные характеристики полипарадигмального подхода, характеризующегося интеграцией разнородных научных дисциплин и педагогических концепций, направленных на формирование устойчивых духовно-нравственных ориентиров личности.

ISBN 978-5-00-692185-6

© Батурина О. С.
© Издательские решения

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ПРОСВЕЩЕНИИ	18
1.1. Духовно-нравственное просвещение в отечественной и зарубежной педагогике: генезис понятия	18
1.2. Полипарадигмальность как принцип современного педагогического знания: сущность и функции	31
1.3. Методология педагогического проектирования моделей духовно-нравственного просвещения	35
1.4. Аксиологический базис просвещения: единство общечеловеческих, национальных и личностных ценностей	43
1.5. Диалектика традиций и инноваций в содержании духовно- нравственного воспитания	46
Конец ознакомительного фрагмента.	47

Полипарадигмальность духовно- нравственного просвещения от теории к проектированию моделей Монография

Оксана Сергеевна Батурина

© Оксана Сергеевна Батурина, 2026

ISBN 978-5-0069-2185-6

Создано в интеллектуальной издательской системе Ridero

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы духовно-нравственного просвещения (ДНП) в современных российских условиях обусловлена комплексом фундаментальных противоречий и вызовов, определяющих развитие глобальной цивилизации и суверенной образовательной системы.

Современное мировое общество переживает период глубокой аксиологической трансформации, характеризующейся размыванием традиционных этических норм, экспансией потребительских ценностей и «кризисом человечности». В условиях глобальной неопределенности и информационного противоборства духовно-нравственное просвещение становится не просто педагогической задачей, но фактором обеспечения национальной безопасности и сохранения культурно-исторического кода российского народа.

Россия как уникальная цивилизация-государство требует разработки таких моделей просвещения, которые способны гармонизировать межэтнические и межрелигиозные отношения. Полипарадигмальный подход позволяет учесть многообразие культурных кодов, не впадая в крайности унификации или изоляционизма, что делает исследование крайне востребованным для обеспечения социальной стабильности в поликультурном и многоконфессиональном обществе.

Духовно-нравственное просвещение сегодня разворачивается в условиях «гибридной реальности» и сталкивается с феноменом «клипового сознания», потерей исторической памяти и экзистенциальным вакуумом у молодежи. Цифровизация, развитие искусственного интеллекта и алгоритмизация социальных связей создают новые риски: от этического релятивизма до утраты эмпатии и навыков глубокого ценностного анализа. Традиционные формы трансляции ценностей в цифровую эпоху утрачивают свою монополию. Актуальность работы обусловлена необходимостью разработки моделей ДНП, способных противостоять деструктивному контенту и формировать у личности «цифровой нравственный иммунитет». Возникает необходимость перехода от трансляции готовых знаний к антропологическому проектированию — созданию условий для становления целостного «Я» в многомерном ценностном пространстве. Полипарадигмальность здесь выступает как способ «сборки» человека в ситуации ценностного хаоса. Новые смысловые опоры позволили бы личности не только адаптироваться к быстро меняющемуся миру, но и сохранять внутреннюю субъектность, опираясь на идеалы Истины, Добра и Красоты. Духовно-нравственное просвещение сегодня рассматривается как процесс обретения личностью «вертикали смысла», требующий многомерного, а не линейного подхода. Инструментом защиты смыслового пространства человека в условиях тотальной информатизации выступает полипарадигмальность.

Переход от монопарадигмальной дидактики к полипарадигмальности наблюдается и в современной педагогике. Существовавшие ранее жесткие идеологические или узконаправленные рамки просвещения сменяются сосуществованием множества подходов: системно-антропологического, культурологического, экзистенциального, герменевтического и других. Однако теоретическое обоснование того, как эти парадигмы могут конструктивно дополнять друг друга в едином образовательном пространстве, остается фрагментарным. Требуется концептуальный синтез, позволяющий объединить классические традиции и инновационные педагогические технологии.

Педагогическое сообщество испытывает дефицит в конкретных моделях просвещения, которые были бы вариативными, адаптивными и учитывали бы специфику современной социокультурной среды (от эстетического созерцания до волонтерской деятельности и медиа-проектирования). Переход «от теории к проектированию моделей» является ключевым вектором развития современной педагогики просвещения. Однако существует высокий риск необоснованного смешения различных подходов, что может привести к потере системности воспи-

тательного воздействия. Проблема заключается в отсутствии механизмов методологической конвергенции — грамотного сочетания, например, конфессионального и светского, рационального и интуитивного, коллективного и индивидуального подходов. Актуальность данного исследования состоит в переходе от стихийного набора методов к научно обоснованному проектированию полипарадигмальных моделей, где каждая парадигма занимает свое место, создавая эффект синергии в развитии личности.

Современный учитель зачастую оказывается заложником одной узкой парадигмы или, напротив, демонстрирует методологическую растерянность. Проектирование полипарадигмальных моделей требует от педагога особого типа мышления — метапредметного и рефлексивного. Существует острое противоречие между сложностью задач духовно-нравственного просвещения и сложившейся системой подготовки кадров, ориентированной на стандартные алгоритмы. Актуализируется поиск путей формирования «педагога-дизайнера» ценностных сред.

Таким образом, необходимость теоретико-методологического обоснования полипарадигмальности духовно-нравственного просвещения и создания на этой основе гибких проективных моделей определяет выбор темы и логику данной монографии.

Степень научной разработанности проблемы полипарадигмальности духовно-нравственного просвещения.

1. Фундамент исследования заложен трудами по философии образования и общей методологии науки. Понятие «парадигма» и принципы полипарадигмальности в гуманитарном знании разрабатывались в работах Т. Куна, И. Лакатоса, а в отечественной педагогике — Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревской, Н. В. Бордовской, А. Я. Данилюка. Авторы обосновывают неизбежность сосуществования различных ценностно-смысловых систем в условиях глобализации и постмодерна.

2. Исследование ценностных оснований просвещения опирается на классическое наследие русской религиозно-философской мысли (Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, В. С. Соловьев) и современные работы в области аксиологии образования. Исследователи Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова раскрывают содержание духовно-нравственного потенциала личности и механизмы его трансляции.

3. В работах Т. И. Власовой, И. В. Метлика, В. И. Слободчикова просвещение рассматривается как социокультурный феномен, выходящий за рамки формального образования. Ученые исследуют специфику взаимодействия светской и религиозной парадигм, а также роль «антропологического подхода» в формировании нравственного сознания.

4. Проблема интеграции светского и религиозного подходов наиболее ярко представлен в трудах, посвященных диалогу культур и религий. Исследователи А. В. Кураев, Л. П. Гладких, О. Ю. Васильева анализируют возможности гармонизации теологической (религиозной) и гуманистической (светской) парадигм в образовательном пространстве России.

5. Современные концепции просветительской деятельности, включая институциональные аспекты просвещения и его отличия от обучения, анализируются в работах Н. Н. Розова, С. В. Кульневича. Особенности реализации просветительских программ в условиях цифровой трансформации и информационной избыточности исследуются в новейших работах по социальной педагогике.

Несмотря на значительное количество работ, посвященных отдельным парадигмам (гуманистической, культурологической, религиозной), комплексное теоретическое обоснование их синтеза именно в контексте просветительской (а не только школьной воспитательной) деятельности остается недостаточно разработанным. Не в полной мере описаны механизмы преодоления конфликтов между парадигмами и критерии эффективности полипарадигмальных моделей просвещения в условиях ценностного плюрализма.

Цель исследования: разработать теоретико-методологическую концепцию полипарадигмального духовно-нравственного просвещения и спроектировать на ее основе иерархическую систему моделей, обеспечивающих ценностное развитие личности в современном социокультурном пространстве.

Объект исследования: процесс духовно-нравственного просвещения субъектов образования в широком социокультурном контексте.

Предмет исследования: теоретические основания, принципы проектирования и механизмы реализации полипарадигмальных моделей духовно-нравственного просвещения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать эволюцию парадигм духовно-нравственного просвещения в истории педагогики.
2. Обосновать полипарадигмальный подход как методологический базис проектирования современных просветительских систем.
3. Разработать и теоретически описать мега-, макро-, мезо- и микромоделю просвещения.
4. Определить критерии и показатели эффективности функционирования спроектированных моделей.

Методология исследования: системный, аксиологический, культурологический, антропологический и средовый подходы; принципы диалога культур и дополнительности.

Методы исследования: теоретический анализ и синтез, метод педагогического моделирования, экспертные оценки.

Научная новизна исследования:

1. Впервые разработана и обоснована целостная концепция полипарадигмального духовно-нравственного просвещения, рассматривающая просвещение как открытую систему взаимодействия разнородных ценностных смыслов.
2. Дополнено содержание понятия «духовно-нравственное просвещение» за счет включения в него экзистенциального и цифрового компонентов в условиях глобальных рисков.
3. Конкретизированы принципы педагогического проектирования просветительских моделей (принципы ценностной инклюзии, смысловой конвергенции и иерархичности).
4. Уточнена типология моделей просвещения, выявлены их инвариантные и вариативные характеристики.

Положения:

1. Полипарадигмальность выступает необходимым условием преодоления кризиса идентичности в современном мире, позволяя сочетать универсальные общечеловеческие ценности с национально-культурными и личностными смыслами.
2. Иерархическая система моделей (от планетарного мега-уровня до личностного микроуровня) обеспечивает преемственность и непрерывность духовно-нравственного воздействия.
3. Проектирование моделей основывается на «ядерном» принципе: сохранение неизменного нравственного идеала при гибкой адаптации методов и форм просвещения к запросам субъектов.
4. Эффективность просвещения определяется уровнем перехода внешних знаний во внутренние этические регуляторы поведения (интериоризация ценностей).

Практическая значимость работы: разработаны и внедрены: программно-методический комплекс «Ориентиры смысла» для педагогов и наставников; цифровая платформа-конструктор для проектирования индивидуальных просветительских маршрутов; рекомендации для органов управления образованием по внедрению макромоделей в региональные стратегии воспитания; Магистерская программа «Духовно-нравственное просвещение».

Содержание монографии

В первой главе раскрываются теоретико-методологические основания полипарадигмального подхода в духовно-нравственном просвещении. Раскрывается происхождение и эволю-

ция понятия «духовно-нравственное просвещение» в контексте истории педагогики, начиная с древних времен и заканчивая современными подходами. Анализируются труды классиков отечественной педагогики (Ушинский, Толстой, Соловьев, Лосский) и западных мыслителей (Платон, Кант, Гегель, Витгенштейн). Важнейшие моменты: переход от религиозно-аскетического воспитания к гуманистической модели, появление синергетических и плюралистических подходов.

Объясняется сущность полипарадигмальности как метода и принципа педагогики XXI века. Показывается, почему современный педагогический процесс должен сочетать сразу несколько парадигм, раскрываются плюсы и минусы полипарадигмального подхода. Разбираются функции полипарадигмальности в педагогике: эвристическая, интегративная, диагностическая, воспитательная.

В параграфе «Методология педагогического проектирования моделей духовно-нравственного просвещения» основное внимание уделяется процедурам и технологиям, позволяющим разрабатывать эффективные просветительские модели, соответствующие современным требованиям. Подробно обсуждаются этапы проектирования, методические рекомендации и инструменты, облегчающие создание и внедрение новых моделей.

Рассматриваются ценности как главное ядро духовно-нравственного просвещения. Анализируются общечеловеческие, национальные и личностные ценности, показано их соотношение и взаимовлияние. Обосновывается тезис о необходимости одновременного сочетания всех трех типов ценностей в образовательном процессе, делается вывод о том, что это залог успешного формирования личности.

Поднимается проблема диалектического единства традиций и нововведений в духовно-нравственном воспитании. Обсуждается сложность сочетания старых и новых подходов, показана особая роль преемственности поколений, необходимость бережного отношения к традициям и культурному наследию наряду с востребованностью инновационных методов и технологий.

Интегративный подход предполагает соединение различных дисциплин и видов искусства для создания целостного и многогранного содержания просветительских программ. Речь идет о том, как через синтез литературы, искусства и этической мысли удастся создать емкие и увлекательные модели, способные вызвать интерес и глубокие переживания у участников.

Проводится анализ существующих моделей духовно-нравственного просвещения. Проводится их классификация по разным основаниям (историко-культурные, философско-аксиологические, религиозно-конфессиональные, художественно-эстетические и др.). Подробно рассматриваются наиболее эффективные модели и обосновывается необходимость их полипарадигмального синтеза для достижения максимальной эффективности духовно-нравственного воспитания.

Первая глава подводит итог первому этапу исследования, обосновывает теоретико-методологическую основу полипарадигмального подхода в духовно-нравственном просвещении, очерчивает концепцию духовно-нравственного воспитания и доказывает необходимость использования полипарадигмального подхода для эффективного формирования духовно-нравственной личности.

Во второй главе проектируются многоуровневые модели духовно-нравственного просвещения.

Раскрывается сущность мегамоделей духовно-нравственного просвещения, которая направлена на формирование нравственных качеств и духовных ценностей личности в масштабах всего общества. В данном разделе описаны основные компоненты, принципы и механизмы реализации модели, обеспечивающие целостное развитие личности и формирование нравственно зрелого гражданина.

Макромодель духовно-нравственного просвещения охватывает обширные социальные и культурные процессы на государственном уровне. Этот уровень характеризуется крупными масштабами, влиянием на государственную политику и функционирование общества в целом. Рассматривается совокупность общих стратегических задач, связанных с формированием нравственных ориентиров, идеалов и культурных традиций, передаваемых от поколения к поколению. Подчеркивается, что макроуровень определяется системой общественных ценностей, господствующими в обществе идеалами и культурными факторами, действующими на национальном уровне.

Представлена мезомодель, соответствующая региональному и локальному уровню. Этот уровень охватывает меньшие, чем на макроуровне, масштабы, и выражается в процессах воспитания и просвещения, происходящих в рамках конкретных территорий, населенных пунктов, учебных заведений и других локальных образований. Детально рассматриваются механизмы трансляции духовно-нравственных ценностей через образовательные учреждения, социальные институты, семьи и местное сообщество. Подчеркнута важная роль институтов гражданского общества, религиозных и культурных организаций, влияющих на формирование нравственного облика и ценностей.

Микроуровневая модель соответствует персональному и интимному уровню, связанному с жизнедеятельностью отдельной личности. Данный уровень касается непосредственно самого человека, его сознания, нравственных установок, моральных ориентиров и индивидуального поведения. Микроуровень предполагает прямой контакт учителя и ученика, родителя и ребенка, близкого окружения и ближайшего социального поля. Здесь акцент ставится на непосредственной трансляции ценностей и традиций от одного человека к другому, подчеркивается важность примеров и подражания, индивидуальных переживаний и нравственного опыта, формирующегося в малых группах и семьях.

Вторая глава показывает многоуровневость и взаимосвязь различных этапов и уровней духовно-нравственного просвещения. Каждому уровню соответствуют свои механизмы и задачи, и все они взаимосвязаны, составляя единый континуум духовного воспитания и просвещения личности. Макроуровень задает общие стратегические ориентиры, мезоуровень проводит их в жизнь на местном уровне, а микроуровень непосредственно воплощает эти ценности в сознании и поведении отдельного человека.

Историко-культурные модели духовно-нравственного просвещения представлены в третьей главе. В культурологической модели духовно-нравственного просвещения ставится акцент на культурное наследие и культурные традиции общества. Главной особенностью данной модели является то, что она основана на широком спектре культурных форм и проявлений, таких как литература, искусство, музыка, театр, философия и т. п. Основными задачами являются развитие эстетического вкуса, формирование культурной идентичности и понимание роли культуры в жизни общества. Раскрывается идея о том, что воспитание через культуру способствует формированию духовного мира личности и закреплению ценностей, присущих определенной культуре.

Историко-культурная модель, ставя в центр внимание на изучение истории, традиций и наследия своего народа, способствует формированию исторической памяти, воспитанию патриотизма и уважения к национальным традициям. Особое внимание уделяется роли исторического опыта и его влиянию на формирование нравственных ориентиров личности. Духовно-нравственное просвещение, основанное на исторических фактах и примерах, помогает осознать связь поколений и значимость национальных традиций.

