

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава I.	
Методологические основания проблемы педагогического содействия становлению духовного опыта младшего школьника.....	8
1.1. <i>Общественно-исторические предпосылки изучения проблемы становления духовного опыта ребенка.....</i>	<i>8</i>
1.2. <i>Диалектика становления духовного опыта личности</i>	<i>27</i>
1.3. <i>Духовный опыт младшего школьника как педагогический феномен</i>	<i>50</i>
Глава II.	
Теоретические основания культуро-динамической системы содействия становлению духовного опыта младшего школьника.....	60
2.1. <i>Культуро-динамическая система как фактор становления духовного опыта младшего школьника</i>	<i>60</i>
2.2. <i>Педагогическое содействие как вид культуро-динамического взаимодействия педагога и младшего школьника</i>	<i>74</i>
2.3. <i>Концептуальная культуро-динамическая модель педагогического содействия становлению духовного опыта младшего школьника</i>	<i>93</i>
Глава III.	
Научно-методическое обеспечение культуро-динамической системы содействия становлению духовного опыта младшего школьника.....	120
3.1. <i>Критериальные основы изучения культуро-динамической системы содействия становлению духовного опыта младшего школьника</i>	<i>120</i>
3.2. <i>Технология педагогического содействия становлению духовного опыта младшего школьника</i>	<i>133</i>
3.3. <i>Подготовка будущего педагога к содействию становления духовного опыта младшего школьника в культуро-динамической системе.....</i>	<i>156</i>
Заключение	174
Литература.....	178

ВЕДЕНИЕ

В условиях глобализации и информатизации мирового сообщества, негативными сторонами которых являются кризис культуры и социальные потрясения, возрастает роль духовности и духовного опыта личности как неотъемлемых признаков Человека. Духовность не присуща человеку от рождения, поэтому роль образовательных учреждений в ее формировании очевидна. Она возникает и развивается только путем накопления духовного опыта – *совокупности пережитых, осознанных знаний, представленных в форме отношений и эмоциональных состояний, детерминированных смыслотворчеством личности*. Феномен опыта в качестве ключевого звена «связи времен внутри субъекта» (М. М. Бахтин) интегрирует духовные потребности и побуждения субъекта, духовные переживания, представления о себе, Другом и мире. Включая нравственный, эстетический и познавательный аспекты, духовный опыт не делится на изоморфные составляющие, он «снимает» их в себе и создает духовно-сенсорно-интеллектуальную основу деятельности личности.

Становление духовного опыта требует учета как внешних по отношению к человеку факторов, так и внутренних. С одной стороны, только сам человек может сделать себя Человеком, только сам может накопить духовный опыт. Но предрасположенность человека к развитию духовности может не реализоваться в действительности, если духовный опыт не дорастет до качественной сформированности, с которой он уже может не только самостоятельно существовать, но и развиваться до зрелой определенности. С другой стороны, пока индивид не сможет развивать духовный опыт самостоятельно, опыт закладывается и формируется в процессе образования.

Теоретический анализ и анализ педагогического опыта показал, что вопросы становления духовного опыта в детском возрасте изучены недостаточно. Это связано, во-первых, с традиционным соотношением характеристик опыта с такими определениями, как «прошлый», «богатый» опыт человека, что не соответствует возрастным особенностям ребенка; во-вторых, с частым использованием понятия «духовный» преимущественно в религиозном или мистическом контексте; в-третьих, с недостаточным пониманием значимости периода детства для объединения отдельных

неосознанных проявлений духовного опыта в целостную структуру, образующую ценностно-смысловое ядро личности.

Следовательно, в работе с младшими школьниками требуется учет сформировавшихся к моменту поступления в школу элементов духовного опыта: *содействующего поведения* как выражения Другому активного сострадания и сорадования; духовного поиска, направленного на постижение смыслов и значений окружающего мира, связей с собственным миром представлений и переживаний; *чувства единства с миром*, которое сродни опыту зрелого художника (А. А. Мелик-Пашаев) и отражает творческий характер духовного опыта. Становление духовного опыта как смыслообразующего компонента личностного опыта наблюдается в условиях, адекватных возрастным потребностям и возможностям младшего школьника (I. Cullis, H. John) – общения, учебной деятельности и творчества.

