

ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНО-ГУМАНИТАРНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена проблеме разработки теории духовного воспитания на основе интеграции философского, богословского, психологического и педагогического знания, а также представлений о феномене духовного воспитания, сложившихся в рамках различных концепций воспитания. В статье с учетом полипарадигмального характера современной социокультурной и педагогической реальности рассматривается один из возможных вариантов построения целостной теории духовного воспитания в контексте гуманитарного знания.

В современной педагогической реальности отчетливо прослеживаются две на первый взгляд противоположные, но в глубинных основаниях органически связанные между собой тенденции. Первая из них – тенденция к дифференциации, проявляющаяся в многообразии педагогических концепций, систем, технологий, по-разному (иногда противоположным образом) трактующих основные педагогические категории; часть из этих теоретических построений являются оригинальными, подлинно авторскими, другие представляют собой заимствования из зарубежной педагогики, в большей или меньшей степени адаптированные к особенностям российской педагогической реальности и педагогического мышления, третьи являются результатом попыток воспроизведения традиционных отечественных подходов к воспитанию в новых социокультурных условиях. Вторая тенденция – это тенденция к интеграции, все более отчетливо проявляющаяся в последние годы; она выражается в стремлении к поиску общих оснований воспитательной деятельности, к выявлению тех элементов (прежде всего концептуальных положений), которые отвечали бы требованию непротиворечивости, иначе говоря, позволили бы педагогам, придерживающимся разных взглядов на воспитание, обнаружить в «чужих» концепциях сходные идеи и теоретические построения.

Тенденция к интеграции с особой отчетливостью проявляется в той области педагогической реальности, которая именуется духовным воспитанием. Разработка теории духовного воспитания – одно из наиболее перспективных направлений в современной педагогике, поскольку «в основе различных педагогических направлений, как правило, лежит поиск источника духовно-нравственного роста» [1]. Практически во всех исследованиях, имеющих концептуальный характер, так или иначе затрагиваются проблемы сущности духовности и становления духовной сферы человека. Это справедливо даже в тех случаях, когда становление

духовной сферы ребенка не провозглашается в качестве специальной воспитательной задачи. Феномен духовного воспитания исследуется в философии, богословии, психологии, педагогике; ему уделяется самое пристальное внимание в рамках как религиозной, так и светской образовательной парадигмы. При этом каждая отрасль гуманитарного знания исследует феномен духовного воспитания через призму своего предмета, с собственных методологических позиций. Понимание духовного воспитания в современной педагогике отличается неоднозначностью, многоаспектностью, множественностью смыслов. В разных педагогических концепциях подходы к пониманию духовного воспитания различны, что ярко проявляется в тех определениях, которые даются основополагающему понятию теории духовного воспитания – понятию духовности.

При определении данного понятия возникает наибольшее количество разногласий, которые в итоге определяют расхождения в подходах к пониманию и, как следствие, к практической организации духовного воспитания. Современные исследователи справедливо отмечают, что «понятие «духовность» при всей его употребляемости, распространенности, вместиельности не принадлежит к числу отработанных философских и педагогических категорий. Слишком большой разброс смыслов, отраженных в нем, заставляет иногда вовсе отказаться от его употребления, заменяя то, что хотелось обозначить, понятиями «интеллигентность», «нравственность», «субъектность» и т. п. Продвигаясь от периферии человеческого существа вглубь, к его метафизическому ядру, настаивают на незаменимости категории «духовность», по сути, лишь религиозные мыслители, ибо для остальных это метафора, вполне допускающая замену» [2]. Однако употребление различных терминов вместо термина «духовность» не означает отказ от исследования феномена, обозначаемого данным термином, а лишь подчеркивает его сложность и многоаспектность. По

этой причине интеграция знаний о феномене духовного воспитания становится особенно актуальной. Преодоление трудностей в определении сущности духовности и соответственно духовного воспитания и выработка целостной теории духовного воспитания возможны в контексте целостно-гуманитарного подхода.