Этнокультурная модель фокусируется на этнокультурных особенностях и специфике воспитания представителей разных народов. В рамках этой модели особое внимание уделяется этническим традициям, обычаям, фольклору и языку. Такая модель подходит для полиэтнических обществ и способствует формированию мультикультурной идентичности, толерантности

и уважения к другим культурам. Подчеркивается, что этнокультурная модель направлена на гармонизацию межэтнических отношений и интеграцию представителей разных народов.

Глобально-гражданская модель выходит за пределы национальных границ и ставит в центр внимания ценности общемирового масштаба. Основное внимание уделяется формированию планетарного сознания, воспитанию толерантности, гуманизма и ответственности за будущее человечества. В глобально-гражданской модели подчеркивается важность воспитания чувства принадлежности к мировому сообществу и понимания необходимости решения глобальных проблем (экология, безопасность, справедливость и т.д.).

Конфессиональная модель, основанная на религиозных традициях и учениях, предполагает, что духовно-нравственное просвещение невозможно без обращения к религиозным ценностям и верованиям. Роль религии в формировании нравственных ориентиров и мировоззрения человека высока. Посредством религиозных традиций и практик воспитываются духовно-нравственные качества личности, такие как смирение, милосердие, терпение, вера и др. Выражая собой компромисс между религиозным и светским подходами, религиозно-светская модель предполагает, что духовно-нравственное просвещение осуществляется в светской образовательной среде, но с обязательным вниманием к религиозным традициям и ценностям. Полагаем, что для того, чтобы избежать поляризации и создать целостную картину духовного воспитания необходимо достигнуть согласования религиозной и светской культур.

В третьей главе рассмотрено семь историко-культурных моделей духовно-нравственного просвещения, каждая из которых отражает определенную группу подходов и методов, связанных с культурными, историческими, этнокультурными, глобальными, конфессиональными и светскими аспектами воспитания. Глава демонстрирует разнообразие подходов и позволяет понять, каким образом можно комбинировать различные модели для формирования целостной системы духовно-нравственного воспитания.

Философско-аксиологические модели духовно-нравственного просвещения анализируются в четвертой главе. Раскрывается аксиологическая модель, которая базируется на идее воспитания личности через систему ценностей. Центральной категорией данной модели являются нравственные и духовные ценности, на которых основано поведение человека. Подробно анализируются типы ценностей (личные, общественные, общечеловеческие), а также подходы к их воспитанию и трансляции в образовательной среде.

Центральной фигурой в антропологической модели является сама личность человека. Воспитание в рамках этой модели построено на признании уникальности каждого человека, его индивидуальности и свободы. Важнейшим моментом считается развитие самосознания, способности к саморазвитию и ответственности за свои поступки.

Герменевтическая модель основана на интерпретации и осмыслении внутреннего опыта личности. Ее ключевыми инструментами являются рефлексия, самопознание и понимание субъективного опыта. Герменевтический подход подчеркивает важность постоянного анализа своего опыта и познания себя через опыт других.

Далее дается описание гуманистической модели, основанной на принципе безусловного уважения и признания достоинства каждого человека. Данная модель ориентирована на развитие личности, ее внутреннего потенциала, а также способности к самостоятельному нравственному выбору.

Онтологическая модель, охватывая вопросы бытия, смысла жизни и понимания места человека в мире, заставляет задумываться о высших смыслах и целях жизни. Применение данной модели в системе духовно-нравственного просвещения позволит субъектам развить философское мышление и поможет им осознать свое место в космосе и обществе.

Духовно-нравственное просвещение должно помочь человеку осознать собственную свободу, столкнуться с неизбежностью выбора и осознать его последствия. Поэтому в нашем

исследовании разработана экзистенциальная модель, в центре которой проблемы смысла жизни, свободы.

Эстетическая модель ориентирована на развитие чувства прекрасного, формировании эстетического. Эстетика помогает человеку видеть красоту в жизни, природе и искусстве, способствуя формированию духовно-нравственной личности.

В четвертой главе представлен анализ различных философско-аксиологических моделей духовно-нравственного просвещения, каждая из которых предлагает уникальный подход к воспитанию личности. Главные выводы состоят в том, что разные модели эффективны в разных контекстах и требуют дифференцированного подхода к воспитанию, который мог бы учитывать разнообразие подходов и обогатить педагогическую практику.

Коммуникативно-информационные модели и средовые модели духовно-нравственного просвещения отображены в пятом параграфе.

Раскрывается сущность диалогово-коммуникативной модели, которая базируется на постоянном обмене мнениями, живом диалоге и уважении к точке зрения собеседника. Установка на конструктивное общение, открытость к иным мнениям и убеждениям, стремление к совместному поиску истины определяют содержание модели. Коммуникативный подход к просвещению раскрывает механизмы развития навыков общения, эмпатии и способности слышать и понимать другого человека.

Целью критической модели является воспитание личности, способной анализировать информацию, распознавать ложную информацию и самостоятельно делать выводы. Критическое мышление и умение подвергать сомнению любые утверждения и идеи способствуют формированию нравственной позиции и защищают от манипуляций.

Формирование у человека грамотного и ответственного отношения к средствам массовой информации и интернету предусматривает медиа-этическая модель. В ней заложены методы и технологии обучения безопасной навигации в информационном пространстве и критическому восприятию информации, а также воспитанию культуры цифрового общения.

Нарративная модель основана на передаче опыта и ценностей через повествование и сторителлинг. В этой модели важную роль играют рассказы, сказки, байки, притчи и художественные произведения, которые содержат скрытые нравственные послания и способны влиять на формирование нравственных ориентиров.

Социокультурная модель, в которой духовно-нравственное просвещение реализуется через интеграцию образовательного процесса с социальной средой. Подчеркивается важность взаимодействия образовательных учреждений с организациями культуры, общественными движениями, предприятиями и учреждениями социальной сферы. Главная задача — создать целостное образовательное пространство, способствующее формированию нравственных ориентиров и духовных ценностей. Приводятся примеры реализации таких моделей в школах, культурных центрах и городских сообществах.

В экологической модели просветительская деятельность направляется на воспитание экологической культуры и ответственности за окружающую среду. Подробно описываются программы экологического воспитания, образовательные мероприятия, связанные с защитой природы, мониторингом природных ресурсов и экологическим просвещением населения. Модель акцентирует внимание на воспитании экологически ответственного поведения и осознания взаимосвязи человека и природы.

Эко-этическая модель дополняет экологическую модель добавлением нравственного компонента. Здесь центральное место отводится воспитанию экологического сознания на основе этических принципов, ответственности и гуманизма. Приводятся примеры программ, направленных на развитие экологического мировоззрения и нравственного отношения к природе. Модель предлагает воспитывать уважение к природе, осознавая ее ценность как живого организма, достойного защиты и бережного отношения.

В пятой главе рассматриваются четыре коммуникативно-информационные модели и три средовые модели духовно-нравственного просвещения, каждая из которых акцентирует внимание на различных аспектах взаимодействия человека с информацией и средствами коммуникации. Главные выводы главы указывают на необходимость комплексного подхода к воспитанию, учитывающего как традиционное общение, так и современную цифровую среду. Средовые модели, предлагая комплексные подходы к воспитанию через интеграцию образовательного пространства с социальной и природной средой, подчеркивают особую роль окружающей среды и социокультурного пространства в воспитании нравственных качеств и ценностей.

Разработанные образовательно-методические модели и практико-деятельностные модели духовно-нравственного просвещения подробно анализируются в шестой главе.

Андрагогическая модель духовно-нравственного просвещения направлена на развитие и совершенствование нравственных качеств и духовных ценностей у взрослых обучающихся. Изучены теоретические основы, цели, задачи и специфика данной модели, а также приведены рекомендации по ее реализации в образовательном процессе.

Рассматривается дидактическая модель, которая ориентирована на систематическое обучение и развитие личности в образовательном процессе. Данная модель включает в себя методы, формы и технологии обучения, направленные на передачу знаний, формирование умений и навыков, развитие мировоззрения и нравственных качеств.

Особое внимание уделяется структурированным программам, учебным материалам и методикам, способствующим эффективному усвоению духовно-нравственных ценностей.

Игровая модель используется для формирования нравственных качеств и ценностей через игру. Игра как способ воспитания позволяет задействовать воображение, фантазию и творческое мышление, развивает способность к взаимодействию, формирует навыки сотрудничества и уважения к партнерам. Представлены основные виды игр, используемых в духовно-нравственном просвещении, и методика их применения.

Системно-компетентностная модель предполагает целостный подход к формированию компетенций, связанных с духовно-нравственным воспитанием. Модель включает в себя как когнитивные, так и метакогнитивные аспекты, акцентируя внимание на комплексной подготовке личности к жизни в обществе. Описан алгоритм внедрения данной модели и ее преимущество в сравнении с другими подходами.

Раскрыта деятельностно-практическая модель, которая основана на активной вовлеченности личности в практическую деятельность. Подчеркивается, что именно через реальную деятельность, опыт и практику развиваются нравственные качества и духовные ценности. Освещаются формы практической деятельности, такие как волонтерство, трудовая деятельность, социальные проекты, которые служат важными инструментами воспитания.

В проблемно-ситуативной модели развитие личности происходит через решение нравственных проблем и ситуаций. Суть модели заключается в том, что воспитаннику предоставляются ситуации морального выбора, через которые он учится анализировать, рассуждать и принимать решения, соответствующие нравственным нормам. Модель акцентирует внимание на развитии критического мышления и навыков нравственного выбора.

Рефлексивно-ориентированная модель основана на постоянной рефлексии и самоанализе. Эта модель направлена на развитие у личности способности к самооценке, самоанализу и осмыслению своего поведения. Рефлексия становится важным фактором, позволяющим личности понять и исправить свои нравственные изъяны, постоянно совершенствоваться и становиться лучшей версией себя.

Практико-деятельностные модели духовно-нравственного просвещения, каждая из которых представляет собой определенную стратегию воспитания. Они различаются по подходу и методам, но все направлены на развитие нравственных качеств и духовных ценностей через

практическую деятельность, анализ ситуаций, рефлексии и непосредственный опыт. Рассмотрение этих моделей позволяет понять, какими способами и методами можно добиться максимальных результатов в духовно-нравственном воспитании.

В седьмой главе представлены коррекционно-развивающие модели духовно-нравственного просвещения.

Анималотерапевтическая модель основана на воспитании эмпатии, ответственности и заботы через взаимодействие с животными. Используется для формирования нравственных качеств, снятия стресса и улучшения эмоционального состояния.

Арт-терапевтическая модель использует художественные средства (рисование, музыка, танец, театр и др.) для восстановления эмоционального равновесия, профилактики стрессов и психоэмоциональных расстройств. Арт-терапия способствует развитию креативности, эмоциональной устойчивости и духовно-нравственному росту, помогая человеку выразить свои чувства и пережить сложные переживания.

Когнитивно-развивающая модель, направленная на развитие когнитивных способностей, мышления, памяти, внимания и логики, способствует осознанию личности своих поступков и решений. Модель может применяться как профилактический и коррекционный инструмент для предотвращения нарушений в поведении и адаптации личности.

В развитии навыков саморегуляции, уменьшении уровня стресса и формировании эмоциональной устойчивости личности могут помочь медитация и релаксационные техники, которые легли в основу разработки медиативно-релаксационной модели. Просветительская работа в этом контексте ориентирована на содействие личности в достижении внутреннего покоя и осознанности.

В основу позитивно-психологической модели нами заложено воспитание позитивного мышления, развитие навыков позитивного восприятия жизни и собственных сильных сторон. Использование ресурсов личности, ее потенциальные возможности и позитивные качества помогает справиться с трудностями и тревожностью, снижая риск депрессивных состояний и повышая качество жизни.

Телесно-ориентированная модель восстанавливает и развивает духовно-нравственные качества через телесные практики (физкультура, йога, дыхательные упражнения и др.). Считается, что тело и душа взаимосвязаны, и через развитие телесных навыков можно привести в норму эмоциональную сферу, восстановить энергетический баланс и повысить уверенность в себе.

Эмоционально-развивающая модель предназначена для развития эмоционального интеллекта, навыков управления эмоциями и чувствования. Модель учит осознавать и регулировать свои эмоции, устанавливать гармоничные отношения с окружающими и справляться с негативными ситуациями. Большое внимание уделяется эмоциональной устойчивости, навыкам саморегуляции и снижению эмоциональных перегрузок.

Седьмая глава посвящена коррекционно-развивающим моделям духовно-нравственного просвещения, каждая из которых работает с конкретными сторонами личности: эмоциональной, когнитивной, телесной и психической. Для достижения оптимального результата целесообразно применять различные модели в комплексе, учитывая индивидуальные особенности личности.

В восьмой главе показаны авторские духовно-нравственные модели, применимые в определенных сферах жизнедеятельности. В области гигиены, экологии и психологии здоровья будет применима медицинская модель, которая направлена на формирование здорового образа жизни, профилактика заболеваний и повышение уровня личной ответственности за здоровье.

Профессиональная модель, гармонично объединяющая профессиональные компетенции с нравственными качествами, целесообразна в подготовке специалистов, ответственных и

этичных профессионалов, которым свойственны одновременно мастерство и высокие моральные стандарты.

Семейная модель основывается на укреплении семейных традиций, ценностей и взаимопонимания между поколениями. Использует совместные мероприятия, общение и передачу опыта для формирования нравственных ориентиров.

Спортивная модель применяет занятия спортом для воспитания силы воли, целеустремленности, ответственности и уважения к сопернику. Формирует личностные качества через физические нагрузки и соревнования.

Художественная модель через восприятие и создание произведений искусства стимулирует развитие эстетического вкуса, творческого мышления и нравственных качеств. Помогает выразить внутренние переживания и развить способность видеть прекрасное.

Экономико-трудовая модель объединяет экономические знания с нравственными ценностями, формирует финансовую грамотность и этичное поведение в профессиональной деятельности. Подходит для воспитания ответственных предпринимателей и работников.

Этико-правовая модель направлена на соединение правовых знаний с нравственными нормами, формирование правовой культуры и этического поведения. Обучает граждан осознанию своих прав и обязанностей, развитию чувства справедливости и ответственности.

Девятая глава посвящена технологическому обеспечению вариативных моделей духовно-нравственного просвещения. Рассматриваются технологии, основанные на активных формах деятельности: диалогах, играх и проектной деятельности. Основное внимание уделяется тому, как такие технологии позволяют включить личность в активный процесс просвещения, развить навыки взаимодействия, критического мышления и творческих способностей. Обсуждаются различные сценарии, примеры и кейсы применения этих технологий в просветительской практике.

В параграфе «Педагогическая поддержка саморазвития личности в рамках различных просветительских моделей» обсуждаются методы и подходы, позволяющие создать условия для самостоятельного развития личности в рамках просветительских программ. Рассматриваются возможности личностно-ориентированных технологий, индивидуальных траекторий развития и наставничества.

В параграфе «Цифровые и мультимедийные технологии в обеспечении духовно-нравственного просвещения» подробно рассматриваются возможности и преимущества использования современных технологий для воспитания и просвещения. Также анализируются риски и ограничения, связанные с применением таких технологий.

Изучаются вопросы доступности просветительских программ для людей с ограниченными возможностями здоровья. Приведены примеры технологий и методов духовно-нравственного воспитания, применимые для широкой аудитории.

Проводится анализ современных вызовов и рисков духовно-нравственного просвещения. Среди них выделяются такие угрозы, как снижение уровня нравственности, влияние западной массовой культуры, негативное воздействие интернета и потеря национальных традиций. Рассматриваются возможные меры противодействия указанным вызовам. Подчеркивается необходимость внесения поправок в нормативные акты, увеличения финансирования и развития межведомственного взаимодействия.

Обсуждаются вероятные сценарии развития духовно-нравственного просвещения в будущем, анализируются вызовы и риски, связанные с появлением новых технологий, увеличением социальной мобильности и изменениями в обществе. Даются рекомендации по адаптации просветительских программ к новым условиям. Представляется прогнозирование перспектив развития системы. Завершается глава рекомендациями по совершенствованию просветительской системы.