Социальная ситуация развития детства в современном российском обществе в силу ряда причин социально-психологического, экономического, культурного планов отличается ярко выраженной дегуманизацией отношений в системе «ребенок-общество». Учеными и специалистами констатируются негативные изменения по всем направлениям структуры личности ребенка: ее телесности, душевных проявлений и духовного бытия. Показатели психического, душевного здоровья детей неутешительны: растет общая невротизация, психо-соматические и психические заболевания (М. М. Безруких). Объективными показателями духовного неблагополучия в сфере детства являются: проявления алкогольной и наркотической зависимости, детское бродяжничество, тревожащий рост подростковой преступности и детской жестокости, криминализация детского сознания, языка и быта (за 10 лет – в 5 раз), а также беспрецедентный рост детских самоубийств, начиная с 6-летнего возраста, в том числе и групповых – в десятки раз (В. В. Абраменкова).

Добро в мировоззрении современного ребенка все меньше связывается с образом человека, носителя духовности, что находит отражение в детских рисунках (на конкурсных работах конца XX в. изображению человека посвящено около $\frac{1}{3}$ рисунков). Синдром угасания художественно-творческих способностей, который наблюдается у современных детей, ведет к искажению духовно-

психологической сущности ребенка (Л. Машар), развитию процесса «расчеловечивания» людей (М. В. Пагано), появлению синдрома физического и психоэмоционального выгорания (В. Ф. Базарный). «Необходимость искусства», о которой в свое время писал Ю. М. Лотман, в становлении духовного опыта младшего школьника подтверждается теоретическими исследованиями и практикой.

Анализ сложившихся в философии подходов к пониманию сущности понятия «духовный опыт» показывает их обусловленность содержанием понятия «дух»: в светской трактовке — это опыт сознательной ментальной и эмоциональной деятельности (идеальной деятельности человеческого духа), в религиозной — опыт восхождения человека к Божественному Духу и слияния с Ним. Мы придерживаемся когитальной парадигмы исследования духовного опыта, в которой опыт отождествляется с сознательным опытом мыслительной деятельности и нравственным поведением, а его рефлексивное осознание возлагается на гносеологию и этику, раскрывающие закономерности познания и морального сознания и поведения в понятийно-концептуальной форме.

Многомерность духовной жизни общества обусловила дифференциацию идеалов и ценностей, выделение в качестве основных видов духовного опыта нравственный, религиозный, эстетический, теоретический (Л. Б. Токарева). В теории воспитания обоснованы сущностные характеристики духовности, ее «критерии», способы оценивания, однако разрозненность подходов затрудняет исследование духовного опыта младшего школьника как целостного явления, уводит от решения вопросов методологического характера: о структурной единице («клеточке») духовного опыта, сензитивном периоде его эволюционирования, педагогических условиях, обеспечивающих его зарождение, закрепление и поступательное развитие. В педагогике констатируется недостаточная изученность теоретических вопросов становления духовного опыта личности в образовательном процессе (В. В. Игнатова, В. В. Сериков, Е. В. Субботский), не исследована роль духовных состояний (моменты восторга, счастливого потрясения, мгновения творческого подъема) в становлении духовного опыта младшего школьника, не выявлена специфика взаимодействия педагога и ребенка.

Для всестороннего осмысления проблемы организации культуро-динамической системы содействия становлению духовного опыта младшего школьника значимыми являются *идеи*:

- связанные с категорией понимания жизни, «исходя из нее самой» (В. Дильтей);
- о синергетическом характере становления духовного опыта В. Г. Буданова, Е. Н. Князевой, С. В. Кульневича, И. Р. Пригожина, Г. Хакена;
- о становлении духовности в диалоге с культурой и собой С. С. Аверинцева, М. М. Бахтина, Г. С. Батищева, В. С. Библера, Г. П. Выжлецова, М. С. Кагана, В. М. Межуева, Г. В. Платонова;
- об обогащении личности младшего школьника положительными эмоциями и чувствами через восприятие красоты природы, приобщение к труду, «деятельность душевную» П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского;
- теоретические положения Л. И. Божович о том, что развитие ребенка имеет свою внутреннюю логику, свои собственные закономерности, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которых это развитие совершается.