Исходный принцип гуманитарного подхода состоит в том, что не человек должен быть понят через мир, а напротив – мир через человека. Таким образом, актуализируется проблема выявления «собственно человеческого в человеке», того, что отличает человека от других существ. В контексте целостно-гуманитарного подхода человек предстает прежде всего как «человек духовный». Духовность и есть то свойство, которое составляет сущность человека. Духовность свойственна всем людям без исключения. Однако в каждом человеке она содержится как своего рода возможность, заданность, которую человек реализует (или не реализует) на протяжении своей жизни. И.А. Колесникова формулирует это положение следующим образом: «Духовное начало присутствует внутри каждого из нас, будучи некоей универсальной способностью, задатком, талантом, которые надлежит развивать в течение всей жизни. Потребностью и способностью к духовному развитию потенциально обладает каждый, независимо от его мироощущения и мировоззрения» [3]. Такое понимание духовности характерно и для философии экзистенциализма, утверждающей, что в человеке изначально заложен ряд способностей, которые ему необходимо реализовать в течение своей жизни, чтобы сохранить и выразить себя как носителя человеческой сущности. Данная трактовка духовности не противоречит и положениям религиозно-православной педагогики, где духовность рассматривается как проявление в человеке образа и подобия Божия (образ – данность, то, что заложено в человеке изначально, подобие – заданность, динамическая характеристика его духовного становления). Следовательно, духовное воспитание в контексте целостно-гуманитарного подхода может быть определено как «развитие человеческого качества» (И.А. Колесникова).

Важнейшим концептуальным положением целостно-гуманитарного подхода является положение о «вынесенности» целей и смысла человеческой жизни за пределы индивидуального существования. В этом плане показательным мнением В. Франкла, на труды которого во многом опирается гуманитарная педагогика в своих теоретических построениях. В. Франкл ут-

верждает, что самоактуализация невозможна, если ставить ее как конечную цель. Характерно, что в православной педагогике существует понятие ложной самоактуализации, под которой понимается духовная и предметная деятельность человека, имеющая исключительно эгоистическую направленность, замкнутая на себе. Таким образом, как в православной педагогике, так и в контексте гуманитарного подхода человек представляется несомненной ценностью, но не конечной целью воспитания; цель воспитания предстает как нечто внешнее по отношению к человеку. Само же воспитание понимается как феномен, который не центрирован на человеке, его самости, но предполагает включение человека в контекст бытия (по терминологии Д.А. Леонтьева – расширение его мира, житнетворчество). Данный вывод особенно актуален для понимания феномена духовного воспитания, поскольку духовность не только имманентна человеку, но и трансцендентна ему. И.А. Колесникова отмечает: «В представлении о духовности сторонников самых различных точек зрения объединяет, пожалуй, одно – **вынесенность** ее истоков **за пределы индивидуального человеческого существования**» [4].

Духовность – это то, что связывает индивидуальное с надиндивидуальным – социальным, трансцендентным, делает человеческое бытие «бытием-в-мире», «бытием в культуре», «жизнью в Боге» и т. п. Духовность понимается как «зов к выходу за пределы и присоединению к более широкому человеческому, культурному, бытийному контексту» (И.А. Колесникова). Именно благодаря духовности всегда существует возможность «расширения жизненного мира» (Д.А. Леонтьев), преодоления человеком самого себя.

Из положения о «вынесенности» целей и смысла человеческой жизни за пределы индивидуального существования следуют важные выводы для понимания духовного воспитания. Во-первых, духовное воспитание осуществляется не только и не столько благодаря внутренним механизмам саморазвития человека, сколько благодаря соотнесенности этих механизмов с проявлениями духовности, трансцендентными человеку; в результате для понимания духовного воспитания как процесса чрезвычайно важную приобретает понятие интенции. Большое значение данный вывод имеет и для понимания духовного воспитания как деятельности, в частности, для понимания характера и технологии целеполагания и педагогической диагностики в сфере духовного воспитания; здесь сле-

