

ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК СМЫСЛ ОБРАЗОВАНИЯ

Смысловым и культурозначимым ориентиром образования сегодня является обращение к человеческим ресурсам личности, к ее духовному началу. Духовная культура личности является одновременно социокультурным и духовным феноменом: она характеризует систему тех личностно значимых свойств и качеств, которые связаны с ориентацией личности на духовные ценности человечества и способами бытия в культуре, имеющими возрастную специфику.

Антропологическим основанием современного образования сегодня является осознание проблемности человека (Ф. Ницше, К. Ясперс, С. Кьеркегор и др.), представление о нем как длящейся жизни (Т.И. Власова). При этом жизнь рассматривается как непрерывность, или история в ее культурных формах, процесс постоянного развития. Человек – это индивидуальная жизнь, процесс, разворачивающийся во времени, не требующий разделения материи и духа. Реализация творческих (интеллектуальных и художественных) потенций каждого на пути обретения Истины, Добра, Красоты, Мира и Любви, в ходе воплощения духа вовне, в реальной жизни другого человека обусловлена его духовным потенциалом, выраженным в духовности личности. Содержание понятия духовности в современных условиях обогатилось научным подходом. Духовность – это воплощение Духа (объективные смысловые значимости): целостное, системообразующее качество личности, основанное на самосознании и имманентно включающее ориентацию человека на высшие общечеловеческие ценности – Истину, Добрь, Красоту [5]. В духовности сегодня видится смысл человеческой жизни (как общеродовой смысл), способ человеческого (личностного) существования и, соответственно, основной вектор образования. Культура, в свою очередь, является ведущим средством выявления и реализации сущностных духовных сил человека.

Образованная личность сегодня – это человек, не только освоивший культуру (этноса, страны, мира) в традиционном понимании, т. е. культуру прошлого, но и способный создавать культуру будущего. Это человек, способный различать в мировом бытии то, что зависит от его усилий и возможностей, готовый воздействовать на обстоятельства соответственно, т. е. по-человечески, на основе принятых в человеческом обществе норм и ценностей. Знание, способное вызвать к жизни необходимую социальную мудрость homo sapiens, невозможно без пройденного пути к организации собственного сознания,

своей души. Такое знание нужно воспитывать, обращаясь к внутреннему (дульному) миру личности, раскрывая ее душевые ресурсы, начиная с раннего возраста, что не входит в содержание современного российского образования, основными направлениями которого являются:

- модернизация отечественных педагогических технологий, ориентированных на формирование у школьников знаний, умений и навыков, соответствующих требованиям времени;
- введение личностно ориентированных технологий обучения, заимствованных из практики западного образования;
- обращение к духовно-нравственным традициям отечественного образования, сформированным в конце XIX – начале XX в. русскими философами-космистами (Н. Бердяев, Н. Данилевский, Вл. Соловьев и др.).

В современном общественном сознании «оценка значимости научного прогресса, основанная исключительно на уважении к материальным достижениям, а значит, закрепляется и явно не фиксируемый выбор в пользу знания только одного типа: знания, преображающего окружающий человека мир, знания-силы, направленного на внешнюю, зримую деятельность» [1, с. 39-58] по-прежнему является приоритетной. Причины духовной стагнации философии объясняют сменой идеологических ориентаций, появлением духовного вакуума, который заполняется образцами западной (не всегда высокой) культуры. После долгих лет господства рационализма, доминирования культа Разума, провозглашенного эпохой Просвещения, образование вновь начинает поворачиваться к человеку – существу, интегрирующему природную, социальную и духовную составляющие, – и его внутреннему миру. Эпоха модерна спровоцировала конфликт человека с сами собой, проблему его отчуждения от природы, социума и культуры в целом, а постмодерн обострил этот конфликт до предела.

Задачу современного образования мы видим в оказании формирующейся личности пе-

дагогической поддержки в преодолении внутренней раздробленности и восстановлении связей с социумом на всех уровнях – физическом, ментальном, духовном. Фактически речь идет о том, чтобы дать возможность каждому человеку самореализоваться во благо человеческого сообщества, раскрыть в процессе самосовершенствования свои потенциальные ресурсы, дарованные Богом.