Анализ ситуации показывает, что на современном этапе имеется определенная научная база, сформулирован круг идей, положений и подходов к проблеме педагогического содействия и организации культуро-динамической системы содействия становлению духовного опыта младшего школьника. При всей безусловной значимости упомянутых исследований, культуро-динамическая система содействия становлению духовного опыта ребенка специально изучалась впервые.

Глава I.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ СТАНОВЛЕНИЮ ДУХОВНОГО ОПЫТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В главе изложены методологические основания проблемы педагогического содействия становлению духовного опыта младшего школьника; обоснованы общественно-исторические предпосылки изучения феномена «духовный опыт», раскрыта сущность духовного опыта младшего школьника и его функции, специфические формы его проявления, диалектика становления; эмпирические основания становления духовного опыта младшего школьника в современном образовании; конкретизирован педагогический аспект понятий «духовность личности», «духовный опыт младшего школьника», «становление духовного опыта младшего школьника».

1.1. Общественно-исторические предпосылки изучения проблемы становления духовного опыта ребенка

Необходимость изучения педагогического аспекта феномена «духовный опыт личности» обусловлена сложившимися к началу XXI в. общественно-историческими предпосылками.

С. Л. Франк написал еще в 1925 г.: «Человечество переживает в настоящее время один из тягчайших и глубочайших кризисов, когда-либо им испытанных. Старые верования пришли в упадок и не имеют власти над сердцами; новой веры не видно — человечество не знает больше, к чему оно должно стремиться, для чего жить, какие начала оно должно воплощать в жизни. Так как последняя проверка мировоззрения есть его приложение к жизни, опыт согласной с ним жизни, то этот идейный кризис отчетливее всего обнаруживается в факте общественной безыдейности и общественного неверия. На словах или в отвлеченном мышлении большинство людей как

будто еще имеют какую-то веру: одни веруют в христианство, другие — в науку, третьи — в человека и т. п. Но мало у кого осталась та цельная, подлинная вера, определяющая все поведение человека, выражающаяся в ясном и непосредственном понимании добра и зла, должного и недопустимого, в личной и общественной жизни» (130).

К настоящему времени в науке сложилось два основных подхода к пониманию сущности духовного опыта: светский и религиозно-мистический. Светский подход связывает духовный опыт исключительно с идеальной деятельностью человеческого духа и ограничивает сферу надындивидуальной духовной реальности совокупностью форм общественного сознания. Первоначально смысловая, идеальная компонента культуры предстает индивиду как нечто внеположенное и объективное; процесс приобщения к миру культуры — социализация — связан с интериоризацией сложившихся в обществе норм, ценностей и способов деятельности в процессе общения по мере формирования речи и развития интеллектуальных функций. Религиозно-мистическая традиция, не отрицая сущности социализации как процесса приобщения человека к миру культуры, рассматривает его в качестве условия подлинного духовного опыта как непосредственного опыта взаимодействия с духовной реальностью, под которой понимается сфера объективного, сверхчеловеческого духа, представленная иерархией духовных сущностей. Духовный опыт в узком, собственном смысле как опыт религиозно настроенных людей опирается на религиозность как особое чувство, которое У. Джемс определил как «веру в существование невидимого порядка вещей и в то, что наше высшее благо состоит в гармоничном приспособлении к нему нашего существа. Эта вера и внутренняя жизнь в гармонии с ней образуют то, что называют религиозным состоянием души» (58).

В основе принципиального различия между религиозным и светским воззрениями на природу и сущность духовности лежит различное содержательное наполнение понятия «дух»: в светской философии духом называют присущие человеку идеальные способности — сознание и волю, тогда как в религиозно-мистической традиции под ним подразумевают объективные духовные сущности — от духов анимистических религий до абсолютного Божественного Духа (К. I. Pargament). Оба этих смысла отражены

и разведены в энциклопедических изданиях. Так, в Новейшей философской энциклопедии понятие «дух» определяется одновременно как:

- высшая способность человека, позволяющая ему стать источником смыслопознания, личностного самоопределения, осмысленного преобразования действительности, открывающая возможность дополнить природную основу индивидуального и общественного бытия миром моральных, культурных и религиозных ценностей; играющая роль руководящего и сосредоточивающего принципа для других способностей души,

- идеальная, правящая миром сила, к которой человек может быть активно и пассивно причастен (115, с.706).

Объединяет эти две трактовки духа общая энергичная основа: вне зависимости от своего сосредоточения и источника дух всегда проявляет себя как энергия, как сила, способная к сопротивлению.