дует иметь в виду, что «критерии Истины» (И.А. Колесникова) находятся вне человека – как педагога, так и воспитанника. Во-вторых, самопознание, саморазвитие, самореализация являются лишь частью, отдельными аспектами духовного становления человека. Несомненно, без этих процессов невозможна смыслотворческая деятельность, составляющая основу духовного воспитания. Но, являясь неотъемлемой частью духовного воспитания, человеческая «самость» в то же время не является его целью. Человек становится «человеком духовным» только при условии преодоления собственной «самости», при условии выхода за ее пределы. По словам А. Швейцера, «как деятельное существо человек вступает в духовные отношения к миру, проживая свою жизнь не для себя, но вместе со всей жизнью, которая его окружает, чувствуя себя единым целым с ней и помогая ей, насколько он может» [5]. В этом случае процесс духовного воспитания предстает как целостность, в которой самопознание, саморазвитие может выступать в одних случаях как аспект, в других – как особая стадия этого процесса, которая не исчерпывает, однако, его содержания.

Аналогичной позиции придерживаются и представители православной педагогики. Одним из принципиальных положений православной педагогики является следующее: человек как личность (т. е. как существо, содержащее в себе образ и подобие Божие, иначе говоря, как «человек духовный») обретает свою полноту не тогда, когда пытается самоутвердиться, а когда отказывается от себя, от своей природы, «принимает в себя вселенную и приносит ее в порыве любви как дар Богу» (Владимир Первертайло, игумен).

И.А. Колесникова, рассматривая профессиональное становление педагога, говорит о развитии профессиональной гуманистической позиции в сторону гуманитарности. Главной характеристикой гуманитарного характера позиции педагога выступает диалогичность; целью же гуманитарности выступает развитие «человеческого качества», т. е. духовности: «Процесс гуманитаризации педагогического сознания и поведения сопряжен с принятием идеи ценностно-смыслового равенства людей на их образовательном пути. Причем равенство понимается в контексте возможности и права каждого, независимо от возраста и исходного уровня, постигать мир и образовываться, т. е. осознанно работать над созданием человеческого образа» [6]. Поскольку же ценностно-смысловое равенство является главным признаком ди-

алога, диалогичность становится важнейшей характеристикой воспитания в целостно-гуманитарном подходе. В контексте целостно-гуманитарного подхода диалог в деятельности педагога по духовному воспитанию перестает быть средством (приобретения нового личностного опыта, самовыражения, взаимодействия и т. п.) и становится целью, важнейшей характеристикой, контекстом духовного воспитания.

Л.М. Лузина отмечает, что благодаря гуманитарному подходу в педагогике «преодолевается ограниченность существующих подходов на основе общенаучных понятий, посредством концентрации внимания на человеке как базовой ценности... но не на отдельных сторонах его сущности при абстрагировании от других» [7]. В рамках гуманитарного подхода с максимальной полнотой учитываются выводы всего комплекса наук о человеке с целью выработки методологических положений теории и практики воспитания. Таким образом, гуманитарный подход базируется на онтологии – теории человеческого бытия, основой которой является понимание бытия во всей его целостности.

Такому пониманию сущности гуманитарного подхода соответствует понимание воспитания как «образа бытия» (Н.М. Борытко), как «объективной категории бытия» (В.Г. Рындал). Категория духовности также соотносится с категорией бытия. Поскольку с позиций целостно-гуманитарного подхода воспитание рассматривается как имеющее ситуационный характер, соответственно духовное воспитание можно представить в виде композиции воспитывающих ситуаций, каждая из которых становится событием для воспитанника. Взаимодействие субъектов духовного воспитания имеет со-бытийный характер, это – диалогический процесс их взаимного изменения в ситуациях, стимулирующих смыслотворческую деятельность педагога и воспитанников, представляющих собой разнообразные по характеру и содержанию модусы бытия.

Важным аспектом целостно-гуманитарного подхода является положение о сопряженности воспитания с ценностями. По утверждению А.В. Кирьяковой, духовный мир человека, особенности его духовной жизни определяются степенью сформированности его ценностной ориентации. Именно абсолютные ценности, по мнению Т.И. Власовой, определяют интенцию процесса духовного воспитания. Понимание духовного воспитания как восхождения к ценностям характерно для всех концепций духовного воспитания, существующих в настоящее

время как в контексте светской, так и в контексте православной педагогической парадигмы.