Итак, в девятой главе представлен анализ технологического обеспечения различных моделей духовно-нравственного просвещения, выработаны практические рекомендации по внедрению и использованию методик и технологий.

Монография «Полипарадигмальность духовно-нравственного просвещения: от теории к проектированию моделей» рассчитана на самую **широкую аудиторию**: исследователей и ученых в области педагогики и смежных наук, разработчиков образовательных программ и методистов, администрации образовательных учреждений, представителей органов власти и госструктур, консультантов и экспертов в области воспитания и просвещения, популяризаторов науки и лидеров общественного мнения, религиозных деятелей и сотрудников конфессиональных учреждений, представителей частного сектора и бизнеса, СМИ и журналистов, врачей и медицинских работников, библиотекарей и работников культурно-просветительских учреждений, а также читателей, интересующихся духовно-нравственным просвещением.

Прежде всего, книга станет незаменимым помощником для школьных учителей, преподавателей вузов, руководителей образовательных учреждений и всех, кто занимается педагогической деятельностью. Поскольку монография охватывает широкий спектр методологических подходов и практических моделей, она пригодится профессионалам разного уровня подготовки — от начинающих учителей до опытных педагогов-исследователей. Конкретные рекомендации и примеры, содержащиеся в книге, облегчат работу специалистов в разработке новых программ и курсов.

Каждая целевая группа читателей получает специфическое значение и преимущества от изучения представленной монографии, обусловленные особенностями их профессиональной деятельности и исследовательских интересов. Польза монографии проявляется индивидуально для каждого:

- для руководителей образовательных учреждений и преподавателей — получение практических рекомендаций по интеграции духовно-нравственного воспитания в образовательные программы;

- для представителей власти и государственных служащих — глубокое погружение в теорию и практику, необходимые для выработки эффективной государственной политики в области духовно-нравственного просвещения, освоение инструментов, позволяющих учесть культурные и духовные ценности при принятии стратегических решений;

- для консультантов и экспертов в сфере воспитания и просвещения — ознакомление с современными методиками и концепциями, полезными для профессиональной деятельности, возможность применять полученные знания в консультационной практике и работе с организациями и учреждениями;

- для представителей религиозных организаций — предоставление полезных ресурсов и методик, необходимых для реализации программ духовно-нравственного воспитания в религиозной среде, поддержка усилий по формированию осознанного подхода к вопросам морали и духовности среди верующих и прихожан;

- для руководителей компаний, инвестирующих в корпоративное обучение и развитие персонала — рекомендации по внедрению духовно-нравственных аспектов в рабочие процессы, повысят профессионализм сотрудников;

- для журналистов — расширение профессионального кругозора и помощь в создании качественных публикаций на тему воспитания, образования и культуры;

- для врачей, психологов и психиатров — нахождение духовно-нравственных подходов к лечению и реабилитации пациентов, особенно тех, кто испытывает кризисы идентичности, экзистенциальные кризисы или проблемы, связанные с духовными аспектами жизни;

- для библиотекарей, кураторов выставок и сотрудников культурных учреждений — использование к посетителям духовно-нравственного подхода, направленного на формирование гармоничной личности и раскрытие ее творческих способностей.

Читатели, заинтересованные в осмыслении антропологических проблем, касающихся духовной природы человека и морально-этической регуляции поведения, откроют для себя содержательные идеи и практические предложения, касающиеся путей духовного совершенствования и эффективного воспитания подрастающего поколения, осознавая ключевое значение этико-духовных начал в повседневной жизнедеятельности индивидов.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ПРОСВЕЩЕНИИ

1.1. Духовно-нравственное просвещение в отечественной и зарубежной педагогике: генезис понятия

Эволюция научного явления «духовно-нравственное просвещение» представляет собой сложный процесс интеграции философских, теологических и собственно педагогических взглядов на природу человека и механизмы его ценностного становления. В современной научной литературе данное понятие рассматривается не как статичная категория, а как динамический конструкт, содержание которого исторически обусловлено доминирующими социокультурными парадигмами. Исследование исторической ретроспективы данного феномена позволяет констатировать, что его содержание всегда детерминировалось господствующей в обществе социокультурной парадигмой.

Изученная литература посвящена рассмотрению вопросов духовно-нравственного просвещения, его природы и механизма формирования. Представленные работы охватывают широкий спектр научных дисциплин: философия, психология, педагогика, культурология и др. Среди авторов представлены представители разных областей знания, что обеспечивает комплексное видение проблемы.

Д. А. Авакян и В. И. Карасев¹ предложили концепцию единства трех компонентов: культуры, экономики и цивилизации. Согласно их точке зрения, именно взаимодействие этих факторов определяет динамику развития человечества и формирует необходимые условия для реализации духовно-нравственного просвещения. Далее, развивая идею о влиянии технологических инноваций на человеческие отношения, авторы подчеркивают необходимость поиска новых моделей духовного развития.

В работе А. П. Глазкова и С. А. Храпова² предлагается рассматривать феномен духовно-нравственного просвещения в контексте влияния технологической среды на личность. Они утверждают, что современный этап характеризуется увеличением степени зависимости человека от техники, что ведет к утрате человеком собственного «я» и требует радикального изменения подхода к воспитанию и обучению. Данные положения имеют важное значение для построения модели воспитания, основанной на синтезе духовных и технических элементов.

Значительный вклад в изучение философско-культурологической стороны проблемы внесла Т. А. Гнилозубова³, предложившая рассмотреть феномен духовности как основной фактор формирования личности в современных условиях. Она выделяет три уровня духовности: индивидуальный, социальный и культурный, показывая, каким образом каждый уровень вли-

¹ Авакян Д. А., Карасев В. И. Потенциал единой шкалы становления исторических форм человеческой деятельности: культур, общественно-экономических формаций, цивилизаций/к методологии исследования // Человек труда и наука. Сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2023. С. 12—16.

² Глазков А. П., Храпов С. А. Человек техногенной цивилизации и перспективы его духовного развития // Сretenское слово. 2024. №2 (10). С. 19—28.

³ Гнилозубова Т. А. Содержательное наполнение философских концептов «дух», «духовность», «духовное» в связи с размышлением о роли духовности в современном обществе // Двадцать четвертые Вавилонские чтения. Материалы международной междисциплинарной научной конференции. В 2-х частях. Под общей редакцией В. П. Шалаева. Йошкар-Ола, 2021. С. 25—30.

яет на развитие личности. Расширение границ духовно-нравственного просвещения помогает учитывать многообразие взаимодействий индивидов и общества.

Группа ученых, включающих Н. К. Карпову, В. И. Мареева и Н. П. Петрову⁴, предложила классификацию типов духовности и разработала критерии оценки эффективности духовно-нравственного воспитания на разных уровнях образования. В. А. Скопа, сосредоточившись на изучении динамики изменений духовно-нравственного воспитания в периоды глубоких социальных и экономических трансформаций, анализирует этапы становления данной категории.

Историческое исследование понятия «просвещение» показывает, что его эволюция охватывает длительный временной промежуток, начиная с XI века и заканчивая сегодняшним днем. Однако наиболее важным периодом для изучения являются события, происходившие до середины XVIII века, когда просвещение ассоциировалось исключительно с религиозной деятельностью и образованием, ориентированным на спасение души. Именно в этот период формируется фундаментальная связь между просвещением и духовностью, которая впоследствии станет основой православной педагогики и философии образования в России.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что вплоть до начала XVIII века просвещение воспринималось как инструмент спасения души посредством книжного научения. Этот подход получил название «просвещения сердца», подразумевая, что знание приобретается не только путем рационального познания, но и через духовное озарение. Как подчеркивает А. П. Терских⁵, такое представление о просвещении характерно для эпохи Средневековья и раннего Нового времени, когда православная традиция определяла основные принципы воспитания и образования.

Истоки термина «просвещение» восходят к древнерусской культуре, где термин «свет» символизировал божественное откровение и внутреннее преображение человека. М. А. Токмачева⁶. А. Токмачева утверждает, что в эпоху возникновения отечественной педагогической науки (XIX век) сохраняется эта тенденция, однако появляется новый элемент — внимание к внутренней мотивации и нравственному развитию учащихся. Данный подход становится особенно заметным в творчестве русских педагогов-классиков, таких как К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой, чьи взгляды оказали значительное влияние на последующее развитие теории и практики воспитания.

Однако даже в XIX веке, несмотря на появление светских школ и университетов, сохранилась традиционная ориентация на христианские ценности, подчеркивая тем самым важность духовного аспекта образования. К. В. Зелинский и Н. К. Сергеев⁷ указывают на постоянное стремление русской педагогики интегрировать научные достижения и традиционные подходы, стремясь создать гармоничную систему воспитания, соответствующую потребностям времени.

К. А. Литвинов⁸ рассматривает проблему самовоспитания и самоанализа, отмечая, что православная практика включает в себя глубокий внутренний труд, направленный на осознание собственных слабостей и достоинств, что способствует формированию зрелой личности.

⁴ Карпова Н. К., Мареев В. И., Петрова Н. П. Духовность, социальная духовность — базовые концепты идеологии образования современной России // Гуманитарий Юга России. 2025. Т. 14. №3. С. 15—25.

⁵ Терских А. П. Значение православия в воспитании личности // Воспитание как основополагающий элемент образовательного процесса в вузах. Материалы международных научно-практических конференций. Редколлегия: Г. Заридзе [и др.]. Воронеж, 2022. С. 219—224.

⁶ Токмачева М. А. Духовно-нравственное воспитание в эпоху становления отечественной педагогической науки (вторая и третья четверти XIX в.) // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. 2022. №4. С. 71—77.

⁷ Зелинский К. В., Сергеев Н. К. Духовно-нравственное становление человека: вечный поиск (размышления по поводу новой книги) // Педагогика. 2025. Т. 89. №5. С. 56—64.

⁸ Литвинов К. А. Самопознание и самоанализ своего духовного и душевного состояния: православный подход // Евангелие в контексте современной культуры: «Глобальные вызовы современности и духовный выбор человека». Сборник материалов

Категорию просвещения в российской педагогике конца XIX века начали трактовать иначе, например, как процесс формирования «внутреннего человека». В отличие от западных концепций, русские педагоги сделали акцент на воспитательной стороне образования, утверждая, что целью любого обучения должна стать не передача абстрактных знаний, а создание целостной личности, обладающей высокими нравственными качествами и чувством патриотизма. Именно в этот период закрепляется идея о том, что просвещение без нравственной основы «губительно для народа», что стало фундаментом русской классической педагогики. К. Д. Ушинский не отделял просвещение от национального самосознания и религиозного фундамента, выступая как процесс «образования души».

Ушинский считал, что просвещение без нравственной основы губительно для общества. Эту позицию поддерживали многие российские педагоги, полагавшие, что любая система образования должна базироваться на идеях справедливости, добра и красоты. Такое отношение сформировало ядро русской классической педагогики, став одним из главных принципов организации школьного дела в дореволюционной России.

Л. В. Ионова⁹ пишет о важности творческого подхода в обучении, необходимого для полноценного раскрытия талантов каждого учащегося.

Волков Ю. А. и Л. П. Зернова¹⁰ подчеркивают, что гуманизм в педагогическом наследии Ушинского проявлялся в понимании необходимости индивидуального подхода к каждому ребенку, что соответствовало основным постулатам педагогической антропологии того времени.

Другие авторы также обращаются к наследию Ушинского. Н. М. Брунчукова¹¹ указывает на огромную значимость идей Ушинского в деле нравственного воспитания современных школьников, подчеркивая, что они помогают формировать чувство достоинства и личной ответственности.

А. С. Жуков и Г. А. Иванова¹² полагают, что именно Русская культура послужила основой для духовного воспитания личности в труде Ушинского.

И. А. Бекшаев¹³ отмечает, что современная педагогическая теория обязана своим развитием не только западной науке, но и отечественным корням, заложенным великими педагогами прошлого.

Одним из ярких примеров приверженности подобным идеям является деятельность С. А. Рачинского, основателя сельской школы в деревне Троица. Рачинский развивал учение Ушинского, внедряя методы эмоционального вовлечения детей в учебный процесс и используя художественно-эстетические средства воспитания. Он доказывал, что искренняя вера и высокие

XI Международной научно-практической конференции. Белгород, 2023. С. 410—415.

⁹ Ионова Л. В. Использование педагогического наследия К. Д. Ушинского в формировании созидательного человека // Трансформация экономики и управления: новые вызовы и перспективы. Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2025. С. 432—436.

¹⁰ Волков Ю. А., Зернова Л. П. Гуманистические идеи в педагогической антропологии К. Д. Ушинского // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы. Материалы Всероссийского форума, посвященного Году педагога и наставника. В 2-х частях. Воронеж, 2023. С. 55—61.

¹¹ Брунчукова Н. М. Значимость идей К. Д. Ушинского в нравственном воспитании ребенка в современном образовательном процессе // Гуманитарный вестник Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова. 2023. №20. С. 32—37.

¹² Жуков А. С., Иванова Г. А. Педагогическая система К. Д. Ушинского — духовно-нравственное воспитание личности на основе русской культуры // Державинские чтения. XVII Международная научно-практическая конференция. Сборник статей: в 2 т.. Москва, 2023. С. 482—486.

¹³ Бекшаев И. А. Воспитание детей в трудах К. Д. Ушинского и традиции русской гуманистической педагогики // Высшая школа педагогики: учитель и время. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 200-летию выдающегося российского педагога Константина Дмитриевича Ушинского (1823—1871). Орехово-Зуево, 2023. С. 126—130.

моральные качества необходимы каждому человеку, независимо от его сословия или профессии.

Н. Н. Коншин¹⁴ изучал религиозно-нравственную направленность педагогической теории и практики Рачинского, отмечая, что последняя основана на принципе гармонического сочетания веры и знания. Рачинский выступал против механического усвоения знаний, предпочитая развивать творческие способности учащихся, воспитывая уважительное отношение друг к другу и веру в Бога.

Н. В. Носкова¹⁵, изучая использование природных ресурсов в качестве фактора умственного и нравственного воспитания, в показывала, что Рачинский активно использовал природные объекты для повышения познавательных способностей и развития моральных качеств учащихся.

Е. С. Дурыманова¹⁶ сравнивает вклад Рачинского и Ильминского к построению учебной программы и содержанию образования, подчеркивая сходство и различие их подходов. Оба автора делали акцент на нравственно-духовном воспитании, но рачинская методика была ближе к крестьянскому быту и народной традиции.

И. В. Полякова¹⁷ подчеркивает роль Рачинского в формировании определенного типа духовно-нравственного облика общества, называя его опыту названием «национальная идея». По ее словам, Рачинский пытался создать школу, способствующую сохранению народных традиций и укреплению патриотических настроений.

Взгляды К. Д. Ушинского и С. А. Рачинского актуальны и для современной педагогики, так как их идеи способствуют созданию полноценной личности, соответствующей высоким стандартам гуманистической культуры.

Отличительной чертой отечественной педагогической школы стала глубокая связь образования и воспитания с моральными устоями. По мнению Ушинского, образование должно было способствовать развитию духовных качеств личности, формированию мировоззрения, соответствующего высоким нравственным нормам русского народа. Он подчеркивал важность уважения традиций, культуры и истории своей родины, считая, что именно национальные особенности определяют содержание педагогического процесса.

Русская классическая педагогика рассматривала воспитание не только как передачу знаний, но и как формирование целостной личности, способной гармонично развиваться в рамках своего культурного контекста. Эта концепция нашла отражение и в работах последующих поколений педагогов, продолживших развивать идеи просветительства, соединяя интеллектуальное развитие с воспитанием нравственных ценностей.

В трудах Л. Н. Толстого, В. В. Зеньковского просвещение понималось не как трансляция суммы фактов, а как «питание души», где нравственный компонент являлся стержневым.