Эволюцию понимания духовного опыта возможно связать с рассмотрением различных видов взаимодействия личности с духовной реальностью, противостоящей природе, человеческой душе и социальности. Термин «духовная реальность» в истории философии отождествлялся с:

1) духовной деятельностью и ее продуктами (синоним духовной культуры), которые охватывают сферу познания, нравственности, воспитания и просвещения, включают право, философию, этику, эстетику, науку, искусство, литературу, мифологию, религию и рассматриваются как результат духовного производства;

2) подсознательным – как единственной реальностью;

3) объективной имперсональной реальностью, основывающейся на интуиции мировой гармонии;

4) откровением о Боге как Абсолютной духовной сущности.

Первый подход утверждает вторичность и несамостоятельность духовной сферы. Высшие проявления человеческого духа выводятся из элементарных стремлений: за духовными идеалами и культурными ценностями усматривается экономический интерес, деятельность, инстинкт или воля к власти (С. Б. Токарева). Это дало основание Ф. Ницше говорить об отчужденной от человека и враждебной ему культуре, а сторонникам материалистических воззрений (К. Маркс, Д. Лукач, Э. В. Ильенков) – видеть в духовном опыте единство теоретических и практических (нравственных,

эстетических, религиозных) аспектов реализации личностью своих духовных потенций, прежде всего интеллектуальных, ограниченных размышлением, оценкой и устремленностью к идеалу.

Второй подход связан с признанием действия духа вне законов видимого мира: по З. Фрейду, опыт искажает действительность, поскольку является результатом сублимации влечений, а бессознательное определяет систему видения и переживания реальности; В. Франкл вводит представление о бессознательной духовности («дух покоится на бессознательном»)(131)).

Третий подход связан с осмыслением духа как объективной безличной реальности, доступной рациональному осмыслению и открывающейся человеку по мере развития индивидуального и общественного сознания. Духовный опыт заключается в созерцании (у Платона – «широкого моря прекрасного», «бесцветной, бесформенной и недостижимой сущности»); восхождении человеческого духа до Духа Божественного, вплоть до полного с Ним слияния (Филон Александрийский); чувственном познании – особой способности, направленной на достижение идеи Бога (Р. Декарт, Т. Гоббс, Б. Спиноза, П. А. Гольбах, Д. Локк, Г. Лейбниц); восхождении к вершинам духа в процессе интеллектуальной деятельности (И. Кант, Ф. Шеллинг, И. Фихте, Г. Б. Ф. Гегель, Л. Фейербах, А. Эйнштейн) (по: 102, с. 431).

Наконец, четвертая точка зрения на духовную реальность и духовный опыт представлена развитыми религиями откровения — иудаизмом и христианством, воспринимающими Божественный Дух как абсолютную и творящую Личность. Дух есть божественный элемент в человеке, он свободен и вечен, является творческим началом, которое поднимает человека к абсолютным ценностям (В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, Н. О. Лосский, Е. П. Вышеславцев, С. Л. Франк).

Сущностный анализ данных позиций показывает, что эволюция духовного опыта представляет собой преемственность традиций отношения человека к духовной реальности и не обусловлена хронологией их формирования. Это дает основание в изучении духовного опыта личности основываться на философских концепциях духовности, стоящих на различных позициях, но не противоречащих друг другу по сути.

Анализ сформировавшихся в истории точек зрения на понятие «духовность» позволяет уточнить различия между светским и религиозным

подходами. Секулярный (светский) – связывает духовный опыт исключительно с идеальной деятельностью человеческого духа и ограничивает сферу надындивидуальной духовной реальности совокупностью форм общественного сознания. Главная роль отводится социализации. Религиозно-мистический рассматривает процесс приобщения человека к миру культуры в качестве условия подлинного духовного опыта, непосредственного опыта взаимодействия с духовной реальностью, под которой понимается сфера объективного, сверхчеловеческого духа, представленная иерархией духовных сущностей.

В исследованиях духа и духовности религиозная и нерелигиозная позиции совпадают в определяющей роли личности в духовном развитии, ее субъективной позиции по отношению к развитию своего потенциала: самоактуализация, саморазвитие, самосовершенствование, самодетерминация, самоопределение связаны с развитием своей самости, личностного начала, берущим истоки в опыте духовного и душевного самостроительства.