Духовное воспитание неразрывно связано с культурой как «миром воплощенных ценностей». Включение человека в контекст национальной и общечеловеческой культуры признается в современной педагогике важнейшей гранью бытия человека и, соответственно, важнейшей задачей воспитания. Воспитание человека выразителем и творцом культуры, развитие в нем способности к диалогическому пониманию иной культуры способствует его духовному становлению, его выходу за пределы индивидуального бытия, его причастности миру.

Для целостно-гуманитарного подхода характерно понимание образования и воспитания как «приобщения человека к смыслу, а не только к знанию» (В.В. Сериков). Такое понимание воспитания имеет глубокое философское и психологическое обоснование. В. Франкл утверждал, что для преодоления человеком искажений в его становлении необходимо не просто «исцеление души», но прохождение им личного пути, который связан с проблемами отнюдь не психологического свойства. Этот личный путь В. Франкл связывал с поисками смысла жизни, с установлением собственного отношения к жизни [8]. По словам А. Швейцера, «единственная возможность придать своему бытию какой-либо смысл состоит в том, чтобы поднять свое естественное отношение к миру до уровня духовного». Таким образом, духовное воспитание может рассматриваться как включение воспитанника в смыслотворческую деятельность.

Однако смыслотворческая деятельность важна не только и не столько сама по себе. Значение ее для духовного становления человека заключается в том, что благодаря ей человек включается в «реальность бытия» (Д.А. Леонтьев), оказывается в состоянии наиболее полно реализовать собственный бытийный (онтологический) потенциал. В контексте православного миропонимания это означает открытие для человека пути личного спасения, в контексте светского миропонимания – возможность существования и плодотворной деятельности в иной по сравнению с психофизической реальностью – духовной.

Развитие духовного начала в человеке дает ему возможность не только обрести и осознать собственные смыслы, но и взаимодействовать со смыслами других (И.А. Колесникова). Один из важнейших аспектов духовного воспитания – взаимодействие с Другим – другим человеком, иной культурой. Во взаимодействии, в свою очередь, на первый план выступает понимание

Другого. Гуманитарный подход вносит принципиальные изменения в способы постижения человека, его взаимодействия с обществом, ценностями, культурой. Эти изменения означают, по мнению Л.М. Лузиной, «выход за рамки гносеологии и методологии, преимущественную замену познания (знания) пониманием, объяснения (обоснования) – описанием. Вместе с тем это будет означать возврат человека к единению с миром и в то же время – возвращение человека к самому себе». По выражению Д.А. Леонтьева, понимание – это «взгляд вовнутрь, через отождествление, через слияние позиций, слияние чувств».

«Понимающий» подход в педагогике, или педагогическая герменевтика, будучи неотъемлемой частью гуманитарного подхода, выдвигает на первый план вместо естественнонаучных способов постижения человека как субъекта воспитания, к которым относятся типология, классификация, индукция, дедукция, эксперимент, различного рода измерения, – непосредственное постижение человеком человека, социокультурных и иных феноменов и текстов культуры, трактуемых в широком, герменевтическом плане. Это непосредственное постижение и именуется пониманием. В герменевтике, на выводах которой базируется «понимающий» подход в педагогике, постижение рассматривается в виде своеобразной оси, на одном конце которой находится традиционное естественнонаучное познание, а на другом – понимание как разные способы постижения человека, материальной и духовной реальности. Пониманию подлежит прежде всего сам человек, а не окружающий его мир. Эта традиция ведет начало от Сократа с его знаменитым «Познай самого себя». Важнейшие формы понимания – извлечение смысла (в том случае, когда в текст, поступок и пр. изначально заложен определенный смысл) и придание смысла (когда по каким-либо причинам сложно выявить смысл текста или поступка или когда педагогу необходимо подчеркнуть, как при желании можно истолковать то или иное слово, тот или иной поступок воспитанника). Эти две формы понимания в процессе педагогического взаимодействия являются ведущими и с точки зрения православной педагогики. Подобное понимание воспитательного взаимодействия может стать еще одним основанием для создания целостной теории духовного воспитания в контексте целостно-гуманитарного подхода.