Обращение к духовно-нравственным традициям российского (православного) образования дает возможность решить отдельные противоречия, существующие как в теоретическом, так и практическом плане:

- противоречие между традиционным восприятием жизни как вечной и образовательным обеспечением только одного, земного, этапа этой жизни как единственного и самоценного;

- противоречие между идеализированными представлениями о человеческой природе, на основе которых проектируются личностно ориентированные образовательные модели, и православного взгляда на природу человека как требующую исцеления прежде развития.

Однако такой подход не может стать универсальным, поскольку Россия является правовым государством, обеспечивающим законодательно свободу вероисповедания. В поликультурной и поликонфессиональной среде необходимы новые пути решения проблемы. Поэтому в современном образовании наряду с противоречиями религиозно-идеологического характера, обозначившимися в период смены политического строя в России, явно проявились и социокультурные противоречия между:

- современным пониманием детства как культурно-исторического феномена, рассматриваемого в качестве формообразующего, порождающего начала в культуре и истории, и невостребованностью его духовно-творческого потенциала в педагогическом процессе;

- институциональным постулированием идей творческого развития и саморазвития личности в ее целостности (в совокупности духовных, эмоциональных и волевых интенций) и отсутствием теоретических и практических разработок в данном направлении применительно к возрастному периоду, именуемому как «детство» (3-11 лет);

- потребностью школы (особенно начальной) в педагогах с высоким уровнем духовной культуры личности, характеризующейся имманентной направленностью на саморазвитие в

русле абсолютных и общечеловеческих ценностей, и существующим уровнем их профессионально-педагогической подготовки в гуманитарном вузе.

Таким образом, парадокс современной социокультурной ситуации в том, что человек все ресурсы своей познавательной активности направил во внешний мир в ущерб своему собственному внутреннему миру: покоряя планету, мы не смогли до сих пор покорить (познать) самих себя, чтобы приблизиться к обретению целостности внутреннего мира, гармонии с собой и миром окружающим.

Остается признать правомерное замечание М.С. Кагана о том, что мы всего лишь сменили тот способ формирования человека, который К. Ушинский называл «иезуитским воспитанием», на образование и обучение, отвлеченные вообще от решения тех задач, которые доступны только и именно воспитанию. Ибо его коренное, сущностное отличие от обучения состоит в том, что оно осуществляется не с помощью передачи знаний и умений, а путем приобщения к ценностям. Ценностные ориентации – нравственные, гражданские, эстетические, религиозные, экзистенциальные (смысложизненные) – когда-то говорили проще: «вера, надежда, любовь», и независимо от того, во что эта вера, на что надежда и к чему любовь, – передаются не средствами безличной коммуникации, как научные знания, а в межличностном общении и усваиваются не мышлением, а переживанием» [13]. О том, что ценности находятся за пределами досягаемости образования, «убедительнейшим образом говорит современная техника: в искусственный мозг – кибернетическую машину – можно заложить любые знания, но нельзя заложить в нее ценности; машина может лучше школьника и студента знать, что такая совесть, но она неспособна обладать совестью; она может играть в шахматы, как выяснилось, даже с Каспаровым, но она не способна любить, как любили необразованные Ромео и Джульетта; она может подбирать рифмы, но не творить поэзию, может комбинировать звуки по определенным правилам, но не порождать музыку, может играть линиями и формами в компьютерной графике и даже конструктивно чертить, но не рисовать художественно...» – продолжает философ свою мысль.

Настало время понять, что использование накопленных культурой знаний, опора исключительно на цивилизационные достижения про-

шлого сегодня бессмысленны: это уже история, которую надо знать, но не использовать как единственный источник информации. Образованию, каким бы передовым оно ни было, никогда не у gnаться за развитием науки, если его целью останется передача социокультурного опыта. Обозначившееся в середине последнего столетия понимание культуротворческой функции детства требует признать тот факт, что современный ребенок – это субъект истории, культуры, всех видов деятельности, в которые он включен, субъект собственной жизни. Поэтому актуальным становится сдвиг от внешнего воздействия на ребенка (его окультуривание, «инкультурация») к раскрытию его потенций – интеллектуальных, художественных, духовных. Д. Фельдштейн в своих работах формулирует основы научного понимания феномена Детства, акцентируя внимание на его социальной стороне: Детство представляет собой форму выражения, особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, в значительной степени проявляют свое действие (подчиняясь, однако, во все большей степени регулирующему и определяющему действию социального).