В исследовании духовного опыта личности мы опираемся на современное нерелигиозное понимание духовности как понятия, обобщенно отражающего ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому («материальному», «природному») существованию человека или, по меньшей мере, отличные от него. Духовность обнаруживается в обращенности человека к высшим ценностям, к идеалу, в сознательной устремленности к совершенству в процессе культурного развития, в накоплении и реализации духовного опыта.

Научное знание долго не пользовалось понятием «духовность», так как в него вкладывался только религиозный контекст, вследствие чего оно воспринималось как синоним к словам «божественное», «священное». Истинный смысл понятия «духовность» значительно шире: его религиозное проявление – конкретная историческая форма духовной жизни человечества, поскольку подлинная природа духовности порождена потребностями социального бытия, а реализуется в ценностях и смыслах культуры.

В настоящее время понятия «духовность личности», «личностный опыт», «духовный опыт личности» становятся неотъемлемой частью научных взглядов на развитие человека и место человека в жизни. Тем не менее, категория

«духовный опыт» до сих пор не обрела своего места в системе других педагогических категорий, не имеет своего строго определенного содержания, для нее характерна размытая множественность интерпретаций. Это связано с тем, что к настоящему времени сложилось несколько парадигм исследования, в которых духовный опыт рассматривается как:

1) сознательный опыт мыслительной деятельности и нравственное поведение; формами духовной деятельности выступают интеллектуально-познавательная активность и моральное сознание (*когнитальная* парадигма – И. Кант, Ф. Гегель);

2) опыт духовного взросления, совершенствования человека (описывается часто с помощью метафор и образов, так как философские понятия для этого недостаточно дифференцированы и слишком привязаны к описаниям материального мира) – в *религиозной* парадигме; русских религиозных философов (Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, И. А. Ильин) интересуют, прежде всего, формы внечувственного опыта (морального, эстетического, религиозного), интуиция «всеединства», которая покоится на религиозном чувстве; опыт сопричастности человека Божественному Духу;

3) опыт субъективного духовного усилия (*феноменологическая* парадигма – Гуссерль, К. Юнг, М. К. Мамардашвили);

4) это не только способ отношения к окружающему миру, но и сам этот мир, включая человека (*прагматическая* парадигма – А. Дьюи, В. Оствальд, Э. Мах, Ч. Пирс, А. Пуанкаре, П. Дюркгейм). Прагматическое понимание опыта имеет определенную эвристическую ценность для рассмотрения духовного опыта. Поскольку в событиях опыта отражаются отнюдь не «вечные» сущности или инвариантные законы природы, существования которых прагматизм не признает, а индивидуальность и эстетическая уникальность, опыт отождествляется с творчеством, а формой, наиболее соответствующей его природе, признается искусство, то есть одна из сфер духовно-практической жизни.

Историко-философский анализ проблемы духовного опыта обозначил два основных подхода к его трактовке: новоевропейская философия отождествляла духовный опыт с *опытом сознательной деятельности* (включая в сознание все ментальные и эмоциональные процессы), в то время как представители религиозной философии понимали духовный опыт в узком,

собственном смысле слова как *опыт восхождения человека к Божественному Духу и слияния с Ним*.

Основной философско-исторической предпосылкой изучения проблемы становления духовного опыта современного ребенка младшего школьного возраста является развитие философской антропологии, в русле которой разрабатывается антропологический подход в психологии и педагогике. Исследование философской, культурологической, искусствоведческой литературы показало, что духовный опыт – это культурно-исторический феномен, который формируется в процессе эмпирического отбора произведений человеческого духа, способствующих позитивной динамике культурных процессов и позволяющих человечеству сохранять свое человеческое естество. Этот процесс отбора регулируется механизмами переживания ценности и смысла произведений отдельными представителями человечества, и только те произведения, осмысление которых стало ценностью для большинства, то есть из объекта они превратились в то, благодаря чему воспринимающие стали видеть все остальное (во внутренней смысловой свет), остаются в памяти поколений и становятся духовным наследием. Духовный опыт человечества, таким образом, является своеобразной персонифицированной памятью общества, закрепленной в произведениях искусства, науки и артефактах культуры. Духовный опыт передается из поколения в поколение через ценности и правила; традиции (авторитет традиции внерационален, она внедрена в духовные структуры личности в чувственном опыте повторений, усвоена с дыханием); авторскую деятельность.