Идея воспитания духа ребенка была центральной в их педагогических взглядах. Л. Н. Толстой утверждал, что подлинное обучение начинается тогда, когда оно обращено к внутреннему миру ученика, пробуждая интерес к познанию мира через любовь и понимание. Его школа в Ясной Поляне воплощала принцип свободы выбора учебного материала и методов обучения, делая упор на творческое начало и уважение индивидуальности каждого ребенка.

¹⁴ Коншин Н. Н. Религиозно-нравственная направленность педагогической теории и практики С. А. Рачинского // Вестник Новгородского государственного университета. 2009. №53. С. 37—39.

¹⁵ Носкова Н. В. Природа как фактор умственного и нравственного воспитания в школе Л. Н. Толстого И С. А. Рачинского // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. №4—1. С. 223—227.

¹⁶ Дурыманова Е. С. Роль С. А. Рачинского и н.и. ильминского в разработке теории православного начального образования в конце XIX века // Аспирант и соискатель. 2008. №5 (48). С. 9—11.

¹⁷ Полякова И. В. Духовно-нравственный облик современного общества и национальная идея (педагогический опыт С. А. Рачинского И Х. Д. Алчевской) // Культура. Духовность. Общество. 2013. №6. С. 41—45.

Я. Ю. Осипова¹⁸ ссылается на известное утверждение Толстого о том, что идеальный учитель объединяет в себе страсть к своему делу и заботливое отношение к ученикам. Такая позиция отражает основную особенность толстовского подхода к воспитанию, который подчеркивает важность личного примера преподавателя и его эмпатии к детям.

Н. В. Волохова и Н. В. Девдариани¹⁹ углубляются в идеи Толстого о воспитании совершенного человека, утверждая, что совершенство достигается путем постоянной внутренней работы и самоконтроля. В их представлении, главной задачей воспитания является содействие раскрытию потенциальных возможностей каждого ребенка.

С. В. Асташина²⁰ отмечает, что Толстой отвергал традиционные догмы и подчеркивал важность свободного выражения мнений и формирования собственной жизненной позиции. А. А. Шаталов детально изучает взгляды Толстого на природообразовательный подход. Как указывает исследователь, Толстой отстаивал принцип естественного роста и свободу проявления творческих способностей. Это существенно отличает его от строгих рамок традиционной педагогики.

Т. С. Литвиненко²¹ поднимает тему ценностей воспитания в трудах Толстого, подчеркивая его отрицание жесткого контроля и навязывания чуждых ребенку установок. Вместо этого Толстой призывает воспитателей прислушиваться к внутренним желаниям и интересам детей, помогая им раскрыть потенциал самостоятельно.

В. Ю. Ферцер и Н. К. Кутякова²² считают, что успешное воспитание возможно только тогда, когда ребенок ощущает свою автономию и право на свободное мышление. Поэтому отправной точкой воспитания является признание ребенком своей личности.

Идеи Толстого сохраняют свою актуальность и в современном образовательном пространстве в силу того, что все чаще поднимается вопрос о необходимости ухода от традиционных подходов к альтернативным методам воспитания. Развитие индивидуальности и уважение к личности ребенка становятся ключевыми факторами успешного воспитания, что соответствует духу идей, изложенных в трудах великого писателя.

В. В. Зеньковский также подчеркивал значимость духовного развития ребенка, утверждая, что истинное просвещение невозможно без осмысления высших целей человеческой жизни. Для него образование представляло собой путь к личностному совершенствованию, формированию характера и способности жить согласно высшим моральным законам.

М. А. Шарова и Г. Н. Филиппова²³ анализируют работу Зеньковского «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», подчеркивая его убежденность в том, что полноценное воспитание должно быть основано на вере и любви. Они отмечают, что Зеньковский полагал, что задача воспитания — привести человека к полному единству с Богом, создавая таким образом основу для развития полноценной личности.

¹⁸ Осипова Я. Ю. «Если педагог соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный педагог.» — Лев Толстой // Лучшее научное эссе 2023. сборник материалов международного конкурса. Москва, 2023. С. 29—30.

¹⁹ Волохова Н. В., Девдариани Н. В. Л.Н. Толстой Об образовании и воспитании «совершенного» человека // Проблемы интеграции образовательных систем России и Беларуси в гуманитарном хронотопе постсоветского пространства. сборник научных статей. Ответственный редактор Е. И. Боев; Юго-Западный государственный университет. 2015. С. 52—59.

²⁰ Асташина С. В. Идеи духовно-нравственного воспитания в творчестве Л. Н. Толстого // Социокультурные проблемы подготовки современного педагога. Материалы Международной научно-практической конференции. 2008. С. 225—227.

²¹ Литвиненко Т. С. Ценности воспитания в трудах Л. Н. Толстого // Научное сообщество студентов. Сборник материалов IX Международной студенческой научно-практической конференции: в 2 томах. 2016. С. 168—169.

²² Ферцер В. Ю., Кутякова Н. К. Ребенок как личность — ключевое звено в системе воспитания Л. Н. Толстого // Учитель на все времена. Материалы XXXII Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. Козловой А. Г., Маралова В. Г., Маликова Р. Ш., 2011. С. 312—314.

²³ Шарова М. А., Филиппова Г. Н. Тема христианского воспитания в философии В. В. Зеньковского (по работе «проблемы воспитания в свете христианской антропологии») // Оптина пустынь и русская культура. Материалы VII Всероссийских чтений, посвященных братьям Киреевским. 2009. С. 281—285.

Еще одна интересная статья принадлежит Е. В. Кротову и Е. В. Конькиной²⁴, которые подробно останавливаются на идее «оцерковления личности» как конечной цели духовного воспитания в педагогической концепции Зеньковского. Они поясняют, что под «оцерковлением» подразумевается интеграция духовной жизни человека с церковью, превращающая его жизнь в непрерывный акт молитвы и служения Богу.

Работа К. Б. Семеновых, Ш. М. Цуруева и А. С. Семеновой²⁵ посвящена применению принципов Зеньковского в реальной практике воспитания, которые оказываются эффективными в процессе формирования высокодуховных качеств у подростков и юношей. Об отношении Зеньковского к церковной школе и религиозному воспитанию пишет Е. Н. Крестьянова. В ее статье продемонстрирована неизгладимая роль религии в формировании нравственного облика человека. О. С. Лебедева обобщает идеи Зеньковского о воспитании, раскрывая его вклад в развитие отечественной педагогики и религиозной философии.

Таким образом, оба мыслителя видели смысл образования не столько в накоплении знаний, сколько в развитии внутреннего мира, совести и чувства ответственности перед самим собой и обществом.

И. А. Ильин продолжает линию отечественной педагогической мысли, настаивая на тесной связи просвещения с духовно-нравственным началом. Согласно Ильину, настоящая задача просвещения заключается не столько в передаче знаний, сколько в пробуждении живой души, в формировании твердой нравственной позиции и внутреннего идеала. Особое внимание он уделяет понятию «душевной почвы»: только на здоровой, очищенной нравственно и духовно «почве» способна вырасти личность, достойная называться человеком. По мнению мыслителя, главная задача педагога — не нагружать ученика фактами, а воспитывать «живую личность», которая чувствует, любит, страдает и борется за высшее, идеализируя и стремясь к добру и красоте.

Этот подход находит поддержку у многих современных исследователей. С. Н. Некрасов²⁶ подчеркивает важность концепции «сердца» в педагогике Ильина, указывая на ее способность глубоко проникнуть в психологию и нравственные установки молодых людей. В. А. Тетюркина проводит параллели между взглядами Ильина и проблемами современной педагогики, демонстрируя возможности их практической реализации в школьных программах. А. В. Петров напоминает читателям о необходимости обращения к классикам русской мысли, призывая вновь обратить внимание на идеи Ильина. Д. Н. Багрецов высказывается о важности педагогического наследия Ильина для современной образовательной системы, подчеркивая необходимость адаптации его идей к реалиям XXI века.

Отечественная мысль традиционно ставила «духовное» выше «интеллектуального», понимая под просвещением не просто трансляцию знаний, а формирование иерархии ценностей, где высшим критерием выступала совесть и служение Истине.

Таким образом, отечественная классика рассматривает просвещение как комплексное явление, интегрирующее духовно-нравственное начало, культуру, традиции и национальные корни, ставя в центр задачу формирования внутреннего человека, способного стать опорой своего народа и гарантией его духовного бессмертия.

Советский период развития педагогики ознаменовался семантическим разрывом: категория «духовности» была вытеснена или переинтерпретирована через призму «идейности»

²⁴ Кротов Е. В., Конькина Е. В. «Оцерковление личности» как цель духовного воспитания педагогической концепции В. В. Зеньковского // Вестник Оренбургской духовной семинарии. 2023. №1 (26). С. 178—191.

²⁵ Семенов К. Б., Цуруев Ш. М., Семенова А. С. Применение принципов В. В. Зеньковского в духовно-нравственном воспитании учащихся // Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения. Сборник научных трудов. Москва, 2024. С. 171—177.

²⁶ Некрасов С. Н. Философия И. А. Ильина: концепция «сердца» // Наука и просвещение: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2024. С. 54—57.

и «нравственного воспитания». В рамках марксистско-ленинской парадигмы духовно-нравственное просвещение трансформировалось в формирование морального кодекса строителя коммунизма, опирающегося на социально-классовые идеалы. Это привело к временному вымыванию категории «духовность» из научного оборота.

Выделяя социоцентрический (советский) этап, можно констатировать, что произошла секуляризация понятия. Духовность была заменена идейностью, а просвещение стало пониматься как ликвидация безграмотности и усвоение норм коммунистической морали.

Василий Александрович Сухомлинский оставил богатое педагогическое наследие, которое актуально и востребовано в наши дни. В своих трудах он разработал уникальную систему воспитания, направленную на всестороннее развитие личности ребенка, сочетание интеллектуального роста с нравственным воспитанием и эстетическим восприятием окружающего мира.

В трудах В. А. Сухомлинского наблюдается возвращение к гуманистическим истокам духовности через эстетическое и этическое воспитание, что подготовило почву для постсоветского ренессанса искомого понятия.

Одной из важнейших работ, характеризующих педагогические взгляды Сухомлинского, является книга «Школа под небом». В своем исследовании Н. В. Тимофеева²⁷ подчеркивает, что ключевым элементом этой системы является свобода творчества и самостоятельность ученика, позволяющие раскрыть индивидуальные таланты и склонности.

О. А. Воробьева и Ю. В. Артемьева²⁸ обращают внимание на центральную роль нравственности в подходе Сухомлинского, видя в нем главного защитника гуманных начал в педагогике.

Большой вклад в популяризацию идей Сухомлинского внес Н. А. Корниенко²⁹, посвятивший ему книгу «Сердце, отданное детям». В своем произведении автор рисует образ педагога, влюбленного в свое дело, готового жертвовать личным временем и силами ради блага воспитанников.

К. Ф. Лиджеева и А. С. Чернолихова³⁰ предлагают подробный анализ всей педагогической системы Сухомлинского, подчеркивая ее уникальность и оригинальность.

Л. С. Подымова³¹ рассматривает творчество Сухомлинского сквозь призму современных проблем педагогики, признавая огромное значение его трудов для реформирования школьной системы.

Педагогическое наследие В. А. Сухомлинского представляет собой уникальный опыт воспитания свободной и творческой личности, опирающийся на глубокое понимание детской психологии и верность гуманистическим идеалам. Неопределимо богатство его идей для современной педагогики.

²⁷ Тимофеева Н. В. Ростки воспитания юной души в «Школе под небом» В. А. Сухомлинского // В. А. Сухомлинский: Современное прочтение. Сборник статей научно-практической конференции с международным участием. Научные редакторы О. В. Ковальчук, А. Е. Марон. 2018. С. 299—306.

²⁸ Воробьева О. А., Артемьева Ю. В. Идеи нравственного воспитания В. А. Сухомлинского // Идеи В. А. Сухомлинского в теории и практике (к 100-летию со дня рождения выдающегося педагога-гуманиста В. А. Сухомлинского). Сборник трудов Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова». 2018. С. 80—83.

²⁹ Корниенко Н. А. Сердце, отданное ДЕТЕМ (О В. А. Сухомлинском) // В. А. Сухомлинский: Современное прочтение. Сборник статей научно-практической конференции с международным участием. Научные редакторы О. В. Ковальчук, А. Е. Марон. 2018. С. 168—177.

³⁰ Лиджеева К. Ф., Чернолихова А. С. Система воспитания В. А. Сухомлинского // Memoria historiae. Сборник научных статей. Элиста, 2023. С. 210—215.

³¹ Подымова Л. С. Василий Александрович Сухомлинский. современное прочтение // Педагогическое образование: вызовы XXI века. Материалы XIV Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого — педагога, академика В. А. Сластенина. Ярославль, 2023. С. 670—673.

С конца XX века духовность рассматривается как поиск высших смыслов бытия, а нравственность — как воплощение этих смыслов в социальном действии. Актуализация темы духовности в современной науке обусловлена возрастающими социальными изменениями и неопределенностью в обществе. Возникает необходимость поиска новых подходов к исследованию феномена духовности и способов его возрождения в российском обществе. Ряд современных авторов пытаются осветить различные аспекты этой проблемы, вводя важные аргументы и выдвигая оригинальные идеи.

М. Д. Буянов и Н. А. Корниенко³² представляют одну из интересных точек зрения на организацию процесса формирования духовности в российском обществе. Они акцентируют внимание на необходимости целенаправленных мероприятий, направленных на укрепление духовной сферы населения, подчеркивая, что подобные меры помогут преодолеть кризис идентичности и укрепить социальные институты.

Группа авторов во главе с В. В. Кортунным³³ подчеркивает, что эпоха глобализации усиливает потребность в поисках духовных ориентиров, способствующих выработке общих смыслов и ценностей, противостоящих хаосу и разрушению. Они указывают на постепенную потерю традиционным сознанием своих функций, что требует переоценки существующих приоритетов и постановки новых целей.

Ряд исследователей пытается разобраться в самой сути явления духовности. А. А. Кочетыгова³⁴ задается вопросом о месте духовности в современном мире, пытаясь определить, какую роль играют духовные ценности в формировании личности и общества. Ее точка зрения поддерживает мнение о том, что духовность является условием выживания и развития общества.

Еще одно интересное направление представлено работами А. Н. Лукина, С. С. Домрачева и И. И. Ковалья³⁵, которые разрабатывают теорию духовных оснований нравственности человека. Они предлагают рассматривать духовность как источник нравственных качеств, определяющих выбор и поступки человека. Такой подход позволяет пересмотреть привычные стереотипы и предложить новую модель воспитания.

В статье, посвященной духовно-нравственным ценностям как ядру национальной культуры, З. И. Гладких³⁶ приходит к выводу, что именно духовно-нравственные ценности формируют национальную идентичность и обеспечивают устойчивость общества в условиях глобальных потрясений.

В историко-педагогическом дискурсе понятие «просвещение» традиционно занимает промежуточное положение между «обучением» и «воспитанием», выступая связующим звеном, обеспечивающим интеллектуальное освоение этических норм.

В англо-американской и западноевропейской школах генезис рассматриваемого понятия развивался по иному вектору, в ином дискурсивном поле — в русле рационалистического гуманизма. В западной традиции акцент смещался с «просвещения» («enlightenment») как процесса

³² Буянов М. Д., Корниенко Н. А. Организация процесса формирования духовности в российском обществе // Теория и практика современной аграрной науки. Сборник VIII национальной (всероссийской) научной конференции с международным участием. Новосибирск, 2025. С. 2100—2103.

³³ Кортун В. В., Бирюков И. Л., Столяров В. И., Бакуменко Г. В., Морозова Д. А. Время поиска духовных ориентиров // Пятница 13: Самый Круглый Стол. Сборник научных дискуссий с участием студенческой молодежи. Расширенная дискуссия Второй научно-практической онлайн-конференции «Социальные смыслы спортивной духовности». Краснодар, 2021. С. 99—117.

³⁴ Кочетыгова А. А. Проблема духовности в современном мире // Труды кафедры философии, политологии и теологии. Сборник научных трудов. Липецк, 2024. С. 32—35.

³⁵ Лукин А. Н., Домрачев С. С., Коваль И. И. Духовные основания нравственности человека // Бизнес и общество. 2024. №2 (42).