Мы не можем не согласиться с теми, кто в качестве смыслового и культурозначимого ориентира образования видит обращение к человеческим ресурсам личности, к ее духовному началу (Т.И. Власова, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.). Такой подход позволяет осознать образовательный процесс как процесс взаимодействия духовного мира педагога с духовным миром ребенка, направленный на формирование смыслов и способствующий расширению пространства душевного бытия ребенка в процессе воспитания («питания») «живого» знания (познавательный аспект воспитания) о мире на основе гуманистических ценностей.

Духовный мир ребенка – мотивационное ядро (мотивы, цели и средства жизни) его самостоятельного духовного развития, представляющего имманентную направленность (устремленность) сознания на абсолютные ценности. Духовный мир является ценностно-смысловым образованием, включающим такие аспекты душевного «Я» ребенка, как самосознание, самоощущение (по Т.И. Власовой – самочувствие), самооценка. Такая трехкомпонентная модель духовного мира ребенка целостно отражает его содержание: личностные структуры

(мотивы, эмоции, ценностные ориентации, волевые интенции, нормативные установки), аффективно-смысловые образования («функциональные органы» – новообразования, возникающие в жизни, деятельности индивида, в процессе его развития и обучения, – образ мира, эстетическое восприятие, выразительное движение и др.) и символические смысловые конструкции (абсолюты – трансцендентальные формы и архетипические образы). Процесс становления духовного мира ребенка представляет собой построение им своей внутренней формы, расширение внутреннего пространства своей души на основе интериоризации общечеловеческих ценностей, выраженных в знаково-символической форме.

Функционально духовный мир выступает в качестве ценностного основания личности в процессе динамики ее развития; в своем *содержательном* определении духовный мир ребенка – это пространство душевного бытия индивида, опосредованное имманентностью духа на абсолютные ценности и познавательной активностью, присущей данному возрасту, постоянно расширяющееся на основе интериоризации и субъективной интеграции внешней информации; *субстанционально* духовный мир ребенка представляет собой особое состояние его внутреннего мира, когда интеллектуальная, волевая и аффективная сферы сознания «координируются» ценностно-смысловым образованием, функционирующим по законам общечеловеческих ценностей.

Как показали исследования, внутренний мир детей включает ценностные ориентации на материальные и духовные сферы жизни, зависящие от возраста и социокультурного окружения. Общим моментом, по словам Т.И. Власовой, является интенция на абсолютные ценности, проявляющаяся в стремлении школьников познать себя и окружающий мир. В среде подростков доминируют терминальные конструкты деструктивного порядка, в старшем школьном возрасте – жесткие «волевые» инструментальные конструкты [5].

Ребенок изначально духовен. Он – личный Дух (по Т.И. Власовой), рожденный для самореализации, самоосуществления. По мнению К. Роджерса, ребенок до определенного времени обладает автономным ценностным процессом, который впоследствии нарушается под влиянием действенной ценности любви других людей (родителей) [14]. При определении понятия

«ценность» К. Роджерс использует предложенное Ч. Моррисом различение действенных ценностей, проявляющихся в выборе реальных объектов, и знаемых ценностей, проявляющихся в выборе символических объектов. Рассматривая поведение младенца, К. Роджерс показывает, что его действенные ценности не образуют стабильной системы, но представляют собой процесс, в котором одни и те же объекты могут получать прямо противоположный ценностный статус. В результате «инкультурации» локализация ценностного процесса выносится вовне, и человек приобретает базальное недоверие к собственным переживаниям и оценкам, к своему индивидуальному опыту как важнейшей детерминантой поведения. Таким образом, по мнению К. Роджерса, для типичных представителей современной культуры характерна фундаментальная дезинтеграция их Я, осознанных ценностных систем и неосознаваемых ценностных процессов.

Универсальные ценности существуют, однако, по мнению К. Роджерса, лежат не вне человека, не в какой бы то ни было присваиваемой человеком морали или идеологии, а в нем самом, в аутентичном опыте его собственной жизни; поэтому их нельзя дать человеку, можно лишь создать определенные условия для их полноценного развития. Именно эти ценности являются содержанием практических всех религий и духовных учений – Истина, Мир, Любовь, Красота.

Исходным в педагогической проекции теоретического осмыслиения проблемы является понимание того, что духовная культура личности является одновременно социокультурным и духовным феноменом: она характеризует систему тех личностно значимых свойств и качеств, которые связаны с ориентацией (имманентной направленностью) личности на духовные ценности человечества (абсолютные ценности – Истину, Добро, Красоту) и способами бытия в культуре, имеющими возрастную специфику.