Главная характеристика любого феномена – его целостность. В русской религиозной фило-

софии утверждается, что феномен духовного воспитания не сводим к какому-то одному или нескольким аспектам. Принцип целостности является ведущим при описании педагогических объектов, явлений и процессов. В процессе исследования любого педагогического феномена, разумеется, невозможно обойтись без условного вычленения отдельных его элементов с целью всестороннего их анализа, однако именно целое определяет особенности отдельных его частей и характер их взаимодействия.

Принцип целостности является ведущим в гуманитарных науках. В понимании целостности современной педагогикой можно выделить различные аспекты. Целостность рассматривается как неотъемлемая характеристика любой системы, выражающаяся в ее системности, структурности, устойчивости, обособленности, самостоятельности, автономности; качественная полнота, внутреннее единство рассматриваемого феномена; высший уровень развития объекта, процесса, явления; характеристика феноменов, связанная с их внутренней активностью, внутренней детерминацией их свойств, указывающая на недостаточность объяснения специфики феномена извне; гармоническое единство составляющих целостный феномен частей; категория, характеризующаяся относительностью, поскольку представления о целостности какого-либо объекта исторически переходящи, обусловлены предшествующим развитием научного познания данного объекта.

В отношении феномена духовного воспитания особенно важным представляется понимание целостности не просто как гармонического единства, а как единства противоположностей; целостность данного феномена по сути своей антиномична. Авторы религиозных и светских трудов, чьи исследовательские интересы так или иначе касаются проблем духовно-

сти, всегда оперируют философскими категориями, объединяемыми в пары по принципу антиномии: материальное – духовное, рациональное – иррациональное, часть – целое, сознательное – стихийное, индивидуальное – универсальное, субъективное – объективное, добро – зло и др. Использование антиномий в исследованиях, посвященных проблемам духовности, не случайно: духовность антиномична по своей сущности. Духовность понимается как имеющая двойственный характер: она соединяет в себе как проявления добра, так и проявления зла (Т.И. Власова, В.В. Зеньковский). Поэтому, рассматривая феномен духовного воспитания, необходимо осмысливать каждый его аспект как двойственный, как имеющий широкий спектр проявлений и обладающий способностью к развитию в разных направлениях. Так, рассматривая категорию культуры в контексте духовного воспитания, следует иметь в виду, что она имеет как позитивные, так и негативные (так называемая массовая культура, культура кича) проявления.

Таким образом, целостно-гуманитарный подход выступает тем контекстом, в котором могут быть интегрированы накопленные на сегодняшний день знания о духовном воспитании. Исходное положение данного подхода о бытийном характере воспитания создает возможности для интерпретации достижений философии, богословия, гуманитарных наук с целью разработки не только теории, но и технологии духовного воспитания. Принцип целостности в понимании духовного воспитания позволяет рассматривать его как неоднозначное, многомерное и многоаспектное явление, что дает возможность выстраивать индивидуальные траектории духовного становления детей и конструировать вариативные технологии духовного воспитания.

Список использованной литературы:

1. Шестун Е. Православная школа: Советы, размышления. – Самара: Православная Самара, 2004. – С. 167.
2. Дорошенко С.И. Духовно-нравственное воспитание в теории и истории отечественной педагогики // Православная педагогика: традиции и современность: Сб. лекций и докладов. – Владимир: Изд-во Владим. гос. пед. ун-та, 2000. – С. 95.
3. Колесникова И.А. Идея духовного ученичества педагога в системе воспитания для работы с человеком // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 30.
4. Колесникова И.А. Идея духовного ученичества педагога в системе воспитания для работы с человеком // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 29.
5. Швейцер А. Благоговение перед жизнью // Реальность и субъект. 2001. Т. 5. С. 6.
6. Колесникова И.А. Идея духовного ученичества педагога в системе воспитания для работы с человеком // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 31-32.
7. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000. С. 14.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.