³⁶ Гладких З. И. Духовно-нравственные ценности как ядро национальной культуры // Христианство, искусство, образование: диалог культур, традиции и современность. Материалы Международной научно-практической конференции в рамках юбилейных XX Международных научно-образовательных Знаменских чтений. Курск, 2024. С. 7—19.

передачи «света истины» на «нравственное образование» («moral Education») и «воспитание характера» («character Education»).

Античная философия оставила нам богатое наследие, связанное с проблемой воспитания и образования. Центральное место в античном мышлении занимала идея добродетели («aretē»), которую считали ключом к счастью и благополучию человека. Такие известные философы, как Сократ и Платон, внесли значительный вклад в обсуждение вопроса о природе добродетели и путях ее приобретения.

Один из важных аспектов учения древних греков заключался в признании взаимозависимости добродетели и мудрости. Мысль о том, что правильное поведение основывается на знании, нашла свое выражение в диалогах Платона, особенно в тех, где фигурирует фигура Сократа. В. П. Бездухов³⁷ отмечает, что в античной традиции благоразумие («phronesis») выступало в качестве центрального элемента воспитания, ведь мудрость вела к добродетели, а добродетель — к благу.

Для Сократа добродетель представляла собой нечто большее, чем простое соблюдение норм и обычаев. Он видел в ней следствие правильного образа мыслей, возникающее вследствие осознанного выбора. Г. Б. Корнетов³⁸ подчеркивает, что Сократ стремился к поиску истины через диалектику, считая, что только через разум можно достичь истинного счастья и гармонии.

Платон же развил идею добродетели дальше, утверждая, что справедливость («dikaiosyne») и умеренность («sōphrosynē») составляют основу счастливой жизни. В. П. Бездухов³⁹ указывает на то, что платоновская философия предполагает иерархию добродетелей, вершиной которой является мудрость, управляющая всеми остальными достоинствами.

Просвещение, понимаемое как приобретение добродетели через постижение истины, лежит в основе классического греческого взгляда на образование и воспитание. Только тот, кто стремится к знанию и истине, может обрести истинную добродетель и счастье.

В эпоху Просвещения (И. Кант, Ж.-Ж. Руссо) произошла рационализация понятия: нравственность стала рассматриваться как результат автономного разума и следования категорическому императиву.

Теория нравственности Иммануила Канта продолжает привлекать внимание современных исследователей, которые стремятся глубже понять ее суть и возможное применение в современном мире. Одним из направлений, привлекающим большое внимание, является вопрос о роли нравственности в формировании индивидуальной и социальной морали.

О. А. Александрова и К. Ю. Лошманов⁴⁰ подчеркивают важность кантовской теории нравственности, аргументируя, что ее ценность заключается в предоставлении инструментов для критического осмысления повседневных ситуаций и принятия этических решений. Они считают, что идеи Канта способны служить ориентиром для выстраивания эффективных моральных норм и принципов, учитывая вызов глобализации и мультикультурализма.

Другой важный аспект — взаимоотношения мужества и мудрости в этике Канта. Е. В. Беляева⁴¹ подчеркивает, что мужество и мудрость выступают двумя сторонами единого целого,

³⁷ Бездухов В. П. Идеи мыслителей античности о благоразумии как предмет педагогической рефлексии // Поволжский педагогический вестник. 2023. Т. 11. №3 (40). С. 15—29.

³⁸ Корнетов Г. Б. Проблема обучения добродетели в контексте идей Сократа и Платона. статья 1. постановка проблемы. восхождение к Арете // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. №6 (90). С. 18—28.

³⁹ Бездухов В. П. О воспитании добродетелей: актуальность проблемы и античная традиция ее осмысления // Известия Российской академии образования. 2021. №3 (55). С. 34—43.

⁴⁰ Александрова О. А., Лошманов К. Ю. Роль теории нравственности И. Канта в современном мире // Проблемы научного и внеаучного познания. Сборник научных статей кафедры философии и методологии науки. Чебоксары, 2017. С. 8—12.

⁴¹ Беляева Е. В. Взаимосвязь мужества и мудрости в контексте этики И. Канта // Философское наследие Иммануила Канта и актуальные проблемы современности. Сборник материалов XVIII Республиканского междисциплинарного научно-теорети-

позволяя личности достигать высокого уровня морального сознания и уверенности в принятии решений. По ее мнению, мужество дает силу преодолевать трудности, а мудрость — направление действий, приводящее к оптимальным результатам.

Вопрос соотношения чистого разума и морального закона в кантовском учении привлекает внимание А. В. Кучеренко⁴². Он замечает, что чистый разум играет решающую роль в формулировании законов морали, которые служат руководством для человеческих поступков. Кант утверждает, что чистая воля руководствуется моральными законами, действующими вне зависимости от обстоятельств и мотивов.

Современные исследования показывают, что теория нравственности Канта остается актуальной и влиятельной в современной этике, находя применение в самых разных областях человеческой деятельности. В частности, исследования подчеркивают, что понимание взаимоотношений между разными элементами моральной сферы (такими как мужество, мудрость, чистый разум и моральный закон) может значительно обогатить наше восприятие сложных жизненных ситуаций и повысить качество принимаемых нами решений.

В англосаксонской традиции (Дж. Локк, И. Гербарт) просвещение в этой сфере часто трактовалось через призму рационализма и когнитивного развития — как способность личности делать осознанный моральный выбор.

А. И. Пирогов⁴³ акцентирует внимание на гносеологическом взгляде Локка, противопоставляя его картезианскому принципу врожденных идей. Локк считал, что знания основаны исключительно на опыте и сенсуалистическом восприятии внешнего мира. Его мысль о том, что сознание изначально пусто и наполняется содержанием через опыт, стала отправной точкой для формирования педагогической концепции, ориентированной на развитие когнитивных способностей через внешние воздействия.

Мельник Н. Б.⁴⁴ анализирует религиозные основания педагогических концепций Локка и Руссо. Хотя оба философа признавали значимость опыта, Локк придавал большое значение рациональному началу и свободному волеизъявлению личности, тогда как Руссо делал акцент на естественных инстинктах и свободе. Это привело к тому, что в педагогике Локка главной была роль разума и воспитания моральных качеств через рациональный подход.

Внимание исследования Е. П. Федосеевой⁴⁵ смещен на педагогические взгляды Локка относительно интеллектуального развития и воспитания. И. И. Лещинской проанализированы принципы педагогической концепции Локка. Настаивая на ведущей роли разума в формировании моральных качеств и интеллектуального развития, Локк видел в образовании инструмент формирования свободных и разумных граждан, способных делать осознанный моральный выбор. Это соответствовало идее о том, что разум является единственным надежным критерием для формирования личности. Его педагогическая концепция опиралась на идеи рационализма и гносеологии. Помимо этого, он также принимал во внимание религиозные представления, которые повлияли на его педагогические взгляды.

В немецкой классической педагогике («bildung») акцент делался на «самосовершенствовании» и развитии внутренней культуры личности (И. Г. Фихте, В. фон Гумбольдт) макси-

ческого семинара. Минск, 2024. С. 31—35.

⁴² Кучеренко А. В. Соотношение чистого разума и морального закона в учении о нравственности И. Канта // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2019. №3 (31). С. 32—39.

⁴³ Пирогов А. И. Гносеологическая концепция Дж. Локка (к 385-летию со дня рождения философа) // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2017. №3 (15). С. 55—61.

⁴⁴ Мельник Н. Б. Религиозные основания философско-педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо // Общество: философия, история, культура. 2022. №2 (94). С. 36—43.

⁴⁵ Федосеева Е. П. Проблемы интеллектуального развития и воспитания в учении Дж. Локка // Социокультурные проблемы современного человека. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Под редакцией Н. Я. Большуновой, Т. В. Белашиной, А. А. Александровой. Новосибирск, 2022. С. 353—355.

мально приближен к отечественному пониманию просвещения как процесса формирования целостного образа человека, включающего единство разума и духа.

В. А. Алеткин⁴⁶ обращает внимание на педагогические идеи Фихте, содержащиеся в его знаменитом цикле «Речи к немецкой нации». Главное отличие этих идей от предыдущих работ Фихте заключается в переходе от индивидуального развития к рассмотрению внешних условий, необходимых для реализации его философских принципов. Основное внимание уделено активной деятельности и свободе выбора, а также значению педагогики в формировании грядущего «золотого века» науки и образования.

Е. В. Южанинова⁴⁷ анализирует педагогические идеи Фихте в целом, подчеркивая их актуальность и влияние на германскую педагогику. Центральной остается проблема национального воспитания, поднятая в «Речах к немецкой нации». Фихте подчеркивает важность национального воспитания, ставя его в оппозицию универсальным гуманистическим ценностям. В итоге он выводит особый подход к образованию, предполагающий единство индивидуальных устремлений и национальной миссии.

Исследование И. В. Егоровой⁴⁸ посвящено лингвоконцепции Вильгельма фон Гумбольдта и ее связи с философским взглядом на человека. Особенность гумбольдтовского подхода заключается в рассмотрении языка как главного инструмента, формирующего личность и ее интеллектуальное развитие. Идеалом Гумбольдта выступает разносторонняя личность, способная к максимальному развитию своих способностей.

В работе М. Н. Гудухиной⁴⁹ анализируется понятие «духовности языка» в трудах Вильгельма фон Гумбольдта. Гумбольдт видит язык как активный фактор, воздействующий на мышление и дух народа. Его концепция языка предполагает, что язык неразрывно связан с культурой и формой мышления, следовательно, его изучение помогает формировать и развивать духовные и интеллектуальные качества личности.

Немецкая классическая педагогика самообразование и развитие воспринимала как процесс внутреннего совершенствования, где центральную роль играли духовные и интеллектуальные качества. И. Г. Фихте видел образование как необходимое условие перехода к новой исторической эпохе, когда свободное развитие разума обеспечит прогресс человечества. В. фон Гумбольдт ввел понятие языка как ключевого элемента, формирующего мышление и культуру народа, утверждая, что его развитие напрямую связано с духовным развитием личности.

Западная педагогика (Л. Кольберг, Дж. Дьюи) сосредоточилась на когнитивном развитии морального суждения и социализации.

Т. О. Юдина⁵⁰ сосредотачивается на описании теории морального развития Л. Кольберга, акцентируя внимание на этапах развития морального сознания. Согласно теории Кольберга, развитие проходит шесть стадий, расположенных на трех уровнях: доконвенциональном, конвенциональном и постконвенциональном. Основным методом исследования является структурированное интервью, позволяющее оценить уровень морального развития личности.

А. И. Коваленко⁵¹ проводит обзор основных идей когнитивной теории морального развития Л. Кольберга, подчеркивая его зависимость от идей Ж. Пиаже. Основные аспекты

⁴⁶ Алеткин В. А. Педагогическое учение Фихте в «речах к немецкой нации» // Византия, Европа, Россия: социальные практики и взаимосвязь духовных традиций. Сборник статей. Санкт-Петербург, 2023. С. 241—249.

⁴⁷ Южанинова Е. В. Педагогические идеи Иоганна Готтлиба Фихте: к 260-летию юбилею // Историко-педагогический журнал. 2022. №2. С. 31—42.

⁴⁸ Егорова И. В. В. Гумбольдт о философском образе человека // Педагогика и просвещение. 2011. №4. С. 26—37.

⁴⁹ Гудухина М. Н. Понятие «духовности языка» в работах Гумбольдта // Текст, контекст, интертекст. Сборник научных статей по материалам Международной научной конференции XV Виноградовские чтения. В 3-х томах. 2019. С. 228—236.

⁵⁰ Юдина Т. О. Теория морального развития Кольберга // Научно-образовательный портал «Большая российская энциклопедия». 2023. №1.

⁵¹ Коваленко А. И. Обзор основных идей когнитивной теории морального развития Лоренса Кольберга // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2017. №16 (16). С. 78—82.

включают характеристику стадий и уровней морального развития, показывая, каким образом моральные суждения формируются и меняются в течение жизни человека.

А. В. Красушкина⁵² анализирует философско-педагогическое наследие Джона Дьюи, подчеркивая его революционность и актуальность в контексте модернизации образования. В частности, выделяется его акцент на формирование социально активной и творческой личности, способной адаптироваться к изменениям в мире. Упоминается книга Дьюи «Моральные принципы в образовании», которая содержит оригинальные идеи, до сих пор важные для развития современного образования.

В работе Е. Ю. Рогачевой⁵³ проводится параллельный анализ вкладов Джона Дьюи и его последователя Филиппа Джексона в разработку образовательных концепций. Оба автора подчеркивают важность подготовки учителя-исследователя, способного к рефлексии и знающему психологию ученика. Эта идея продолжает оставаться актуальной в XXI веке.

Западная педагогика была сконцентрирована на когнитивном развитии морального суждения. Например, теория Кольберга подчеркивает важность когнитивного развития для формирования моральных суждений, в то время как Дьюи предложил модель образования, направленную на развитие активной и творческой личности, способной свободно функционировать в обществе. Обе линии подтверждают акцент на интеллектуальном и моральном развитии, а также на социализации личности.

В XX веке в американской педагогике (Дж. Дьюи, Л. Кольберг) просвещение в сфере нравственности эволюционировало в сторону развития «морального суждения» («moral reasoning») и «воспитания характера» («character education»), где акцент смещен на когнитивное осмысление социальных норм и их практическую реализацию в демократическом обществе.

Современные зарубежные концепции «spiritual education» (Дж. Миллер, Д. Хай) чаще апеллируют к развитию эмоционального интеллекта, эмпатии и экологического сознания, стремясь к секулярному пониманию духовности как «связанности» (connectedness) с миром и самим собой.

Современные западные подходы (например, концепция «Values Education») делают акцент на аксиологическом плюрализме и формировании этической компетентности в глобальном мире.

Сравнительный анализ генезиса понятия позволяет зафиксировать ключевую точку бифуркации: если отечественная традиция исторически тяготела к онтологическому и сакральному пониманию духовно-нравственного просвещения как преобразования личности, то зарубежная — к функционально-прагматическому и психологическому освоению этических норм. Если в западной парадигме просвещение направлено на **автономию личности** и развитие ее этической рациональности, то в отечественной традиции оно неизменно тяготеет к **целостности духа, соборности** и поиску высшего смысла бытия, антропологизм и единство веры (в широком смысле) и знания.

В условиях глобализации, наблюдается конвергенция этих подходов. Современное понимание «духовно-нравственного просвещения» синтезирует эти подходы, рассматривая его как целенаправленный процесс трансляции гуманистических ценностей, обеспечивающий устойчивость личности в условиях аксиологической неопределенности.

⁵² Красушкина А. В. Образование будущего: к 160-летию со дня рождения Джона Дьюи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. №6 (93). С. 181—189.

⁵³ Рогачева Е. Ю. Чикагские авторитетные ученые в диалоге о миссии учителя: Джон Дьюи (1859—1952) и Филипп Джексон (1929—2015) // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции — XXXIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Санкт-Петербург, 2020. С. 357—362.

Т. А. Рудавина⁵⁴ изучает роль христианской аксиологии в воспитании целостной личности, полагая, что именно христианские ценности могут выступить основой устойчивого развития личности в условиях мировых интеграционных процессов. Нравственные ценности для И. Д. Афанасенко — основополагающий элемент будущего российского образования, поэтому их необходимо укреплять и транслировать будущим поколениям. В. А. Скопа сосредотачивается на анализе системных социокультурных трансформаций, затрагивающих российское общество, где духовно-нравственное развитие становится ответом на современные вызовы. Т. И. Бармашова обращается к вопросу трансформации духовной жизни общества в условиях техногенной цивилизации, говоря о необходимости формирования новых ценностей и ориентиров.

А. П. Глазков и С. А. Храпов⁵⁵ анализируют положение человека в условиях техногенной цивилизации, предупреждая о рисках утраты духовных ориентиров и подчеркивая значимость духовно-нравственного воспитания.

Е. А. Сунцова⁵⁶ фокусируется на образовательной политике государства, подчеркивая, что образование должно выступать инструментом формирования образа носителя традиционных духовно-нравственных ценностей.