С психологических позиций духовная культура личности обусловлена личностными свойствами, отражающими эмоции, мотивацию, мысли, переживания, восприятие, действия. В изменении личности заключается движение к актуализации ее потенциала. Потенциальные возможности для позитивного роста и совершенствования заложены в каждом человеке от природы.

С педагогических позиций духовная культура личности является продуктом совместного взаимодействия субъектов культуры в образовательном процессе, характеризующимся смысловой значимостью.

Структура духовной культуры личности как системного образования включает единство индивидуально-личностного (каждый индивид, рождаясь, обладает неповторимой «программой» жизни), художественно-эстетического (только человеку присущи способности воспринимать и создавать прекрасное) и духовно-интенционального («человеческое» в человеке связано с интенцией на абсолютные ценности во всех видах деятельности) компонентов.

Наличие религиозной составляющей в ценностном сознании личности означает осознание себя частью Космоса, личным Духом (по Т.И. Власовой). Опыт истории человечества показал, что религиозное воспитание не является ни единственной, ни оптимальной формой духовного воспитания; нравственность как форма духовности имеет самостоятельное содержание, не зависящее от веры в Бога. Нравственность – ориентация личности на самостоятельно принятые принципы и ценности, соотносимые с абсолютными. Формой нравственного самоконтроля является совесть – способность самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков, ориентирующаяся на общечеловеческие ценности. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [12] связывают совесть с более высоким уровнем духовного развития человека – с его индивидуальностью. Поэтому безосновательно представление, будто только вера препятствует человеку считать, что ему «все дозволено», – препятствует этому *нравственное сознание*, которое бывает у неверующих людей не менее острым, чем у религиозных.

Свидетельство тому М.С. Каган видит в рождении и развитии русской интеллигенции, принадлежность к которой определялось не наличием или отсутствием веры – интеллигентных людей это в принципе вообще не интересовало, ибо они считали религиозность в любой ее форме, как и атеизм, личным делом каждого, а высоким уровнем *нравственного сознания* личности. В книге «Град Петров в истории русской культуры» философ дает русской интеллигентии краткое и достаточно точное определение: «*образованные люди с большой совес-*

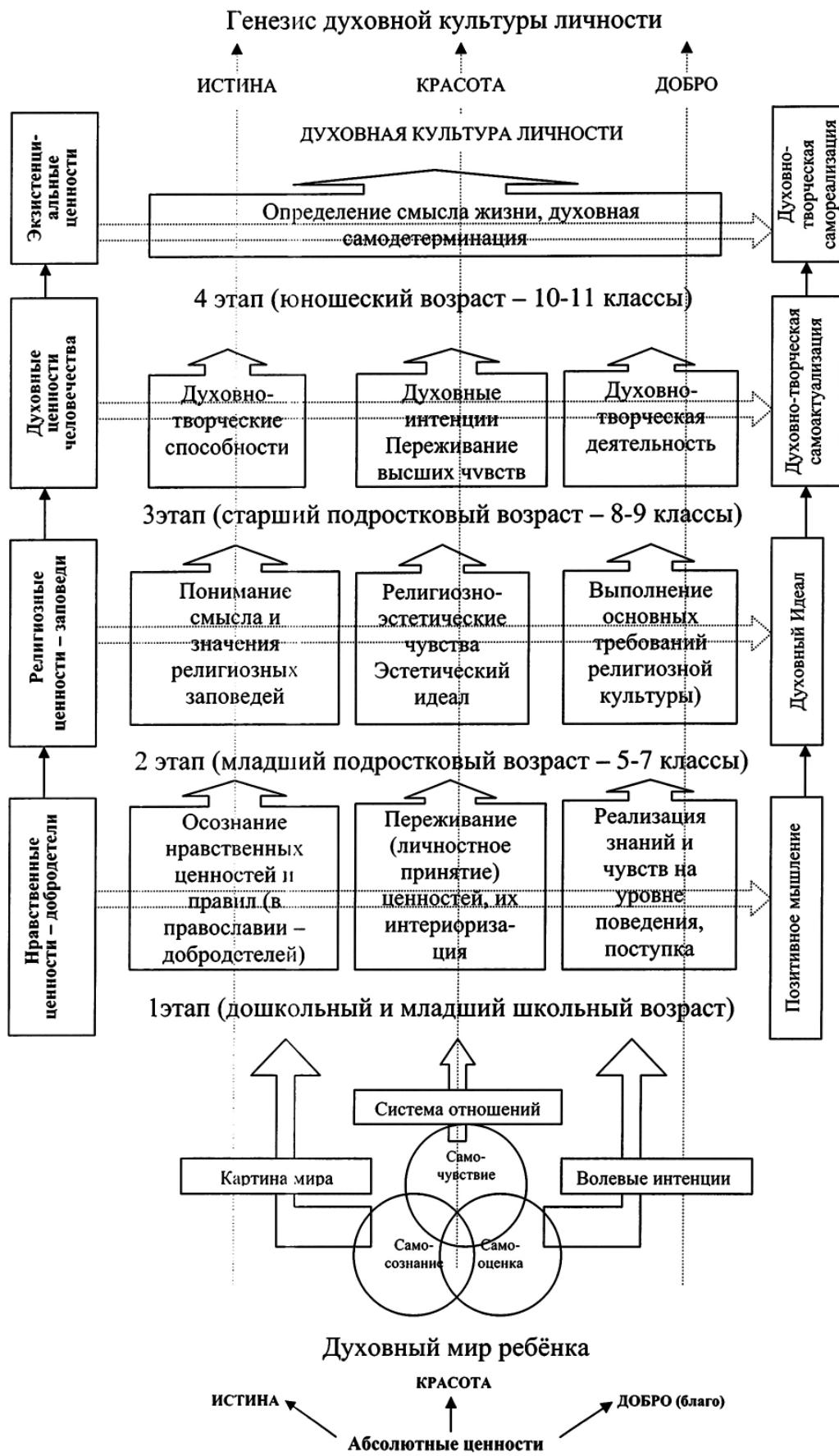


Рисунок 1. Генезис духовной культуры личности

тью» [7]. В дальнейших работах М.С. Каган характеризует «национально-своеборазную прослойку россиян» («россиянин» у него не этническое, а культурное качество): у них высокий интеллектуальный потенциал оказался прочно сцепленным с потенциалом нравственным, знание мира сопрягалось с самопознанием и самооценкой, они распространяли критическое отношение к существующему на собственное поведение и тем самымсливали рациональную рефлексию с той формой эмоциональной рефлексии, которая именуется в этике *совестью*.

Таким образом, духовная культура по своему содержанию если не тождественна, то в основном перекликается с такой характеристикой личности, как интеллигентность, и характеризуется в первую очередь качеством жизни. Р. Декарт называл такое качество жизни «теорией непрерывного рождения» – рождения, так как каждый раз все заново, ибо каждый раз все конкретно и «не имеет никакого значения, каким образом сложилась вся предшествующая цепь событий, приведшая нас к тому состоянию, в котором мы должны действовать» [11, с. 118]. Итак, ничто не выводимо, все заново и все конкретно: теперь и сейчас человек воспроизводит и мир, и себя в мире. Действие внутри некой целостности психологи, вслед за философами, рассматривают как феномен свободы [9], которая открывается в точке собственного личностного действия, контролируемого голосом его внутренней необходимости – совести.

Обретение свободы тесно связано с творчеством: «нужно создать, чтобы испытать» (М.К. Мамардашвили). Человеку необходимо построить некую конструкцию («текст сознания», произведение искусства и т. п.), посредством которой он начнет «разворачивать» себя – для него станут возможными новые чувства и представления, он увидит себя-истинного и т. п.

Этот вывод находится в прямом соответствии с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского, согласно которой человеку для своего личностного и духовного развития необходимы специальные искусственные приспосабления – знаковые системы. Такая обусловленность развития знаковыми средствами позволяет рассматривать их как психологические органы, или орудия развития. Именно эти орудия-органы М.К. Мамардашвили называет амплификаторами, или «машинами рождения», В.П. Зинченко – «духовными органами». Действительно, они не просто дают человеку неко-

торое представление о мире, а порождают в нем новый личностный опыт, определенные состояния и качества, которых без его взаимодействия с ними не было и быть не могло.