Попытка создания культуро-динамической системы содействия становлению духовного опыта младшего школьника в соответствии с культурологическим подходом приводит к необходимости определения базового понятия «культура».

Философский подход исследует в понятии культуры сущность первого порядка, определяя ее как «вторую природу», область искусственных предметов и явлений: все процессы, происходящие в обществе, все социальные явления, сама социальность как нечто внеприродное оказываются феноменами культуры. Мир культуры, по мнению В. М. Межуева, — это мир самого человека, от начала и до конца создаваемый им самим.

Потенциал культуры велик. Приведем лишь некоторые из множества определений культуры: это универсальный способ человеческого бытия, обладающий всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей человека (М. С. Каган); способ саморазвития человека, развертывания и реализации его сущностных сил (В. С. Злобин, Л. Н. Коган, В. М. Межуев); совокупность духовных и материальных ценностей, выработанных людьми, главными из которых являются добро и красота (В. П. Тугаринов); способ человеческой деятельности (Э. А. Верб, Э. С. Маркарян, В. С. Семенов), характеристика творческой, созидательной деятельности человека, обладающей целостностью и интегративностью (Л. А. Волович); культура – общение людей различных культур; для личности культура выступает как «форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления» (М. М. Бахтин, В. С. Библер); существо культуры — не в материальных достижениях, а в том, что индивиды постигают идеалы совершенствования человека (С. С. Аверинцев, Д. С. Лихачев, А. Швейцер).

В культуре аккумулирован человеческий опыт бытия и освоения мира в виде способов восприятия, мышления, переживания и действия, а также в виде знаний, ценностей, способов и критериев оценки, нормативов, целей и смыслов, хранящих и воспроизводящих опыт духовной и практической деятельности, а образование – ее живой «переводчик» и транслятор; культура имеет коммуникационную природу, это форма общения между людьми (Ю. М. Лотман). Культура смыслообразующа. Разнообразие культурных систем как «по вертикали» (в исторической среде), так и «по горизонтали» (в многообразии существующих социальных, региональных и этнонациональных комплексов) не исключает взаимодействия культур, в ходе которого вырабатываются культурные инварианты, обеспечивающие общность и взаимопонимание человечества.

Наиболее многогранен подход к определению культуры, сформулированный В. С. Библером (47, с.288-292): культура есть форма бытия и общения людей через время, опосредствованная произведениями; форма самодетерминации личности, свободного решения и перерешения индивидом своей судьбы; творение нового самобытного и самобытийного мира. Эти три определения не разделяют целостный феномен культуры отдельные

фрагменты, но представляют собой разные ракурсы осмысления ее единого ядра. «Вся история культуры есть не что иное, как попытка коммуникации — более или менее развернутая попытка «культуры для себя» стать «культурой для других», попытка обнаружить и объективировать для других свои тайные, субъективные смыслы; и одновременно — попытка обнаружить и сделать своими смыслы другого человека» (100). Важным аспектом культуры является то, что она выступает «определенным хранилищем, а то и фабрикой» (по образному выражению Д. А. Леонтьева) ценностей и смыслов жизни (94).

«Культура — это сама система перевода ускользающих в прошлое и будущее ценностей настоящего в бытие человека, в смыслы его жизнедеятельности», — пишут С. Б. Крымский, Б. А. Парахонский и В. М. Мейзерский (85). Способы «перевода» ценностей обусловлены как традиционными для человеческой культуры механизмами (ценностями и правилами социума, традициями, авторской деятельностью), так и социокультурными особенностями современного индивиду мира. Принимая во внимание, что культура – не только результат, но и важнейший определитель типа социальной системы, и, соответственно, системы воспитания, мы считаем обоснованным употребление понятия «социокультурные» (системы, комплексы, детерминанты, предпосылки) в педагогическом исследовании. В то же время культура – это совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении, освоенный и овеществленный опыт человеческой жизнедеятельности. Смысловое ядро определений понятия «культура» как «опыта человеческой жизнедеятельности» дает нам право использовать термин «опыт» в качестве личностной характеристики индивида и выделить его духовную составляющую.