Понятие «духовно-нравственное просвещение» с точки зрения полипарадигмальности представляет собой метакатегорию, которая интегрирует знания о ценностях, переживание смыслов и практику нравственного выбора.

Духовно-нравственного просвещения, пройдя путь от религиозного наставничества к секулярному гуманизму, сегодня стремится к синтезу, где просвещение выступает как инструмент сохранения человеческого в человеке в условиях технологических вызовов.

Таким образом, историко-педагогический экскурс подтверждает, что теоретическое проектирование современных моделей просвещения невозможно без учета этих глубоких пластов, накопленных как в национальной, так и в мировой педагогической культуре.

⁵⁴ Рудавина Т. А. Христианская аксиология как основа воспитания целостной личности в условиях современных глобализационных процессов // Труды Белгородской православной духовной семинарии (с миссионерской направленностью). 2021. №12. С. 72—80.

⁵⁵ Глазков А. П., Храпов С. А. Человек техногенной цивилизации и перспективы его духовного развития // Сretenское слово. 2024. №2 (10). С. 19—28.

⁵⁶ Сунцова Е. А. Образование как инструмент формирования образа носителя традиционных духовно-нравственных ценностей в государстве // Сохранение российской государственности в условиях современных геополитических вызовов и угроз (Сухаревские чтения). Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 138—141.

1.2. Полипарадигмальность как принцип современного педагогического знания: сущность и функции

Особое значение полипарадигмальность приобретает в условиях постнеклассической рациональности, где педагогическая реальность признается принципиально многомерной и нелинейной. В условиях перехода к постнеклассической научной картине мира педагогическое знание утрачивает свою былую монологичность и жесткую привязку к единой объяснительной модели. Переход от монизма к плюрализму обусловил становление **полипарадигмальности** как фундаментального принципа проектирования современных образовательных систем. В самом общем виде полипарадигмальность в педагогике понимается как сосуществование и продуктивное взаимодействие нескольких теоретико-методологических стратегий (парадигм), которые не отрицают, а взаимодополняют друг друга в процессе познания и преобразования педагогической реальности.

Главная тенденция, представленная в научных публикациях за последние 5 лет по проблеме полипарадигмального подхода и его применения в образовательном процессе, педагогической науке и практике, связана с вопросом смены парадигм в сфере образования и поиска единого подхода к образовательному процессу в условиях современной эпохи. Авторы поднимают вопросы о множественности существующих парадигм, отсутствии согласованной единой концепции и необходимости выявления оптимальной модели для дальнейших преобразований.

Ф. Н. Нагой⁵⁷ исследует влияние постмодернизма на современную теорию образования, отмечая фрагментарность и неоднородность образовательных подходов. Выделяются риски, возникающие при доминировании дискурсивных практик, и предлагается рассмотреть возможность поиска парадигмального единства образовательного пространства.

Е. В. Малаховой⁵⁸ изучается соотношение парадигмальных и методологических оснований образования с процессом его цифровизации. Автор приходит к выводу о невозможности выделения единой парадигмы, однако выделяет разные типы научной рациональности, делая вывод о плюралистичном характере современной педагогики.

Н. С. Верменский и Е. А. Верменская⁵⁹ рассматривают смену парадигм в образовательном процессе России, анализируя разнообразие подходов и понятий парадигмы. Они отмечают наличие различных взглядов на теоретические аспекты образовательных парадигм и ставят вопрос о возможностях их практического применения.

Особое внимание А. И. Кугай⁶⁰ уделено вопросам подготовки педагогов в Европе, подчеркивая важность методологических альтернатив и изменений парадигм. Автор утверждает, что для преподавателя важно владеть множеством моделей и уметь их комбинировать, а смена парадигмы начинается с критического анализа старой модели и последующего проектирования новой.

⁵⁷ Нагой Ф. Н. Современные теории образования: методологический плюрализм или поиск парадигмального единства // Наука в эпоху глобализации и цифровизации: актуальные проблемы теории и практики. Материалы XX Всероссийской научно-практической конференции. Ставрополь, 2022. С. 164—166.

⁵⁸ Малахова Е. В. Смена парадигмальных подходов к образованию как необходимое следствие его массовой цифровизации // Социальное время. 2022. №2 (30). С. 30—42.

⁵⁹ Верменский Н. С., Верменская Е. А. К вопросу смены парадигм в современном образовательном процессе России // Мир педагогики и психологии. 2023. №8 (85). С. 20—25.

⁶⁰ Кугай А. И. Обучение педагогов методологическим альтернативам и парадигмальным изменениям в европейской образовательной политике // Педагогика, психология, общество: от теории к практике. материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2024. С. 168—171.

С. В. Пивнева⁶¹ рассматривает проблему формирования профессиональной и научно-исследовательской идентичности аспирантов с учетом полипарадигмального подхода. Особое внимание уделяется разработке персонализированных подходов к каждому студенту, учитывающих индивидуальные особенности, мотивы и потребности. Сделано предположение, что полипарадигмальность позволяет учесть множество факторов, влияющих на развитие идентичности, и разработать дифференцированную методику работы с каждым учеником.

М. В. Глебова⁶² поднимает вопрос полидисциплинарности как методологии развития педагогики в эпоху информационной сложности и социокультурных трансформаций. Полидисциплинарность рассматривается как подход, способствующий междисциплинарному синтезу и решению познавательных проблем. Основное внимание уделяется применению системного мышления и взаимосвязи различных сторон мышления в педагогическом процессе.

Статья С. В. Кривых и И. С. Петронюк⁶³ концентрируется на феномене полипарадигмальности в педагогической науке. Проводится анализ различных парадигм, выявляются изменения в понимании полипарадигмальности на протяжении эволюции педагогической науки. Основное внимание уделено анализу диссертантских исследований, показывающих методологические подходы, используемые авторами в педагогике. Авторы приходят к выводу, что осознание полипарадигмальности помогает молодым исследователям более точно определять методологические рамки своих исследований.

Во всех этих работах отмечается, что современная педагогика находится в ситуации плюрализма подходов, отсутствует единый общепризнанный подход. Полипарадигмальность в педагогике выражается в наличии множества методологических подходов и необходимости их учета. Подчеркивается необходимость поиска парадигмального единства или синтеза подходов, несмотря на существующую фрагментарность. Е. В. Малахова указывает на необходимость учета процессов цифровизации и появления новых технологических реалий, а А. И. Кугай — на необходимости предоставления педагогам свободы в выборе методологических подходов и их комбинации в соответствии с ситуацией.

Обзор литературы демонстрирует, что образовательная сфера испытывает значительные трансформации, обусловленные как изменениями технологического уклада, так и появлением новых философских и социальных теорий. Несмотря на множественность подходов, исследователи стремятся выявить единую основу, способную обеспечить эффективное развитие образования в будущем.

Проведенный нами анализ свидетельствует о том, что педагогическая наука сталкивается с проблемой разнообразия методологических подходов и методологической неопределенности. Авторы едины в признании необходимости полипарадигмального подхода, однако соглашаются, что пока не существует единой общепризнанной методологии, подходящей для всех исследователей и практикующих педагогов. Работы акцентируют внимание на важности учета индивидуальных особенностей, междисциплинарности и полипарадигмальности в педагогике и предполагают дальнейшие исследования в этой области.

В нашем представлении, полипарадигмальность выступает как осознанный методологический выбор, позволяющий интегрировать различные ценностно-смысловые ориентиры образования. Сущность полипарадигмальности как принципа раскрывается через установку на эпистемологический плюрализм. Она предполагает, что ни одна из существующих пара-

⁶¹ Пивнева С. В. Практические аспекты реализации полипарадигмальности педагогического обеспечения развития профессиональной и научно-исследовательской идентичности аспирантов // Педагогические исследования. 2024. №4. С. 217—239.

⁶² Глебова М. В. Полидисциплинарность как современная методология развития педагогики // Педагогика современности. 2025. №1 (31). С. 30—34.

⁶³ Кривых С. В., Петронюк И. С. Полипарадигмальность педагогической науки // Вестник педагогических наук. 2025. №5. С. 169—175.

дигм (традиционно-консервативная, рационалистическая, феноменологическая, цифровая и др.) не обладает монополией на истину в описании сложного процесса формирования личности. В современном педагогическом знании **полипарадигмальность** заключается в признании многомерности человеческой природы и сложности образовательного процесса, который не может быть исчерпан рамками какой-либо одной концепции (например, только системной или только культурологической). В отличие от классического периода, когда господствовала «монопарадигмальность» (например, знаниево-центрическая модель), современная педагогика рассматривает полипарадигмальность как ответ на усложнение социокультурной реальности. Методологическим базисом данного принципа выступает «принцип дополняемости», согласно которому для воспроизведения целостности сложного объекта (каким является духовно-нравственное просвещение) необходимо применение различных, порой противоположных способов описания. ограниченность одного подхода компенсируется объяснительными возможностями другого. Для описания целостного педагогического объекта (личности обучающегося) используется нескольких «языков» и исследовательских подходов, которые, будучи различными, не исключают, а обогащают друг друга. Так, например, обучающийся рассматривается одновременно и как объект социального воздействия, и как субъекта саморазвития, и как узловая точка сетевых коммуникаций. Полипарадигмальность позволяет избежать догматизма, обеспечивая теоретическую гибкость и открытость педагогической системы.

Полипарадигмальность не тождественна эклектике. Если эклектика — это механическое и бессистемное смешение элементов, то полипарадигмальность предполагает осознанный диалог парадигм (гуманистической, естественнонаучной, традиционно-консервативной, герменевтической и др.) на основе их ценностно-смыслового сопряжения. В рамках нашего исследования полипарадигмальность выступает как инструмент, позволяющий интегрировать теологические смыслы, психологические механизмы и социальные технологии в единую модель просвещения.

Функциональное поле полипарадигмальности в структуре педагогического знания раскрывается через ряд ключевых функций.

Методологическая функция обеспечивает исследователю свободу выбора наиболее адекватного инструментария для решения конкретных задач. Полипарадигмальность позволяет избежать догматизма, расширяя границы познания за счет привлечения данных из смежных областей (философии, культурологии, антропологии).

Интегративная функция служит механизмом «сборки» фрагментарного знания о человеке. В контексте духовно-нравственного просвещения эта функция позволяет объединить подходы, например, аксиологический подход с целью изучения ценностей, деятельностный — формирования опыта поведения), личностный — самостроительства «Я».

Эвристическая (прогностическая) функция открывает возможности для создания инновационных, гибких моделей образования, способных адаптироваться к быстро меняющимся социокультурным вызовам, позволяя предвидеть риски одностороннего развития образовательной системы.

Интерпретационная функция дает возможность многоаспектно толковать сложные педагогические феномены. Например, явление «духовного кризиса» может быть проанализировано одновременно как экзистенциальный тупик личности, как результат социальной дезориентации и как следствие педагогических упущений.

Мировоззренческая (диалогическая) функция, утверждая ценность различных взглядов, формирует у субъектов образования культуру толерантности и готовность к профессиональному диалогу, что существенно для реализации программ духовно-нравственного просвещения в поликультурном обществе.

Гносеологическая (познавательная) функция позволяет исследовать педагогические феномены в их многомерности, выявляя скрытые связи между когнитивными, эмоциональными и социальными аспектами воспитания.

Эвристическая функция стимулирует создание инновационных образовательных технологий на стыке различных парадигм (например, синтез личностно-ориентированного и цифрового подходов).

Интегративная функция выступает механизмом синтеза разрозненных педагогических теорий в единую, но гетерогенную (разнородную) картину педагогической реальности.

Адаптивная функция обеспечивает способность педагогической системы оперативно реагировать на вызовы «текущей современности», используя тот инструментарий, который максимально эффективен в конкретном социально-педагогическом контексте.

Интегративно-синтетическая функция обеспечивает возможность создания «гибридных» образовательных моделей, в которых, например, строгая алгоритмизация обучения (технократический подход) сочетается с глубокой эмоциональной поддержкой и экзистенциальным диалогом (гуманистический подход).

Функция методологической рефлексии заставляет исследователя и педагога-практика осознавать границы применяемых методов. Полипарадигмальность требует постоянного вопроса: «В рамках какой системы координат я сейчас действую и какие аспекты реальности при этом выпадают из моего поля зрения?»

Аксиологическая функция: в ситуации ценностного разрыва в обществе полипарадигмальность позволяет выстраивать образовательный процесс на основе консенсуса различных социокультурных групп, сохраняя при этом общую гуманистическую направленность образования.

Прогностическая функция: использование нескольких концептуальных линз позволяет более точно прогнозировать риски и результаты педагогических инноваций, учитывая их влияние на разные уровни системы — от индивидуальной психики до макросоциальных процессов.

Таким образом, полипарадигмальность как принцип современного педагогического знания выступает стратегическим ориентиром для моделирования духовно-нравственного просвещения. Она позволяет выстроить систему, которая была бы одновременно укоренена в традиции и открыта инновациям, обеспечивая целостное развитие личности в пространстве культуры и смысла. Полипарадигмальность трансформирует педагогическое знание из «застывшей доктрины» в динамическую открытую систему, способную адекватно отвечать на вызовы неопределенности современного мира.

1.3. Методология педагогического проектирования моделей духовно-нравственного просвещения

Методология педагогического проектирования моделей духовно-нравственного просвещения представляет собой сложную многоуровневую систему принципов, стратегий и процедур, направленных на создание концептуального «чертежа» образовательной реальности, в которой ценностное самоопределение личности становится управляемым и педагогически детерминированным процессом. В отличие от стихийного влияния социокультурной среды, проектируемая модель выступает как идеализированный конструкт, позволяющий предвидеть результаты воспитательного воздействия и алгоритмизировать деятельность субъектов просвещения.

Фундаментальным основанием методологии проектирования в данной области выступает **аксиологический подход**.

М. Б. Дадобоева⁶⁴ рассматривает процесс педагогического проектирования познавательной деятельности школьников при обучении биологическим дисциплинам с точки зрения аксиологического подхода. Главной задачей признается развитие творческой активности, которая позволяет учащемуся реализовывать себя в различных социальных условиях. В связи с этим педагогическое проектирование становится важным элементом, способствующим развитию самоорганизации и саморазвития.

Н. В. Меджидовой⁶⁵ представлена новая методология воспитательной работы в дошкольных образовательных учреждениях, основанная на аксиологическом подходе. Формирование ценностных ориентаций нужно начинать у детей в раннем возрасте.

Г. М. Шавалеевой⁶⁶ рассматриваются методологические подходы к обучению студентов педагогического колледжа навыкам проектирования урока. Подчеркивается роль аксиологического подхода, наряду с системным, деятельностным, культуроведческим и компетентностным подходами. Цель — формирование проектировочной компетенции, способствующей профессиональному самоопределению и развитию личности будущего педагога.

А. Б. Бакурадзе⁶⁷ анализирует ценность человека в контексте проектной деятельности, применяя аксиологический подход. Речь идет о том, что человек является центральной ценностью в проекте, и его потребности и цели важны для успешного осуществления любого проекта. Таким образом, ценность человека отражается на всех этапах проектирования.

Исследования А. С. Маклакова и Л. И. Савва⁶⁸ посвящены реализации аксиологического подхода к формированию субъектно-рефлексивной позиции будущего учителя в педагогическом проектировании. Суть подхода заключается в том, что педагогическое проектирование

⁶⁴ Дадобоева М. Б. Педагогическое проектирование познавательной деятельности учащихся при обучении биологическим дисциплинам на основе аксиологического подхода // Вестник Таджикского национального университета. 2022. №3. С. 267—274.

⁶⁵ Меджидова Н. В. Характеристика новой методологии воспитательной работы в ДОО. цели и ценности воспитания. стратегические направления и модели воспитания // Современное дошкольное образование: качество образования и актуальные проблемы управления. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Иркутск, 2023. С. 178—180.

⁶⁶ Шавалеева Г. М. Методологические подходы к обучению студентов педагогического колледжа навыкам проектирования урока // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. №6.

⁶⁷ Бакурадзе А. Б.К вопросу о ценности человека в контексте проектной деятельности // Современные философские исследования. 2025. №2. С. 66—74.