В качестве такого «знакового» амплификатора принято использовать «общекультурные символы». Символ несет в себе тот «горизонт большего», то невидимое, в свете которого выступают видимые вещи, тот «завершенный план бытия», с которым должно соотносить то, что происходит сейчас. Он есть та лежащая над эмпирическими данными упорядочивающая структура, или сильная форма, в свете которой эти данные получают свой смысл. Сопряжение себя с символом погружает человека в пространство, внутри которого индуцируются высшие смыслы и состояния, отличные от тех, которые порождаются нашим эмпирическим потоком. Символы даны множеством интерпретаций, которые никогда его не исчерпывают. В этом они тождественны самому человеку. Поэтому человек средствами символа поставлен в условия постоянного вопроса, адресованного себе самому, в условия «неустранимого прощения». Событие с символом как бы погружает человека вовнутрь некоего «вечно порождающего лона», в котором время от времени случается событие рождения нового смысла. Однако фактом такого дискретного рождения это «лоно» никак не разрешается. Разрешение здесь принципиально невозможно, и обретенный смысл никак не снимает вопрос о смысле, который ставят условия со-бытия с символом. Это лишь одна из дискретных точек вечного акта творения себя. Это состояние «делания, но – несделанности» (М.К. Мамардашвили).

Такое пространство каждый раз порождает новый внутренний опыт. Так, соучаствуя в жизни символа, человек каждый раз заново может прочитывать в себе то, что больше него и что только еще может в нем установиться. Символ, таким образом, открывает собой его собственную неизвестную ему потенцию – открывает ее каждый раз заново, включаясь в диалог. Чтобы символ стал участником диалога, надо встать в символическое (а не буквальное, замещающее, означающее) отношение к знаковой форме. А.Н. Леонтьев подчеркивает тот факт, что индивидуальное сознание есть не только знание, но и отношение. Соответственно, только когда мы выявим, «чем для самого человека становятся те знания, которые мы ему сообщаем», только когда мы «оживим» их своим отношением, лишь

тогда они «станут внутренне своими», лишь тогда они «вместятся в личность» [8, с. 237]. И тогда они начнут функционировать в реальных жизненных связях человека, станут определять его отношение к миру.

Исследования А.Н. Леонтьева важны для нас именно тем, что предлагают психологическое средство, которое позволяет воссоздать свое отношение, – механизм «возвращения чувственного опыта». Через «возвращение к чувственной предметности мира», через «отнесенность к чувственным впечатлениям» значения, как говорит А.Н. Леонтьев, превращаются в «для себя-бытие конкретного субъекта» [8, с. 148].

Когда значения символа воплощаются во внутреннем опыте субъекта (символ начинает непосредственно переживаться (проживаться) им, становится его конкретным внутренним опытом), символ становится живым участником диалога. Чтобы организовать практическую деятельность со знаковой формой, немецкие психологи К. Дюркхайм и М. Гиппиус предложили «оживление» знаковой формы, заключающееся в выполнении двигательных, тактильных и графических действий со знаковыми формами в условиях глубокого сосредоточения. Только при наличии умения быть полностью вовлеченным в процесс деятельности происходит возвращение чувственной данности знаковых форм [15].

Данные немецких психологов были воспроизведены в отечественных психологических экспериментах. В основание методики исследования, описанной в работе «Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании» [3], были положены двигательные, тактильные и графические действия со знаковыми формами в состоянии интенсивной и устойчивой концентрации внимания на процессе деятельности.

Как показали исследования, деятельность в условиях глубокого сосредоточения действительно позволяет вернуть значениям символа их конкретный чувственный опыт, который всегда соотносится с семантикой символа. Именно с таким, теперь уже живым, символом может быть начат процесс внутреннего диалога. Базовым средством этого диалога являются спонтанно порождаемые образы, с которыми человек может вступать в диалогические отношения, используя язык соматики, эмоций, желаний, внимательного пристального всматривания и мысленного вопрошания [3]. Активность, проявляе-

мая участниками эксперимента, не заглушала собственный голос образа, не завершала его «от себя», не повелевала. Напротив, субъект как творчески одаренный автор относился к образу как к независимому существу, с которым он оказался на равных правах, голос которого он внимательно выслушивает. Это – активность вопрошающая, провоцирующая, отвечающая, соглашающаяся, возражаящая и т. п., т. е. диалогическая активность. В процессе такого диалога человек, с одной стороны, снова и снова обращается к своему настоящему, вслушивается в себя. Происходит общение не на уровне мыслей и представлений, а более целостно – на уровне всего своего существа. Внутри такой, диалогически организованной, деятельности на каждом ее шаге, каждый раз откликаясь на ситуацию здесь-и-теперь, человек ищет тот единственный возможный сейчас ответ на вопрос, что для него есть смысл жизни в этой ситуации.

Феноменологическая установка по отношению к своему опыту создает условия для разворачивания внутреннего опыта, условия, которые дают возможность сказать чему-то новому и большему в себе. Диалогические отношения с образом способствуют уточнению и развитию переживания, приводят к его трансформации. Эти изменения продолжаются до тех пор, пока spontанно, без каких-либо специальных внутренних усилий, «в едином акте с переживанием» не происходит его смысловое оформление (Б.М. Теплов). Рождается качественно новый смысл, не выводимый из имевшихся ранее у человека смыслов, потребностей и ценностей. Происходит, как говорит Д.А. Леонтьев, что-то, подобное инсайту – «внезапному усмотрению смысла там, где только что еще ничего не было. Смысл возникает в сознании как бы ниоткуда, почти мистическим образом» [10, с.136]. Психологической основой его формирования являются не процессы смыслообразования (образование смысла от какого-то более общего или уже известного смысла), а порождение смысла как ответа самому себе своим существом, ответа, который исходит из глубинного, целостного ощущения себя. Через такое порождение смысла субъект сам сообщает себе «истину» о самом себе.

Как показали данные нашего исследования, человек принимает тот смысл, который, как он сам это чувствует, упорядочивает его внутренний мир и открывает ему перспективу жизненного пути.

Таким образом, в процессе внутреннего диалога с символом человек выходит за пределы готовых общих смыслов и форм и сам сотворяет свою собственную новую индивидуальную смысловую структуру. Эта структура (до рождения следующей) становится для него своего рода психологическим инструментом, можно сказать, «органом жизни», посредством которого становятся возможны те чувства и мысли, которые человеку сейчас внутренне необходимы. Ведь в диалоге с символом он упорно искал некий единственно возможный для себя опыт, переживая который, он бы испытал чувство полного согласия с собой, собой настоящим [2].

Педагогический смысл данного опыта заключается в описании технологии формирования личностного смысла в процессе внутреннего диалога, собеседником в котором может выступать собственный внутренний голос (мо-

жет быть, интуиция) или любой квазисубъект, способный «включиться» в пространство диалога. Для педагога важен не только навык самостоятельного смыслопорождения, формирования новых «функциональных органов», позволяющих «вживаться» (постигать) в любую культуру как Произведение, но и способность воспитывать этот навык у своих учеников. «Учить» в прямом смысле слова этому бесполезно. Роль педагога в решении данной задачи определяется *его* самосознанием – видит он в себе учителя-предметника, призванного сообщить ученикам некую информацию и чему-то практическому их научить, или же учителя-наставника, который стремится к гармоничному развитию своих учеников, поддержке становления их духовного мира. Такое стремление обеспечивается его собственной жизнью, которая может стать для его учеников *примером, уроком, моделью собственного поведения*.

Список использованной литературы:

1. Афанасьев Ю. Образовательная антиутопия // Отечественные записки. 2002. №1. С. 39-58.
2. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. 2002. №2.
3. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания // Вопр. психол. 1999. №5. С. 50-61.
4. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей — культурных символов — в индивидуальном сознании // Вопр. психол. 1997. №5. С. 44-56.
5. Власова Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников. Ростов-на-Дону: Изд. Педагогического университета, 1999.
6. Зинченко В.П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили // Начало органической психологии. М., 1997.
7. Каган М.С. Град Петров в истории русской культуры. СПб., 1996.
8. Леонтьев А.И. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
9. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журн. 2000. Т. 21. №1. С. 15-25.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
11. Мамардашвили М.К. Кантианские вариации. М.: Аграф, 1997.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995.
13. Ширинянц С.А. Российская интеллигенция на рубеже веков. М., 1997.
14. Rogers C. Freedom to learn for the 80». Columbus; Toronto; L.; Sydney: Charles E. Merrill Co, A Bell & Howell Co, 1983.
15. Schoeller G. Heilung aus dem Unsprung. Praxis der Initiatischen Therapie. MiEnchen: Nova-lis, 1983.