Феномен опыта является *ключевым звеном «связи времен» внутри субъекта*. Об этом точно было сказано М. М. Бахтиным в связи с анализом мировоззрения Гёте, для которого столь характерным являлось «чувство слияния времен». Именно специфическое состояние опыта оказывается моментом существенной связи прошлого с настоящим; моментом необходимости прошлого и необходимости его места в линии непрерывного развития, моментом творческой действенности прошлого и, наконец, моментом связи прошлого и настоящего с необходимым будущим.

Рассматривая опыт как «чувственное знание» о познаваемой реальности – внешней или внутренней (Лекторский В. А.) (115, с.158), а личность – как познающего субъекта, результатом активности которого и становится опыт, для выявления научно-теоретической основы понятия «*духовный опыт*» мы обратились к идеям коммуникативной интерпретации Я М. М. Бахтина и Р. Харре. Согласно М. М. Бахтину (16), Я как субъект формируется в процессе соотнесения с точкой зрения другого человека, диалога. В результате такого усвоения человек не искажает свое сознание (как считает Ж.-П. Сартр), а получает возможность для его развития. Опыт Я, личностный опыт, таким образом, формируется во взаимодействии с Другим (М. М. Бахтин), являющимся представителем определенной культуры (Р. Харре). Р. Харре считает необходимым различить два Я: первое относится к индивиду как существующему во времени и пространстве, включенному в определенную культуру, и выражает способы бытия и степень ответственности за свои поступки, социальные отношения. Это Я является носителем личностного опыта. Второе Я выражает наличие некоторого «внутреннего мира», который является предметом рефлексивного отношения с его стороны. Жизнь этого второго Я формирует *духовный опыт личности, конструирует его на основе внешних коммуникаций с другими людьми*. Такое понимание личности (Я) присуще не каждой культуре, а во многом специфично для западной культуры последних столетий. В то же время в западных культурах существует представление о центре рефлексии над «внутренним миром» - трансцендентальном Я, которое не дано в эмпирическом опыте, а служит для формального увязывания данных сознания (141). Личность, таким образом, является *феноменом культуры, поэтому становление духовного опыта личности* невозможно рассматривать вне контекста культурных традиций – социальных, этнических, политических, а также вне контекста религии, взявшей на себя миссию хранителя духовных ценностей данной культуры и человечества в целом. Социокультурные предпосылки изучения проблемы становления духовного опыта младшего школьника связаны с потенциалом культуры, ибо культура обладает всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей человека: в культуре аккумулирован человеческий опыт бытия и освоения мира в виде способов восприятия, мышления, переживания и действия, а также в виде знаний,

ценностей, норм, целей и смыслов, хранящих и воспроизводящих опыт духовной и практической деятельности, а образование — ее живой «переводчик» и транслятор.

Особенность современной информационной культуры – теснейшая коммуникация на всех уровнях личности, в том числе корпоративном, государственном. Она выражается в совместной деятельности международных корпораций и организаций, в межгосударственных проектах по регулированию социально-экономической жизни в масштабах планеты, в межкультурных связях и межэтнических браках. Стали неэффективными репродуктивность и монологичность преподавания, при котором обучающийся выполняет пассивную роль слушателя и не может овладеть социальными и культурными способностями. Результатом «индустриализации» образования стал человек, бездумно «преобразующий» природу и претендующий на роль «царя», что, по мнению философов, привело к экологическим, социальным и техногенным катастрофам. Их причина кроется в технократическом типе сознания. Поскольку оно сформировано на принципах зун-дидактики, в нем отсутствует критическое мышление и рефлексия.

Для современной культуры характерными также стали диалогичность и взаимодействие различных культур, не всегда отличающиеся позитивной направленностью. Варваризация межконфессиональных отношений, итогом которой были уничтожение статуй Будды в Афганистане и террористические акты в различных странах, сделала задачи духовного (надличностного, надконфессионального) развития нового поколения жизненно необходимыми.

Идея диалогической культуры, разработанная в отечественной философской литературе В. С. Библером, для нас представляет особый интерес. Философ отмечает, что культура диалогична по своей природе вообще, а современная культура это обнаруживает наиболее ярко, несет в себе энергию и силу диалога, благодаря которым актуализируются любые смыслы культуры, а также возникает и формирует себя личность. Поскольку «участное мышление» (М. М. Бахтин) личностно, то культура неминуемо должна включать в себя многообразие личностно ориентированных мыслей, каждая из которых не только имеет право на существование, но и приобретает свою определенность только в отношении к таким же другим мыслям, то есть, через диалог.