⁶⁸ Маклаков А. С., Савва Л. И. Реализация аксиологического подхода к формированию субъектно-рефлексивной позиции будущего учителя в педагогическом проектировании // Социально-экономические и гуманитарные исследования в современном мире. Материалы международной научно-практической конференции. М. 2025. С. 17—26.

рассматривается как ценностно-ориентационная деятельность, в которой будущий учитель осваивает навыки рефлексии и формирует собственную ценностную позицию.

Все авторы подчеркивают важность развития аксиологических (ценностных) аспектов как в обучении школьников, так и в профессиональной подготовке педагогов. Некоторые из центральных тем: ценностные аспекты в проектировании образовательного процесса, развитие творческой активности и креативности у учащихся, применение аксиологического подхода в обучении будущих педагогов, значение проектирования в контексте воспитания и образования.

Анализируемая литература свидетельствует о том, что аксиологический подход является важным инструментом в педагогическом проектировании и образовании. Акценты на ценности, творческую активность и педагогическое проектирование встречаются повсеместно, что подчеркивает значимость этих аспектов в современной педагогике.

Аксиологический подход определяет иерархию ценностей, составляющих содержательное ядро модели, и требует, чтобы проектирование начиналось не с выбора форм работы, а с экспликации базовых этических смыслов (добра, долга, ответственности, патриотизма), релевантных как национальному культурному коду, так и вызовам современности. Аксиологический императив превращает проектируемую модель из механического набора мероприятий в целостное ценностно-смысловое пространство.

Системно-деятельностный подход в методологии проектирования позволяет рассматривать модель духовно-нравственного просвещения как совокупность взаимосвязанных блоков, каждый из которых выполняет специфическую функцию:

1. **Целевой блок:** проектирование образа «идеального типа» личности (в терминах М. Вебера), обладающего устойчивым духовно-нравственным иммунитетом к деструктивным влияниям среды.

2. **Содержательно-смысловой блок:** отбор и структурирование просветительского контента, в котором академическое знание интегрируется с нравственным опытом поколений и актуальными социальными практиками.

3. **Процессуально-технологический блок:** проектирование методов трансляции смыслов, где приоритет отдается интерактивным, рефлексивным и диалоговым формам взаимодействия.

4. **Диагностико-результативный блок:** создание инструментария оценки не только когнитивного уровня (знание норм), но и аффективно-поведенческих трансформаций личности.

Значимым методологическим принципом проектирования является **антропоцентричность**.

В статье Т. В. Косолаповой⁶⁹ рассматривается антропоцентричность как основополагающий принцип духовно-нравственного воспитания. Основная цель исследования — провести сравнительный анализ этого принципа в контексте светской и религиозной антропологии. Автором подчеркивается роль воспитания, ориентированного на человеческий разум, свободу и саморазвитие. Уточняется, что в рамках религиозной антропологии человек воспринимается как существо, сотворенное Богом, имеющее бессмертную душу и высокое назначение. Проводится анализ, выявляющий различия и схожесть подходов к антропоцентричности в светской и религиозной антропологии. Исследование Т. В. Косолаповой интересно тем, что она пытается сравнить и проанализировать принципиально разные подходы к антропоцентричности в воспитании.

⁶⁹ Косолапова Т. В. Антропоцентричность как основополагающий принцип духовно-нравственного воспитания // Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией З. И. Лаврентьевой. Новосибирск, 2022. С. 152—156.

Проектируемая нами модель должна учитывать «зону ближайшего развития» нравственной сферы обучающегося, быть адаптивной к возрастным и социопсихологическим характеристикам аудитории. В этом контексте проектирование понимается как процесс создания «событийной общности» (В. И. Слободчиков), в которой просвещение происходит через сопереживание и совместный поиск смыслов.

Современная методология также опирается на **средовой подход**.

Проанализируем применение средового подхода в проектировании различных образовательных процессов и ситуаций, с учетом уникальных особенностей личности и потребностей развития. Рассмотрим подробнее каждую статью и проведем анализ по ним.

Е. Е. Рукавишниковой⁷⁰ статье рассматриваются вопросы проектирования безопасной профессионально-образовательной среды с использованием средового подхода. Подчеркивается, что такая среда должна обеспечивать безопасность и защищенность педагога при выполнении профессиональной деятельности. Автор выделяет структурные компоненты профессионально-образовательной среды и средовые условия, обеспечивающие ее безопасность. При этом обозначены этапы и уровни проектирования подобной среды.

Т. С. Купавцев⁷¹ раскрывает возможности средового подхода в проектировании ситуации личностного саморазвития. Средовой подход рассматривается как способ создания условий для самораскрытия личности. В статье поясняется, что среда обладает свойствами эластичности и может меняться под влиянием субъекта. При этом подчеркивается, что именно субъект проектирования изначально определяет потенциал среды для личностного развития.

Работа Т. А. Копцевой⁷² посвящена проектированию ситуаций творческого развития ребенка в образовательной организации с помощью средового подхода. Основное внимание уделено роли педагогической установки на событие (сотрудничество, переживание, согласование, соучастие и т.п.). Автор делает вывод, что подобные установки способствуют проектированию личностно-ориентированных сред и ситуаций, способствующих творческому развитию личности.

Авторы О. С. Шкиль и Е. А. Гаврилюк⁷³ исследуют проблему проектирования цифрового образовательного процесса подготовки дизайнеров на основе средового подхода. Особое внимание уделяется развитию цифровой компетентности будущих дизайнеров. Подчеркивается, что цифровая образовательная среда должна соответствовать профессиональным требованиям отрасли и способствовать подготовке специалистов, способных решать профессиональные задачи с помощью цифровых и информационных технологий.

Н. В. Ходякова, Н. В. Сердюк и Л. Л. Грищенко⁷⁴ представлена модель деятельности педагогических субъектов по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних, основанная на ситуационно-средовом подходе. Авторы считают, что девиантное поведение вызвано деформацией отношений личности к себе и своему социальному окружению. Модель постро-

⁷⁰ Рукавишникова Е. Е. Средовой подход в проектировании безопасной профессионально-образовательной среды // Kant. 2021. №1 (38). С. 326—332.

⁷¹ Купавцев Т. С. Средовой подход в проектировании ситуации личностного саморазвития // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72—1. С. 183—186.

⁷² Копцева Т. А. Средовой подход в проектировании ситуаций творческого развития ребенка в образовательной организации // Воспитывающая культурная среда образовательных организаций: модели развития. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Сборник научных статей рекомендован к изданию решением Ученого совета ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (Протокол №2 от 23.11.2021). 2021. С. 92—99.

⁷³ Шкиль О. С., Гаврилюк Е. А. Средовой подход в проектировании цифрового образовательного процесса подготовки дизайнеров // Бизнес. Образование. Право. 2022. №1 (58). С. 355—359.

⁷⁴ Ходякова Н. В., Сердюк Н. В., Грищенко Л. Л. Проектирование педагогической деятельности по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних на основе ситуационно-средового подхода // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2023. №1 (99). С. 211—218.

ена на создании личностно-развивающей образовательной среды, направленной на стимулирование личностного роста подростка и преодоление рисков дезадаптации.

Средовой подход оказывается весьма полезным инструментом в проектировании образовательных сред и ситуаций, способствующих развитию личности. Данные статьи подтверждают, что проектирование среды должно учитывать особенности и потребности каждого учащегося, обеспечивая условия для самореализации, творчества и личностного роста. В то же время авторы подчеркивают важность личностно-ориентированного подхода и создание безопасных, развивающих и креативных сред.

Средовой подход предполагает проектирование не только прямых воспитательных воздействий, но и самой «просветительской атмосферы» — интеграцию реального и виртуального образовательного пространства. В условиях цифровизации проектирование моделей просвещения требует включения механизмов медиаобразования и критического анализа контента, что позволяет формировать у субъектов навыки этической навигации в информационном потоке.

Наряду с вышеуказанными подходами, методология проектирования моделей духовно-нравственного просвещения должна включать в себя **герменевтический компонент**.

Изучим применение герменевтического подхода в педагогике, сосредоточившись на проектировании личностного результата обучения и на формировании цифровых компетенций.

Е. Ю. Навойчик, А. В. Вожаева⁷⁵ акцентируют внимание на необходимости отхода от линейного подхода «учитель-ученик» и перехода к более сложному типу взаимодействия — полилогу, в котором учитываются ценностно-смысловые интенции всех участников. Такой подход позволяет включить в образовательный процесс социальные и культурные контексты, что повышает его эффективность и актуальность. Герменевтический подход, таким образом, рассматривается как инструмент учета социальных и культурных факторов, влияющих на процесс обучения.

Н. У. Ремизовой и Т. В. Дымовой⁷⁶ герменевтический подход представлен как педагогический инструмент формирования цифровых компетенций. Используя герменевтический алгоритм, авторы проводят мысленный эксперимент, моделируя процесс формирования цифровых компетенций. Здесь герменевтика выступает как способ анализа и проектирования образовательных процессов, позволяющих добиться формирования нужных компетенций. Особое внимание уделяется структуре цифровых компетенций, включающей знания, умения, способы деятельности и личностные качества.

Исследователи показывают значимость учета культурных и социальных факторов, а также особенностей личности обучающихся в процессе проектирования образовательных программ. Герменевтический подход предстает как универсальный инструмент, применимый как в личностно-ориентированном обучении, так и в формировании цифровых компетенций. Он позволяет учитывать культурные и социальные контексты, интерпретировать и проектировать образовательные процессы, обеспечивая более качественное и эффективное обучение.

В процессе проектирования важно предусмотреть механизмы «раскодирования» традиционных ценностей, которые в условиях современной массовой культуры могут восприниматься обучающимися как семантически пустые или архаичные. Герменевтическая методология позволяет проектировать не просто передачу информации, а процесс *интерпретации смыслов*, где педагог выступает в роли посредника (медиатора) между историческим духовным

⁷⁵ Навойчик Е. Ю., Вожаева А. В. Возможности применения герменевтического подхода в проектировании личностного результата обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №82—1. С. 286—289.

⁷⁶ Ремизова Н. У., Дымова Т. В. Герменевтический алгоритм как педагогический инструмент формирования цифровых компетенций в системе дополнительного профессионального образования // Традиции и инновации в науке и образовании в аспекте цифровизации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Редколлегия: Б. К. Салаев [и др.]. Элиста, 2022. С. 24—27.

опытом и актуальным жизненным миром личности. Это требует включения в модель специфических техник работы с текстами, символами и культурными кодами, обеспечивающими интериоризацию (присвоение) внешних норм.

Важным методологическим принципом выступает **принцип диалогичности проектируемого пространства**.

Проанализируем применение принципа диалогичности в педагогике и образовании.

В работе С. Б. Мойсейчук⁷⁷ речь идет о реализации принципа диалогичности в культурно-образовательном пространстве высшего учебного заведения. Рассматриваются мастер-классы как оптимальное пространство для воплощения данного принципа. Автор подчеркивает важность диалогичности для активизации потенциала образовательной среды и взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

Изучая диалогизм в цифровой образовательной среде, Ж. И. Ободова⁷⁸, подчеркивает роль диалога в педагогической деятельности преподавателя, особенно в условиях дистанционного обучения. Автор рассматривает диалогичность как основной фактор успешного взаимодействия субъектов в цифровом пространстве.

А. Н. Котельникова⁷⁹ сосредотачивается на процессе формирования смысла в диалоге. Автор утверждает, что смысл образуется под влиянием как индивидуальных характеристик, так и коллективной ментальности. Использование метода «контртекста» помогает исследовать динамику формирования смысла и его основные характеристики.

А. Ю. Гвалдин⁸⁰ рассматривает диалогичность как методологический принцип педагогических исследований в сфере воспитания молодежи. Автор акцентирует внимание на диалоге как важном инструменте воспитания, способствующем развитию личности и формированию у нее жизненно важных компетенций.

И. В. Таракановой⁸¹ рассматривается с позиции методологического принципа образования, применимого в практическом преподавании иностранного языка. Подчеркивается, что диалогичность позволяет организовать личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку, способствуя лучшему усвоению материала и развитию коммуникативных навыков.

В исследованиях подчеркивается значимость диалогичности как методологического принципа и фактора успешного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Диалогичность способствует успешному взаимодействию субъектов образовательного процесса, развитию личности, формированию смысла и обеспечению качественного преподавания.

Модель духовно-нравственного просвещения не может быть эффективной в рамках жесткой субъект-объектной парадигмы. Методология проектирования должна предусматривать создание «точек пересечения» различных ценностных позиций, где в процессе конструктивного диалога происходит кристаллизация личностных убеждений. Проектирование в дан-

⁷⁷ Мойсейчук С. Б. Реализация принципа диалогичности в культурно-образовательном пространстве учреждения высшего образования // Образование и культурное пространство. 2021. №1. С. 50—54.

⁷⁸ Ободова Ж. И. Принцип диалогичности, как основной фактор успешного взаимодействия субъектов в условиях цифровой образовательной среды // Современное общее образование: проблемы, инновации, перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. Редколлегия: Т. М. Бакурова [и др.]. Орел, 2022. С. 406—410.

⁷⁹ Котельникова А. Н. Смысл индивидуальный и коллективный: принцип диалогичности в его формировании // Межкультурная ↔ интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода. Материалы XII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Уфа, 2023. С. 71—74.

⁸⁰ Гвалдин А. Ю. Диалогичность как методологический принцип педагогических исследований в сфере воспитания молодежи // Инфраструктура рынка: проблемы и перспективы. ученые записки. Ростов-на-Дону, 2023. С. 175—180.

⁸¹ Тараканова И. В. Диалогичность как методологический принцип образования и преподавание иностранного языка // Профессиональное лингвообразование. Материалы восемнадцатой международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2024. С. 300—303.

ном случае направлено на создание условий для нравственного выбора, а не на трансляцию готовых рецептов поведения.

Прогностическая функция методологии проектирования позволяет минимизировать риски «аксиологического дрейфа» в условиях неопределенности.

Проектируемая нами модель должна обладать прогностическим потенциалом, позволяющим моделировать поведенческие реакции субъектов в ситуациях морального вызова. В этом контексте проектирование сближается с социальным конструированием будущего: формируя нравственный каркас личности сегодня, мы проектируем устойчивость социума в долгосрочной перспективе.

В условиях тотальной **цифровизации образовательной среды** методология проектирования обогащается принципом гибридности.

Современная модель просвещения должна проектироваться как экосистема, бесшовно соединяющая традиционные формы (живое общение, волонтерство, паломничество) с цифровыми форматами (иммерсивные технологии, просветительские медиаплатформы, этический гейминг). Проектирование цифрового следа нравственного просвещения становится новой задачей для педагогической науки, требующей разработки критериев оценки эффективности воспитания в виртуальной реальности.

Особое место в методологии проектирования занимает **синергетический подход**.

В современных исследованиях интерес к синергетическому подходу в педагогике и образовании выражается в следующих направлениях: использование синергетического подхода для объяснения и анализа социальных процессов и педагогической деятельности, определение влияния синергетики на духовно-нравственное воспитание и социализацию детей, применение синергетических принципов в образовательной практике.

Н. Ф. Яковлева⁸² вводит новый взгляд на воспитание, рассматривая его с позиций синергетического подхода. Главный акцент сделан на междисциплинарном характере синергетики, связанной с экзистенциальной философией, психологией, социальной педагогикой и культурологией. В статье предлагаются новые интерпретации понятий «социальная ситуация развития» и «социально-педагогическая поддержка», подкрепляемые идеями нелинейности и многовариантности.

А. С. Аббасова⁸³ изучает проблему использования синергетического подхода в педагогике. Подчеркивается необходимость реформы системы образования и роль синергетики в этом процессе. Автор подчеркивает, что синергетический подход позволяет направить обучающихся на верный путь, предоставляя возможность выбора среди многовариантных путей развития.

Работа С. А. Расчетиной и др.⁸⁴ посвящена синергетическому подходу в социально-педагогических технологиях. Авторы вводят понятия синергетики (аттрактор, самоорганизация, энтропия) и показывают, как они применяются к анализу социальной ситуации развития ребенка. Делается вывод, что такие технологии позволяют рассматривать процессы социализации и ценностного ориентирования в новом свете.

Н. А. Зорина и Л. В. Коломийченко⁸⁵ обращаются к проблеме духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста с позиций синергетического подхода. Подчеркивается

⁸² Яковлева Н. Ф. Современное воспитание с позиций синергетического подхода // Психология и педагогика детства: о воспитании, воспитанности, воспитателях. сборник статей. Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 184—196.

⁸³ Аббасова А. С. Проблема использования синергетического подхода в педагогике // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». 2022. Т. 2. №14—3. С. 6—10.

⁸⁴ Расчетина С. А., Абашина А. Д., Сундукова Э. И., Михайлова Ю. В. Социально-педагогические технологии ценностного ориентирования и социализации: синергетический подход // Образовательный вестник Сознание. 2023. Т. 25. №6. С. 31—39.

⁸⁵ Зорина Н. А., Коломийченко Л. В. Теоретические и прикладные аспекты реализации синергетического подхода в духовно-нравственном воспитании детей дошкольного возраста // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения.

важность дошкольного возраста как сензитивного периода усвоения ценностей социальной культуры. Представлены теоретические и прикладные аспекты реализации синергетического подхода в воспитании детей. О. Н. Душабоев анализирует применение синергетического подхода в процессе обучения математике в общеобразовательной школе. Синергетический подход позволяет объяснить социальные процессы как взаимодействие хаоса и порядка, что дает новую перспективу для анализа педагогической деятельности.

Синергетический подход позволяет рассматривать процесс духовно-нравственного просвещения как открытую, нелинейную систему. С этой точки зрения, педагогическое проектирование не является жестким программированием личности, а направлено на создание «точек бифуркации» — ситуаций выбора, в которых происходит самоорганизация внутреннего мира обучающегося. Синергетическая методология диктует переход от авторитарной трансляции ценностей к управлению параметрами просветительской среды, в которой нравственные смыслы резонируют с личным опытом субъекта, порождая устойчивые ценностные новообразования.

Принципиально важным для методологического обоснования моделей является **принцип культуросообразности** (в его современном прочтении).

Проектирование должно опираться на диалектическое единство универсальных общечеловеческих ценностей и уникальных этнокультурных констант. В содержательную структуру модели закладывается «культурный код» региона и нации, что обеспечивает преемственность поколений и формирует у субъектов просвещения чувство сопричастности к исторической судьбе своего народа. Таким образом, модель становится инструментом защиты культурного суверенитета в условиях глобализационных вызовов.

Технологический цикл проектирования модели в рамках данной методологии включает обязательный этап **экспертизы и верификации**. Поскольку объектом проектирования является тонкая сфера духовности, критерии эффективности модели не могут быть чисто количественными. Методология предполагает использование *квалиметрического анализа* в сочетании с *гуманитарной экспертизой*. Проверочными индикаторами успешности спроектированной модели выступают:

- **смысловой индикатор** — способность обучающегося к самостоятельной нравственной оценке сложных социокультурных явлений;
- **экзистенциальный индикатор** — уровень ответственности за принимаемые решения и их последствия для окружающих;
- **деятельностный индикатор** — готовность к просоциальному поведению и бескорыстному служению обществу.

Методология педагогического проектирования моделей духовно-нравственного просвещения — это не только технологическая процедура, но и философско-педагогическая рефлексия, позволяющая гармонизировать социальный заказ, культурные традиции и индивидуальные потребности личности. Трансформируясь в сторону **метапедагогики**, методология педагогического проектирования моделей духовно-нравственного просвещения объединяет в себе достижения философии, психологии, теологии и цифровой антропологии. Проектировщик в этой парадигме выступает не просто как методист, а как «архитектор ценностных пространств», способный предвидеть долгосрочные социальные последствия педагогических решений. Модель превращается в динамический интерфейс между культурой и личностью, обеспечивая гармоничную интеграцию человека в систему высших смыслов бытия.

Педагогическое проектирование в сфере духовно-нравственного просвещения носит **эволюционный характер**. Оно не завершается созданием идеальной схемы, а предполагает постоянный мониторинг и коррекцию модели (рефлексивный цикл проектирования), что поз-

воляет системе духовно-нравственного просвещения сохранять свою актуальность и жизнеспособность в динамично меняющемся социокультурном ландшафте. Результатом проектирования становится жизнеспособная педагогическая система, способная к саморазвитию и эффективному воспроизводству духовно-нравственного потенциала общества в динамично меняющихся условиях.

1.4. Аксиологический базис просвещения: единство общечеловеческих, национальных и личностных ценностей

Аксиологизация современного образовательного пространства выступает объективной необходимостью, обусловленной потребностью общества в восстановлении ценностного континуума. Концептуализация **аксиологического базиса современного просвещения** требует понимания его структуры как иерархически организованного, но при этом диалектически единого целого. В эпоху глобальной социокультурной трансформации единство ценностей перестает быть абстрактной философской категорией и становится фундаментом выживания и развития образовательных систем.

Л. В. Фокина и С. М. Сахарова⁸⁶ рассматривают ценности и смыслы современного образования сквозь призму новых мировых реалий, вызванных геополитическими кризисами. Подчеркивается, что институты образования выполняют ключевую роль в функционировании и развитии сложного общества. Предлагаются педагогические технологии включения ценностного содержания в образовательные практики, а будущее образования видится через диалог культур как условие преодоления кризиса.

С. В. Недбаева и Д. Н. Недбаев⁸⁷ высказываются о необходимости сохранения традиционных ценностей российского общества в условиях смены воспитательного вектора и проникновения западных ценностей. Необходимо преодолеть разобщенность и сформировать систему сотрудничества на основе общечеловеческих ценностей для сохранения мировой цивилизации.

В. П. Богданова⁸⁸ анализирует трансформацию образовательных парадигм в контексте ценностных ориентаций современного российского общества. Отмечается, что изменения экономической и социальной систем привели к смене традиционной парадигмы образования на личностно-ориентированную. В сохранении суверенитета страны и противодействии вызовам современного мира особая роль принадлежит образованию.

Э. И. Забневой⁸⁹ рассматривается цивилизационный поворот в философии образования, вызванный унификацией национальных культур, агрессивной гендерной повесткой и снижением критического мышления. Система образования становится главным актором преобразований, формируя культурное пространство развития российского общества.

В условиях глобализации происходят существенные изменения в классической образовательной системе. В связи с чем, А. Шайбанова⁹⁰ показывает значение гуманитарных наук и гуманистической психологии в системе образования. Автор призывает обратить внимание на традиционные образовательные ценности в условиях быстро меняющейся образовательной среды.

⁸⁶ Фокина Л. В., Сахарова С. М. Ценности и смыслы современного образования в фокусе новых мировых реалий // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Севастополь, 2022. С. 86—90.

⁸⁷ Недбаева С. В., Недбаев Д. Н. Ценности человеческого общества: новые вызовы и угрозы // Человеческий потенциал: личность, деятельность, образование. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2023. С. 69—71.

⁸⁸ Богданова В. П. Трансформация образовательных парадигм в дискурсе ценностных ориентаций современного российского общества // Вестник педагогических наук. 2023. №1. С. 227—229.

⁸⁹ Забнева Э. И. Цивилизационный вираж философии образования // Современные стратегии в образовании: анализ международных практик, национальных традиций и направлений изменений. Сборник научных материалов международного форума. Ярославль, 2023. С. 111—117.

⁹⁰ Шайбанова А. О традиционных образовательных ценностях в эпоху глобализации // Русский язык в центре Европы. 2024. №1 (24). С. 127—132.

Сохранение традиционных ценностей, диалог культур и личностно-ориентированное образование позволяют эффективно реагировать на вызовы глобализации и формировать устойчивое общество, способное противостоять внешним угрозам и внутренним вызовам.

Аксиологический базис просвещения представляет собой сложную, гетерогенную, иерархизированную систему, в которой пересекаются три фундаментальных вектора: общечеловеческий, национальный и личностный. Конвергенция этих уровней образует «аксиологическую вертикаль», определяющую целеполагание и содержание педагогического процесса. Гармонизация общечеловеческих, национальных и личностных ценностей не является механическим сложением, но представляет собой динамический процесс их взаимного обогащения. В условиях глобальной нестабильности и аксиологического плюрализма именно это единство выступает гарантом сохранения антропологического измерения образования.

Общечеловеческие ценности составляют фундамент просвещения, выступая в роли онтологических констант. К ним относятся такие универсальные категории, как жизнь, истина, добро, красота, свобода и справедливость.

Задавая предельные смыслы человеческого бытия, общечеловеческие ценности обеспечивают взаимопонимание в поликультурном мире. В контексте глобализации общечеловеческие ценности обеспечивают диалогичность образования, позволяя личности осознавать себя частью мирового сообщества. Они задают универсальный масштаб педагогического действия, обеспечивая включенность личности в глобальный цивилизационный контекст. Однако, в педагогической практике они не должны оставаться абстрактными категориями; их трансляция требует осмысления через призму конкретных исторических и культурных условий. Иными словами, в педагогической практике универсальные ценности рискуют остаться абстрактными декларациями, если они не укоренены в конкретной почве национальной культуры.

Универсальность общечеловеческих ценностей обретает свою конкретно-историческую плоть лишь через **национальные ценности**. Национальные ценности (этнокультурный компонент) как *необходимая форма бытия универсального* выступают в качестве медиатора между универсальными смыслами и конкретной личностью. Через язык, историческую память, традиции и духовные идеалы народа общечеловеческое обретает свою конкретно-чувственную форму и эмоциональную убедительность. Просвещение, опирающееся на национальный код, позволяет формировать у обучающегося чувство сопричастности к истории своего Отечества, что является необходимым этапом на пути к осознанию себя частью человечества. Национальные ценности укореняют просвещение в почве национальной культуры, исторической памяти и традиций. Национальное в просвещении — это не только сохранение этнокультурной идентичности, традиций и родного языка, но и трансляция уникального исторического опыта создания государственности и духовного единства народа. Для отечественного педагогического дискурса приоритетными являются ценности патриотизма, служения Отечеству, семьи, соборности и духовности. Национальная идентичность в системе просвещения служит «культурным фильтром», позволяющим критически осваивать глобальный опыт, сохраняя при этом уникальный ценностный генетический код народа.

Наиболее динамичным уровнем этой триады являются **личностные ценности**, отражающие процесс субъективации культуры. В современной педагогической парадигме личность не просто пассивно усваивает (интериоризует) готовые нормы, а выступает активным субъектом смыслообразования. Процесс просвещения достигает своей цели лишь тогда, когда внешние ценности (объективные смыслы культуры) превращаются во внутренние регуляторы поведения — личностные смыслы. Индивидуальная ценностная система обучающегося является результатом «встречи» внешнего культурного опыта с внутренними экзистенциальными запросами человека. Педагогический процесс трансформируется в «аксиологическое событие» — встречу индивидуального сознания с культурным опытом, в результате которой личность обре-

тает внутреннюю устойчивость и способность к ответственному выбору. На этом уровне просвещение фокусируется на самоактуализации, совести, достоинстве и субъектности. Интериоризация общечеловеческого и национального опыта происходит через личное переживание и рефлекссию, что делает процесс освоения ценностей не механическим накоплением знаний, а актом духовного становления.

В нашем представлении, функциональное взаимодействие элементов этой аксиологической триады проявляется в следующем.

1. Культуротворческая функция: интеграция ценностей позволяет просвещению воспроизводить культуру во всем ее многообразии — от глобального наследия до локальных традиций и авторских инноваций.

2. Идентификационная функция: единство ценностей помогает человеку одновременно осознавать себя гражданином мира, патриотом своего Отечества и уникальной автономной личностью.

3. Стабилизирующая функция: в условиях ценностной аномии и «текучей современности» этот базис служит моральным якорем, предотвращающим дезориентацию молодежи в информационном пространстве.

Диалектическое единство данных уровней проявляется в их функциональной взаимозависимости. Социализация как приобщение к национальным нормам и гражданской ответственности означает, что *без общечеловеческого фундамента* национальные ценности рискуют трансформироваться в узкий этноцентризм. Инкультурации как освоение универсальных достижений человеческого духа показывает, что *без* национального каркаса общечеловеческие идеалы становятся декларативными и лишенными жизненной силы (космополитизм без корней). А *без опоры на личностное начало* любая ценностная система превращается в идеологическую догму, не способную инициировать внутреннее развитие человека. Поэтому важна индивидуализация, способствующая формированию уникального ценностного профиля личности. Интеграция этих пластов позволяет избежать крайностей: как безликого космополитизма, лишенного корней, так и узкого этноцентризма, ограничивающего развитие субъекта.

Таким образом, аксиологический базис просвещения предстает как открытая система, способная к трансляции традиционных идеалов в инновационных формах современной образовательной среды. Современное педагогическое знание рассматривает единство общечеловеческого, национального и личностного как целостное ценностное пространство (аксиосферу), где каждый уровень подпитывает и легитимизирует другой. Именно такая интегративная модель позволяет решать задачи духовно-нравственного воспитания в условиях ценностной неопределенности современного мира.

1.5. Диалектика традиций и инноваций в содержании духовно-нравственного воспитания

Раскрывая внутренние противоречия диалектики традиций и инноваций, необходимо обратить внимание на риск аксиологической асимметрии. В педагогической практике она проявляется либо в форме «архаизации» — слепое следование букве традиции без учета современных реалий, либо в форме «беспочвенного новаторства» — принятие технологических трендов при игнорировании смыслового ядра воспитания.

В современной педагогической науке проблема соотношения традиций и инноваций перестает рассматриваться как линейное противостояние старого и нового, консервативного и прогрессивного. В контексте образования их взаимоотношение приобретает характер **диалектического единства**, где традиция выступает как стабилизирующее, смыслообразующее начало, а инновация — как механизм адаптации и развития этого начала в актуальных социокультурных условиях.

Проведем анализ статей, посвященных проблематике соотношения традиций и инноваций в современном обществе, в которых авторы рассматривают ее с различных дисциплинарных позиций: социально-философской, культурологической, социологической и философской. Центральный вопрос: как сочетаются традиции и инновации в социальной динамике, какое влияние оказывают инновации на традиционные ценности, и каковы последствия дисбаланса между ними.

А. В. Силютин⁹¹ анализирует процессы традиционализации и инновационного развития с позиции теории «культурного лага» У. Огборна. Подчеркивается, что чрезмерное количество инноваций приводит к недостаточному уровню адаптации общества, вызывая ценностно-нормативный разрыв. Автор призывает к взвешенному аксиологическому подходу и контролю скорости внедрения инноваций. Продолжая изыскания проблемы соотношения традиционных и инновационных ценностей в современном обществе, исследователь указывает на то, что инновация всегда спроецирована на культуру и зависит от времени и места. Нужны постоянная рефлексия, осторожный подход к реформам и соблюдение баланса интересов личности и государства.

К. С. Иващенко⁹², выстраивая свое исследование на диалектическом единстве традиций и инноваций в культуре, указывает на то, что традиция ориентирована на репродуктивные стороны культуры, тогда как инновация — на продуктивные. При этом традиционализм опирается на коллективизм, инновация — на индивидуализм.

Е. Н. Гусева⁹³ анализирует соотношение инноваций и традиций в процессе модернизации общества, выявляет различия между понятиями «социальное изменение» и «социальное развитие», выделяет стадии модернизации (доиндустриальная, раннеиндустриальная и позднеиндустриальная). Модернизация должна учитывать как существующие традиции, так и признаваемую обществом ценность инноваций.

⁹¹ Силютин А. В. Социально-философский аспект корреляции традиций и инноваций в социальной динамике современного общества // Евразийский юридический журнал. 2024. №10 (197). С. 590—591.

⁹² Иващенко К. С. Диалектика традиций и инноваций в культуре // Россия и мировые тенденции развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Омск, 2023. С. 479—487.

⁹³ Гусева Е. Н. Инновации и традиции как основа феномена модернизации общества // Журнал высоких гуманитарных технологий. 2023. №2 (2). С. 103—113.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.