Диалогическое понимание культуры предполагает наличие общения с самим собой, как с Другим. Общение с другим через произведение, текст предполагает микродиалог в Большом времени культуры. В. С. Библер предостерегает от примитивного понимания диалога как разных видов диалога (научный, бытовой, моральный и пр.). Они не имеют отношения к идее диалога в рамках диалоговой концепции культуры. В «диалоге культур» речь идет о диалогичности самой истины (красоты, добра), о том, что понимание другого человека предполагает взаимопонимание «Я — ты» как онтологически различных личностей, обладающих актуально или потенциально различными культурами, логиками мышления, различными смыслами истины, красоты, добра. Диалог, понимаемый в идее культуры, — это диалог различных мнений или представлений, это всегда диалог различных культур (25, с.299). Современное знание о культуре исходит из того, что оно должно быть непременно связано с интересами человека и выполнять интегративную функцию в области социогуманитарного знания. Это положение также сформулировано В. С. Библером: «В XX в. феномен культуры — и в обыденном его понимании, и в глубинном смысле — все более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает... все решающие события жизни и сознание людей нашего века» (25, с.261). Л. Г. Викторова доказала, что константы диалоговой концепции культуры находятся во взаимодействии с педагогическими системами (47). Выделим те из них, которые идут в нашей концептуальной логике: культура (сохранение, передача и производство новых элементов культуры); образование (гностическая, креативная, аксиологическая функции); личность (цель, становление, человек культуры, культура педагогической деятельности); гуманистическое и гуманитарное мышление (гуманизация, гуманистическое целеполагание, гуманитаризация); понимание (коммуникация).

Проблема современной школы в том, что ее культура в основном отвечает признакам «индустриализма», в то время как в обществе развивается культура постмодерна. В широком смысле слова Постмодерн – многостороннее отрицание Нового времени. В этом явлении философы выделяют социально-экономические, политические и духовные стороны, которые, хронологически развиваясь весьма неравномерно, имеют ряд общих черт:

во-первых, это усложнение картины мира, отрицание того взгляда на мир, который основывается на представлениях об автономности и всемогуществе разума, с одной стороны, и о полной познаваемости человека и мира – с другой (преодоление односторонней реакции на традиционный, средневековый религиозный взгляд на мир);

во-вторых, новый взгляд на проблему религии, обусловленный изменением воззрений на природу человека (вечный на все времена вопрос И. Канта «что такое человек?»), его созидательные и разрушительные возможности, отношение ко злу и интенции на добро; в связи с этим оказалось востребованным то содержание христианства, которое до сих пор оставалось в целом нераскрытым, хотя и составляло его истинную природу. «Христианство только начинается», – говорил о. Александр Мень в конце XX в. (110);

в-третьих, представление о самом человеке, которое, в целом не отличаясь от традиционного христианского (человек принадлежит одновременно двум мирам – природному и сверхприродному), актуализирует сверхприродную сущность человека и составляет основу понятия Дух, то есть, прежде всего морального сознания (аналог кантовского разума). В частности, у М. К. Мамардашвили сознание употребляется в значении, в каком обычно говорят о Духе (по: 67). В современной культуре, по определению философов и культурологов, определяющим является интегративный характер наступившей эпохи. Культурная конвергенция наблюдается во всех отраслях от науки и производства до искусства и образа жизни. Вместо отраслевой культуры возникает, по выражению французского исследователя А. Моля, мозаичная культура, которая складывается из множества соприкасающихся, но не образующих конструкций фрагментов, где нет строгих границ между понятием и содержанием (113, с.43). Такое понимание характера социальных процессов требует нахождения форм педагогического процесса, способных дать ребенку интегративное, комплексное представление о мире.

Мозаичность и нелинейность современной культуры предполагает гибкость и конвергентность мышления. Если классическая рациональность вела мысль через ряд жёстко связанных понятий, этапов, суждений, то человек современной культуры осознал, что движение мысли чаще всего случайно и непредсказуемо. Умение понять новое, вписать его в свою деятельность, отказавшись от уже существующего стереотипа, составляет особенность

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru