

А.В.Каменец, Е.Н.Селезнева

**ОСНОВЫ
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО
ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



**Елена Николаевна Селезнева
Александр Владленович Каменец**

**Основы духовно-нравственного
воспитания в системе
дополнительного образования**

Текст предоставлен издательством

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=19425425

*Основы духовно-нравственного воспитания в системе дополнительного
образования: РГСУ; Москва; 2015*

ISBN 978-5-7139-1242-0

Аннотация

Предлагаемое учебное пособие представляет собой изложение основных проблем духовно-нравственного воспитания в учреждениях дополнительного образования. В пособии рассматриваются вопросы этого воспитания в стратегиях современного образования и просвещения, его духовно-мировоззренческие основы. Особое внимание уделяется отечественной православной традиции в решении задач духовно-нравственного воспитания. Пособие ориентировано на широкий круг специалистов и исследователей дополнительного образования, студентов и профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений.

Содержание

Предисловие	5
Лекция 1. Духовно-нравственное воспитание в системе образования	7
1.1. Духовно-нравственное воспитание в стратегиях образования и просвещения XXI века	8
1.2. Историко-культурологические вехи формирования основ духовно-нравственного воспитания	33
Конец ознакомительного фрагмента.	46

**А. В. Каменец,
Е. Н. Селезнева
Основы духовно-
нравственного воспитания
в системе дополнительного
образования**

© Каменец А. В., Селезнева Е. Н., 2015

© ООО «Квант Медиа», 2016

Предисловие

Проблематика духовно-нравственного воспитания в настоящее время является актуальной для самых разных сфер педагогической практики и учреждений социально-культурной сферы. В предлагаемом пособии рассматриваются преимущественно две основные проблемы – наличие ценностно-мировоззренческих оснований этого воспитания и его специфика в учреждениях дополнительного образования.

Учитывая, что обе эти проблемы являются наименее разработанными в системе дополнительного образования, авторы пособия выражают надежду, что в настоящем издании специалисты этих учреждений смогут получить ответы на некоторые важные вопросы по данной теме.

Исходя из заявленных проблем, предлагаемое пособие включает в себя как теоретические проблемы духовно-нравственного воспитания, так и практико-методические его аспекты.

Основное внимание при этом уделяется отечественным традициям духовно-нравственного воспитания с учетом особенностей национального менталитета народов России. Такой подход к раскрытию темы является своевременным, если учесть, что в последнее время в нашем обществе все более активно обсуждается необходимость поиска Россией своего места в мире как самобытной цивилизации, облада-

ющей огромным духовно-нравственным потенциалом и собственными достижениями в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.

Пособие рассчитано на самых различных специалистов учреждений дополнительного образования, профессорско-преподавательский состав и студентов вузов, изучающих проблемы духовно-нравственного воспитания.

Лекция 1. Духовно-нравственное воспитание в системе образования

Духовно-нравственное воспитание в стратегиях образования и просвещения XXI века. Историко-культурологические вехи формирования основ духовно-нравственного воспитания. Принципы разработки социальных проектов духовно-нравственного воспитания в системе учреждений дополнительного образования.

1.1. Духовно-нравственное воспитание в стратегиях образования и просвещения XXI века

Кризис сегодняшней системы образования, прежде всего, выражается в утрате общего социокультурного контекста, в результате чего образование также оказалось дискретным, разрозненным в своих составных частях процессом, где техническое, гуманитарное, социально-научное и философское знания дифференцировались по разным, зачастую замкнутым сферам, не связанным – и непроницаемым друг для друга.

Если до начала реформ 1990-х лет образование формировало, условно говоря, «нормативную» модель поведения и деятельности, то есть «долженствующую» и в известной мере «идеальную» программу социализации и инкультурации, то реформы по демократизации образования были призваны разрушить эту нормативность (понимаемую как «тоталитарность»), и обозначить инновационные стратегии образования. При этом демократизация в сфере образования не предложила новых ценностных моделей формирования личности. Она была направлена на обслуживание стихийно сложившихся форм стратификации – и нужд потребительского рынка, что сделало в принципе ненужными и даже «излиш-

ними» вопросы воспитания, так как решающим фактором в понимаемой таким образом социализации является установка на практический результат и карьерный рост.

К сожалению, следует признать, что проблема демократизации в сфере культуры и образования не стала предметом научного изучения. Еще Н. А. Бердяев писал о том, что понятие «демократизации» нельзя «прямо» переносить из политики в сферу культуры или образования, поскольку равенство возможностей не означает равенства способностей и талантов, а также равенства профессиональных знаний. Как говорит социологическая наука, неравенство сохраняется всегда, – даже при очень высоком уровне достатка, не говоря уже о его отсутствии. И это неравенство выражается определенной иерархической структурой, которая существует как в отдельных социальных слоях и группах, так и в социуме в целом. Соответственно этому существует и система ценностных иерархий, норм, вкусов, ценностей, паттернов поведения, основанных на национальных традициях и идеалах. Ради формирования нового – «динамического» – стереотипа восприятия действительности разрушались привычные формы сознания и мышления. Установка была на дифференциацию общественного сознания, актуализацию интересов стратифицированного общества – разных социальных сил, социальных групп, общностей, партий, конфессий, меньшинств и т. д. В результате целостная система ценностных ориентаций в обществе была расшатана, ин-

тегрировать ее пока не удастся. Образование утратило роль «регулирующего фактора», который в новых условиях стал пониматься именно как «тотальность» – некий «культурный империализм» и ценностное господство традиции. Разрабатывалась «новая политика», которая должна была покончить с «засильем традиции» и привить российскому образованию «релятивистскую модель» в формах мультикультурализма. Концепция мультикультурализма широко насаждалась в последние годы, и в своем позитивном концепте она позиционировалась как теория «расширения границ» интегрированного в советский период социокультурного пространства России через внедрение «альтернативных культур».

Безусловно, само по себе расширение культурного пространства через внедрение самых разных культурных традиций не имеет ничего негативного, так как известно, что культура развивается в контексте двух основных тенденций – консервативной и инновационной. Но то, что стало происходить в нашей стране, полностью разрушило этот баланс, когда инновативность стала полностью замещать традиционные устои. Внедрение инноваций, расширяющих культурное пространство, возможно лишь до определенных границ, – тех, в которых сохраняется идентичность нации. Если появляется угроза ее утраты, эти процессы находятся на грани защиты национальной безопасности.

В сфере образования и воспитания стала внедряться «педагогика альтернатив», цель которой – формирование лич-

ности как «совокупности отношений», когда социализация не детерминирована нравственными понятиями. Она всякий раз идентифицируется «заново» – посредством активного потребительского выбора. Структура личности занижена до уровня потребителя. Продуктом такой «педагогики без границ» является «фрагментарная личность» («эмпирический индивид»), в которой творческое начало вытесняется потребительским, отсутствуют принципы, идеалы нравственности, духовности. Такая политика в сфере образования и воспитания становится стимулятором девиантного поведения, что мы и наблюдаем повсеместно.

Если попытаться дать общую характеристику реформ 1990-х лет в сфере образования, то самым главным фактором изменения стало разрушение так называемой «классической модели» образования, которая восходит еще к античности. В контексте постмодернистской парадигмы она была замещена «сциентистской моделью», которая изменила содержание образования, – в том числе характер трансляционных функций, которые должны соответствовать определенному уровню культурной компетентности.

В трансформирующемся обществе особо выделяются проблемы социокультурной динамики, то есть универсальных социокультурных изменений (в том числе ценностей, норм, паттернов). Но ставить вопрос о трансформации содержания образования невозможно без понимания культурогенеза, – какую роль и функции выполняло образование в

историческом времени? Как конституировались его цели и задачи?

С XVIII века образование содержательно отождествлялось с просвещением. Соответственно, оно понималось как «универсализм» и «энциклопедичность» знания, которые достигались определенным порядком и последовательностью изучения дисциплин. Упорядоченный корпус текстов (так, как их представили французские просветители Гольбах, Гельвеций, Дидро) должен был символизировать чувственно-наглядный и логически непротиворечивый образ мира. Создав энциклопедию наук, ремесел, искусств, философы-просветители полагали, что изучение предлагаемых образцов высокой культуры в разных сферах человеческой деятельности (культуре, науке, ремеслах, искусстве) позволит воспитать «добродетельного гражданина», ответственного перед своим Отечеством. В таком контексте воспитание понималось как просвещение, – соответственно, оно должно было реализоваться через «классическую модель» образования, которая включала в себя изучение истории, древних языков, риторики, искусства красноречия (элоквенции), диалектики (понимаемой как «искусство дискуссий») и, конечно же, основ фундаментальных наук: от астрономии и химии до искусствоведения. При этом гуманитарные знания составляли основу классического образования и ценились не ниже технической компетентности. Изучение таким образом организованных научных дисциплин формировало соответ-

ствующие мировоззренческие представления – картину мира как идеал «предустановленной гармонии» – продукта деятельности Творца (Бога). Тем не менее, теократическая картина мира не препятствовала его научному освоению, – наоборот, была в какой-то мере импульсом и даже стимулом в развитии научного познания как освоения гармонии, постигаемой в разных сферах, – от строения вещества (молекулы) до небесной астрономии и музыки (например, фуги Баха символизировали небесную «музыку сфер», постигаемую композитором, находящим внутри себя христианина созвучие с «божественной» гармонией.)

В трансформирующемся обществе этот «экстенсивный», как мы бы сейчас сказали, идеал «полноты знания» исчезает. Конечно, на разных этапах исторического развития подобные трансформации имели свои особенности. Скажем, трансформирующиеся общества периода секуляризации (Реформация в Европе, реформы Петра в России) – это иные трансформации, чем в эпоху постмодерна. В то же время можно отметить некоторые общие черты, характерные для всех форм переходных социумов.

Во-первых, это ускоренные процессы социального реструктурирования общества: изменение социокультурных взаимодействий, социальных статусов, ролей, социальных и культурных идентичностей, когда появляются новые социальные слои, классы, политические партии, корпорации и т. д., – то есть ускоряются процессы их дифференциации и

стратификации.

Во-вторых – по мере дифференциации общества изменяются формы общественного сознания, они также дифференцируются на множество направлений и сфер. Например, в России в XVIII веке появляются различные формы общественного сознания, – от абстрактного гуманизма до вольтерьянства и радикальных форм нигилизма. Конечно, для секуляризированного сознания России остается та особенность российской ментальности, которая отсутствует у «калькулирующего рассудка» европейца, так называемый «внецерковный мистицизм», характеризующийся некоторой ностальгией по утраченным религиозно-сакральным формам социокультурных взаимодействий и сохраняющий поэтому некоторый «флёр» идеализации реальности. Но общая тенденция – фрагментация общественного сознания и влияние идей французских просветителей в России XVIII века – отчетливо просматривалась.

Таким образом, в трансформирующемся обществе универсализм картины мира замещается множественностью мировоззренческих ориентаций. Соответственно, модифицируется и единая теоретическая модель образования: она дифференцируется на разные уровни культурной компетентности, которые характерны для разных систем координат многочисленных социокультурных групп, воспринимающих информацию как просветительскую, если она отвечает их требованиям социальной значимости, то есть позволяет

адаптироваться в сложной и динамичной социокультурной среде.

Еще одна тенденция трансформирующегося общества, которую необходимо отметить, это *процессы релятивизации знания*, – соответственно этому и релятивизации классической модели «образования-просвещения». Если раньше наследие понималось как «сокровищница культуры», представленной в ее высоких образцах, то в переходном обществе наследие понимается более операционально – как соотношение потенциальной и актуальной культуры, что, соответственно, изменяет ее социализирующую (воспитательную) функцию.

Передача социокультурного опыта от старших поколений к младшим осуществляется уже не в форме нарратива, – последовательности и упорядоченности передачи образцов высокой культуры, – а в иной, заведомо эклектичной парадигме. Например, постмодернистской, которая допускает смешение разных культурных контекстов и стилей, что позволяет информационно «оснастить» любые проекты. Так можно создавать образовательные модули из артефактов разных уровней сложности, которые отвечают лишь одному критерию – инструментальной целесообразности. Все это, безусловно, означает нивелирование шкалы культурных ценностей, стирание граней между подлинной (глубокой) культурой и эрзац-культурой, – «масскультом».

Указанные тенденции повлияли и на функции носителей

культуры – разных субъектов образовательного процесса, к которому мы относим, прежде всего, «культурную элиту» – ту высокообразованную часть общества, которая способна создавать сложные культурные объекты («целесообразно манипулировать ими», если изъясняться на уровне концепций постмодерна).

К институциональным субъектам относятся учреждения культуры, образования и средства массовой информации. Занимая «срединное» положение между уровнями обыденной и профессиональной культуры, они специализируются на разных методах культурной компетентности и, в соответствии с различными проблемными ситуациями, изменяют свои функции. Прежде всего, они ориентируются не на «усредненную» аудиторию, а дифференцированно учитывают самые разнообразные социокультурные взаимодействия. Кроме этого, каждый субъект образования имеет (разрабатывает) свою «программу трансформаций» – набора культурных кодов и способов перекодирования культурных символов, которые позволяют мобильно переструктурировать информационные системы. Иначе говоря, в трансформирующемся обществе не существует единой нормативной символической системы, но каждый носитель (коммуникатор) должен встраивать в свои программы «систему координат», с которой идентифицируется та или иная социальная группа, на которую ориентированы образовательно-воспитательные программы. Эта система координат должна быть определена

ответами на следующие вопросы:

– Какое место в этих социокультурных трансформациях и формировании дискретной картины мира занимает символическая культура: философская, религиозная, этическая?

– В каких системах координат выстраивает символическая культура свои программы?

– Как конституируются нормы и ценности в трансформирующемся обществе?

– Какую роль в их формировании играет духовно-нравственное воспитание?

Духовная сфера – неотъемлемая принадлежность социума и личности. При этом понятие «духовность» трактуется неоднозначно в религиозной и светской культуре и, соответственно, имеет разные тенденции развития и разное содержание в истории культуры. В контексте секуляризированной культуры духовность понимается как обращенность к идеалам, которые дают образцы «высокой» культуры. Соответственно, образовательно-воспитательный процесс понимается как максимально возможная эффективность передачи этого социокультурного опыта последующим поколениям. Тогда в этом процессе господствующее положение имеют «классические» модели образования, которые призваны воспитать всесторонне-развитую гармоничную личность.

В истории образования и воспитания важно проследить, когда и в каких условиях эти тенденции формировались, в каких областях социокультурной жизни они функциониро-

вали наиболее эффективно и почему. При этом важно проанализировать не только трансформацию образовательных функций секуляризированной культуры, но и понять социально-значимую роль православной педагогики, ее место и функции в переходном социуме. В данном контексте целесообразно учитывать исследования ученых, живших в переходные эпохи, и обобщить опыт функционирования духовно-нравственных форм социализации. Одним из таких выдающихся представителей православной мысли является, безусловно, В. Зеньковский, создавший в Русском Зарубежье «Религиозно-Педагогический кабинет», организовавший издание серии очерков под общим названием «Православие и современность», а также написавший работу «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии».

В этой работе В. Зеньковский утверждает, что в рамках секулярной теории педагогика отделяет себя от Церкви и становится, в сущности, автономной сферой, отделенной от религии. Но при этом совершенно очевидно, что она не может существовать отвлеченно от мировоззрения, – тех онтологических и гносеологических оснований, которые несет в себе религия. Разумеется, концепции «социального порядка», замещающие сакральные метафизические ценности, не способны выполнить те функции воспитания, которые осуществлялись духовными формами, но всегда оставляют некий «зазор», который заполняется идеализациями и утопиями, – тем, что Зеньковский называет «внецерковным ми-

стицизмом». Не избежала подобных интерпретаций и утопических воззрений и педагогика: в XVIII веке возникают социальные утопии о «новой породе» человека, и в России были организованы специализированные институты; в советский период насаждались утопии о «новом человеке» и «новых социальных отношениях». По мнению Зеньковского, отделение педагогики от мировоззренческих оснований связано с господствующим постулатом философии эпохи Просвещения о возможном *переустройстве мира на началах разума*.

Рационализация педагогики в контексте просвещенческих идей породила идею свободного развития ребенка и невмешательства в его жизнь, однако личность, как известно, не развивается «сама из себя», она должна быть связана с миром ценностей, то есть с сверхэмпирической реальностью, где должны быть «образцы», согласно которым осуществляется процесс воспитания. Любая сверхэмпирическая реальность есть область ценностей, которую продуцируют религия, философия, искусство, – поэтому важен отбор этих образцов, способствующих социализации. И огромную роль играет здесь тот духовный опыт, который исторически выработала религия.

Религиозное обоснование педагогики связывает ее с Церковью, но не в смысле административного подчинения, поскольку Церковь – понятие не авторитарное, а институция, основанная на принципе соборности. Православная собор-

ность возвышает человека над эмпирической реальностью и по-иному осмысляет саму культуру. Человек – не просто «венец природы» или «центр мира», как представляется в антропоцентрической картине мира эпохи Возрождения и Просвещения; но само его надприродное, надэмпирическое бытие возможно только благодаря «причастности» к высшим ценностям – тем метафизическим универсалиям, которые связаны с «тайнами» бытия. И эта причастность к трансцендентному расширяет горизонт, вырывая из узких рамок прагматики.

Главное откровение о человеке в рамках православной педагогики – Образ Божий в нем. Само слово «образование», как сказал патриарх Московский и всея Руси Алексей II, восходит к понятию «Образ». Тогда задача образования заключается в «восстановлении этого образа, разрушенного и оскверненного» [11, с. 6]. Дисгармония духовной сферы на языке религии называется «грехом»... Иначе говоря, грех – это нарушенная духовная целостность, раздробленность, маргинальность духовной сферы человека. Если мы вспомним историю, то обнаружим, что античное воспитание также понималось как воспитание целостного, гармоничного человека. И основой такой гармонии были сверхэмпирические «макро»-ценности: принцип гармонии в античном смысле – это метафизический принцип «единства во многообразии», единство макро- и микрокосмоса. Поэтому не могло быть целью воспитания усвоение некоторого механическо-

го набора навыков и умений; они все должны были служить чему-то, нацелены на что-то, имеющее гораздо более высокую ценность, чем просто обыденное производство и потребление. Да, безусловно, в эпоху Просвещения существовали теории о том, что личность развивается как бы «сама из себя», как распускается бутон цветка. Но даже такие теории абсолютной, казалось бы, свободы самоопределения личности, имели свои социокультурные идеалы, поскольку предполагали создание соответствующей «среды» – или «почвы» формирования личности. Об этом говорил, например, Ж. Ж. Руссо, который первым обосновал принципы возрастной педагогики. Как один из основателей «Энциклопедии наук, ремесел и искусств», предназначавшейся для *народного просвещения*, Руссо стремился претворить в жизнь некие возвышенные идеалы, полагая, что человек просвещенный и образованный станет непременно и достойным гражданином. Иначе говоря, идеалы как образцы воспитания все-таки были – это иерархии знаний в разных областях человеческой культуры. И декларируемая свобода личности понималась как возможность формирования ее соответствующей социальной средой. Не было представлений о «беспринципном» воспитании, что сегодня понимается как «демократизация педагогики». Ж. Ж. Руссо написал знаменитую работу «Об общественном договоре», идеи которой вошли в Декларацию прав человека, но нигде он не говорит о том, что личность должна быть безнравственной и беспринципной.

В сегодняшнем трансформирующемся обществе особенно резко проявляется контраст педагогических ориентаций и современных реалий. Если педагогические усилия направлены на то, чтобы воспитать умение личности отстоять себя и свои цели в жизни, обеспечив себе тем самым определенный статус, успех и карьеру, то реальная социокультурная среда жестко отвергает эти усилия. В результате человек оказывается беззащитным и не может противостоять трудностям и сложившимся обстоятельствам, так как ориентирован только на успех и материальный достаток. Отсюда множество жизненных трагедий и поломанных судеб. Угнетенность, утрата смысла жизни, веры в себя для тех, кто не преуспел, становится причиной духовных и душевных расстройств и переживаний. Такое воспитание не может предохранить от неудач, так как не дает метафизических знаний.

О том, что жизнь души «за порогом сознания» имеет огромное значение, писали выдающиеся психологи: Фрейд, Юнг, Адлер. Свобода человека в том, что он «смотрится в бесконечное» – так полагали великие умы древности и нового времени. Свобода ребенку «не дана», утверждал Л. Н. Толстой, а «задана», и эта заданность есть «путь восхождения» к свободе [6, с.31].

Как пишет В. Зеньковский, свобода ставит человека перед дилеммой добра и зла, поэтому нельзя ставить задачей воспитание личности вне связи со сферой смыслов. Тут альтернатива: вне свободы – подавление, угнетение личности;

без известной степени свободы личность не раскрывается и не расцветает. Но, с другой стороны, «абсолютная» свобода оборачивается «абсолютной» же зависимостью от обстоятельств, она становится источником житейских крушений, социальных драм и личностных трагедий.

Часто свобода переживается как «бремя», и человек стремится раствориться в какой-либо общности, быть «как все». «Как связать душу ребенка с миром ценностей? – ставит вопрос Зеньковский, – не минуя свободу, а через нее?». Это вопрос воспитания, – не столько приспособление к жизни, сколько умение сделать правильный выбор между силами добра и зла. Само по себе «приспособление к жизни» имеет инструментальный характер, а инструменты обновляются бесконечно, не оставляя человеку никаких вариантов, кроме рабского приспособленчества, едва ли не животной адаптации. Однако человечество выработало в своем историческом развитии такие варианты постижения насущного бытия, как социально-значимое знание: религию, философию, культуру, искусства, науку. Каждая из этих форм общественного сознания раскрывает смыслы жизни в своих понятиях и категориях, сохраняя многообразный человеческий опыт постижения этих смыслов жизни для последующих поколений.

Религия полагает, что воспитание должно воодушевляться верой в возможность преображения и спасения души. Этой теме посвящено множество работ богословов и философов. Тема ограниченности человеческой жизни, тема

смерти требует осмысления и отношения к ней человека, так или иначе. Необходимо говорить про все формы и ступени бытия человека – жизнь как сочетание вечного и преходящего.

Христианское учение о человеке – христианская антропология развита Отцами Церкви, которые исходили из Библии. И надо заметить, что открытия современной науки, в том числе идеи современной социальной психологии и социальной педагогики нередко представлены в свете христианской антропологии. В этом смысле необходимо концептуализировать ее основные понятия и категории. В контексте христианской антропологии в общих чертах В. Зеньковский суммирует эти представления. В человеке различаются три сферы: дух – душа – тело. *Дух* – не «отдельная» сфера, но «пронизывает» собой всё: и душу, и тело, это импульс одухотворения! Вследствие такой тринитарной структуры представлений об устройении человека понятие «духовность» есть по сути «целостность», «органичность», «гармоничность» личности. Поэтому всякая дисгармония понимается как «нарушенная духовность», что на языке религии называется «грехом». Тогда «грех» – неустроенность духа, раздробленность его между различными смысловыми ориентациями, между силами добра и зла.

Интересно, что античное воспитание также понималось как воспитание «целостного» человека, гармонически развитой личности. В педагогике той далекой эпохи тщательно

просчитывалась «эстетическая мера» «вмещения духовного начала телесным» – и выражалась она в комплексе видов «классического» воспитания: физического, духовного, нравственного. Существует множество теорий о том, что христианство отчасти заимствовало религиозные традиции античности. В частности, это якобы выразилось в так называемой «орфической» и «дионисийской» традиции.

Чтобы понять сущность принципиальных, непримиримых различий христианской религии и представлений древнегреческой культуры, достаточно сравнить их идеи о загробной жизни. Почему именно эти идеи? Потому, что представления о «духовности» в религии и философии, так или иначе, связывались с некими высшими смыслами надэмпирического бытия – или того, что в философии названо «трансцендентным», – находящимся за гранью человеческого опыта. Цель духовной жизни в таком контексте – то, что Кант назвал «исканием трансцендентного», а религия – исканием Бесконечного, Абсолютного. Сопряженность с бесконечным освобождает человека от того, что подвластно времени, возвышает над природой, причинностью, делает свободным. Одно из выражений трансцендентного – представление о Вечности.

Очень интересные суждения по этому поводу мы находим у величайшего русского философа А. Ф. Лосева, крупнейшего знатока античной эстетики. Сравнивая представления древних греков о «вечности» и христианские идеи, он

показывает различия в их символике. Представления о загробном мире у греков исходят из так называемого «пантеизма» – обожествления сил природы. Например, преисподняя под властью бога Аида (ад) – это «жалкое подражание земле», как бы ее «тень». Аид не субстанциален, так же как не субстанциально зеркальное отражение, допустим, человеческого лица. Поэтому герой Троянской войны Ахилл в своем загробном существовании жалуется на судьбу и говорит, что лучше на земле пасти свиней или работать поденщиком, чем быть царем в царстве мертвых, потому что нет в нем жизни, а есть ее «тень». И наоборот, христианский ад – это «активные вечные муки». Он – субстанциален. Не загробная жизнь есть копия земной, а наоборот, земная жизнь – слабое отражение Вечной жизни, подражание ей. Отсюда и иной расклад ценностей: земная жизнь самоценна настолько, насколько есть проявление и выражение Небесной [6, с. 74–75]. Земная жизнь имеет не самодовлеющий характер, она значима лишь в той мере, в какой указывает на иную, Вечную жизнь, и в этом смысле она символична. Только при свете Вечности душа узнает, насколько праведно или неправедно она жила.

Иначе говоря, в свете христианской картины мира все этапы и фазы жизненного пути сопричастны трансцендентному – и соотносятся с теми заповедями веры, которые символизируют Вечность. Христианская модель мира – это представление о том, что процесс развития мира, природы, истории

– линейно-спиральный процесс, имеющий начало и конец. Начало христианского мира – Пришествие в него Иисуса, а конец мира, он же «конец времен» – Второе Пришествие.

Христианская картина истории противостоит другим, так называемым «циклическим» моделям развития истории. Например, в древнегреческой философии известны так называемые «орфические» представления – учение о переселении душ. Здесь процесс развития представлен как «круговращение сфер», где нет индивидуальности и неповторимой историчности. Известно, что у древних греков не было представлений об истории – прошлом и будущем. Они жили, как говорит Шпенглер, «точкообразно», «здесь и теперь». С точки зрения духовности это отсутствие историзма и индивидуальности проявлялось как некое «равновесие небесного и земного», взаимно переходящих друг в друга. В работе «Смысл истории» Н. Бердяев подчеркивает, что духовное начало в циклических моделях мира не отделяется от материального и как бы «слито» с ним. Космическое круговращение сфер, соответственно, втягивает в себя и реинкарнацию – переселение душ. Христианство же знает только одну, неповторимую судьбу человека – его субстанцию в «чистом духе». А на земле он нуждается только в самоутверждении. Для этого не нужно «много жизней», лишь несколько наиболее ответственных моментов, а по необходимости – продолжение житейских перипетий в качестве испытаний, «мытарств». При этом мытарства столь же неповторимы, что и

земная жизнь [8, с.75].

Вся вышеописанная христианская онтология нашла свое безусловное отражение в педагогике. Педагогический процесс в широком смысле определял отношение к трансцендентному – Творцу. Соответственно, образование в таком контексте – это не только овладение суммой знаний, но формирование и построение себя по «образу Божию». Поэтому христианская педагогическая традиция заключается во «всеобщей учительности». В качестве учения об учительстве можно назвать трактаты величайшего представителя александрийской школы патристики Климента Александрийского (конец II – начало III вв. н. э.). В его трактате «Педагог» главным Учителем выступает сам Иисус Христос, который не только руководит обретением знаний, но и дает основы добродетельной жизни. Он представлен учителем «душевности» и «духовности». Восхождению к «высшему познанию» (гносису) предшествует этап восхождения к «духовной истине».

Надо пояснить, что само греческое слово «педагог» происходит от соединения двух понятий: «дитя» (ребенок) и «ведущий» (влекущий, провожатый), т. е., в буквальном смысле слово «педагог» прочитывается как «детоводитель» («дидакал», «магистр»). Этим словом первоначально в Древней Греции обозначался не наставник в прямом смысле слова, а слуга, приставленный к ребенку и провожающий его в школу, что было распространено в социальном

слое свободных граждан. Лишь впоследствии оно приобрело смысл «наставничества». Божественный Логос у Климента Александрийского – первоначально «увещатель», а потом уже «путеводитель», так как формирует мироотношение, «водит по миру», после чего сообщает наставляемому «знание». Таким образом, Божественный Педагог как «детоводитель» выступает «пастырем», «наставником» [11, с. 31–39]. При этом совершенно очевидно, что наставничество осуществлялось лишь тогда, когда существовали какие-то «позитивные ценности», которые могли быть представлены в качестве критериев поведения как образцы нравственности.

В нашем современном обществе эти нравственные образцы оказались оторванными от всех жизненных реалий. Это порождает особенно острую проблемную ситуацию: должен ли каждый человек искать или формировать собственную «моральку», не соотносящуюся ни с какими социетальными представлениями? И если это так, если мораль у каждого исключительно «своя», «собственная», тогда принципиально невозможны общие социокультурные нормы.

В российской культуре начала XXI века отсутствует единая «культурная платформа», которая определялась бы ценностями высокой культуры и классическими традициями. Социальная дифференциация порождает и дифференциацию культурную, которая доходит по полной автономизации – отсутствия интегрирующих культурных смыслов, симво-

лов, кодов, объединяющих культурных стратегий, роль которых раньше выполняли наследие и традиции. Они объявлены ненужными, исходя из постмодернистских деконструкций, утверждающих принципиальное отсутствие «единой» картины мира – и подтверждающих правомерность замещения ее произвольными «фрагментарными картинками» в соответствии с дифференцированным мировоззрением разных социокультурных общностей, групп, этносов, конфессий. Такая атомизированная по разным основаниям культура, где нет объединяющих ее смыслов и ценностей и господствует лишь принцип консюмеризма, безусловно, порождает проблему национальной идентичности как неких «общих ценностей», сплачивающих нацию. Учитывая назревшую потребность в формировании новых концепций духовно-нравственного воспитания, отвечающих национальным интересам развития России, представляется целесообразным обращение к тем теориям воспитания, которые разрабатывались в рамках традиционно-устойчивых национальных идеалов и, соответственно, могли репрезентировать как педагогические образцы социальные ценности и паттерны поведения.

Центральная категория педагогики – понятие личности. Сегодня представления о базовых основах формирования личности размыты идеями консюмеризма – всепоглощающего потребительского выбора, на основе которого личность всякий раз «обретается» заново, что декларирует свободу

ее самоопределения и независимость от какой-либо идеологии. Свободная личность – это личность, свободная в своих потребительских возможностях, не ограниченных идеологическими, политическими или религиозными представлениями. Только такая свобода признается сегодня в нашем социуме «демократическим правом» личности. Но если серьезно задуматься о концепциях воспитания на основе понимаемой таким образом демократии, то придется признать, что они являются ее существенным искажением. Декларация прав человека, как известно, имеет свои истоки в философии Просвещения. Соответственно этому корни всех демократических институциональных образований, включая институт педагогики, генетически восходят к Просвещению. Но, как уже говорилось выше, в ту эпоху воспитание личности, при всех издержках рационализма, основывалось, прежде всего, на «благородных» (просветительских) общественных идеалах. Смысл воспитания понимался как «просвещение – образование» в целях формирования творческой личности, а не потребителя. Получается, что образование сегодня не может находиться вне сферы духовно-нравственных проблем современного общества. Современная модернизация школы, в том числе и высшей, проводится сегодня преимущественно с целью эффективного освоения профессиональных знаний и их практического применения, что дает возможность готовить знающих специалистов, но далеко не всегда – духовно-нравственных личностей. Духовно-нравственное

воспитание – не механическая совокупность дисциплинарных знаний, но их определенная целостность, формируемая в «картине мира» каждой личности – ее мировоззренческих представлений о смысле жизни.

История учит, что никакой технический прогресс и самые совершенные технологии не способны обеспечить целостность и гармоничность развития человека. И только духовно-нравственное воспитание обеспечивает формирование позитивных ценностей, необходимых для сохранения социума и культуры.

1.2. Историко-культурологические вехи формирования основ духовно-нравственного воспитания

Как интерпретировать духовные явления современной жизни в России? Ответ на этот вопрос представляется достаточно сложным, если учесть, что он требует, с одной стороны, экстраполяции традиций «духовного опыта», с другой – исследования современных социальных «проблемных ситуаций» с точки зрения несоответствия разнообразных явлений окружающего мира тем идеалам (понимаемым как позитивные), которые конституируются в качестве «духовно-нравственных». Видимо, для интерпретации духовных явлений современной действительности недостаточно простого различения позитивных и негативных факторов в социуме и жизни отдельных людей – и отделения одних от других. Вне критериев объяснения той или иной негативности невозможна также их квалификация как «недуховных». Объяснить все эти сложные явления, как представляется, возможно лишь в контексте знания, и прежде всего во взаимосвязи истории, религии, культуры.

Негативные тенденции в социально-национальном облике нашей сегодняшней действительности фиксируют преимущественно политологи и историки, говорящие о разных

катаклизмах – экономических, политических, социальных. Но очень редко речь идет о человеческом факторе, который и является определяющим в формировании духовно-нравственной сферы. О нем говорит Русская Православная церковь и, конечно же, другие религиозные конфессии. Но при этом следует иметь в виду, что они формулируют понятия духовно-нравственного воспитания в категориях, часто непонятных и недоступных по своим сложным смысловым коннотациям современному человеку. Именно Церковь обличает сегодня социальные пороки, – например, подверженность чувству зависти. Как определяли Святые Отцы Церкви, «зависть – это скорбь по благополучию ближнего», – не радость, когда другому хорошо, а скорбь, то есть люди болезненно переживают благополучие, успех, достаток других.

И это не просто личностные качества: они способны переходить в социальную плоскость, когда используются в политических целях или разного рода групповых «разборках». Не случайно, что одним из популярных является лозунг: «забери у другого то, что ему принадлежит не по праву». В радио- и телепрограммах мы постоянно слышим в новостных сообщениях о кровавых конфликтах и рейдерских захватах на основе передела собственности. Зависть, как очевидно, ведет к ненависти и конфронтации, бескомпромиссности и разделенности по разным основаниям, и, в конечном счете – имущественным переделам и гражданским смутам. Приведенные выше пороки современной социальной жизни также

должны стать темой духовно-нравственного воспитания.

Эти, казалось бы, очевидные факты почему-то встречаются нередко противодействие некоторых идеологов, считающих, что целенаправленность социализации и инкультурации несет в себе ограничения свободы, опасность культурной цензуры и чуть ли не является рецидивом тоталитаризма. Это опасное заблуждение, которое показывает не просто отсутствие социальной ответственности, но и надлежащих знаний по истории, философии и культурологии, а также внутреннее тяготение этих господ к «великим потрясениям», от которых предостерегал П. А. Столыпин.

Все это уже было, было много раз, в том числе и подобное тяготение к аффектам. Если мы обратимся, например, к философии стоиков, то обнаружим, что они очень тщательно занимались духовно-нравственными проблемами, составляя чуть ли не «свод» разного рода страстей и пороков, выстраивая из них целые иерархии «анти-ценностей». Например, в сочинениях, посвященных страстям, стоики выделяли несколько родов страстей, главными из которых они называли: печаль, страх, вожделение, удовольствие. Сами по себе страсти понимались как суждения о ценности тех или иных предметов: например, сребролюбие – предположение о том, что серебро – прекрасная вещь; то же самое можно сказать о винопитии, чувственных удовольствиях и тому подобном [14, с. 497–498].

Печаль, по определению стоиков, – это «неразумное сжа-

тие души», и она имеет свои виды: сострадание, зависть, ревность, недоброжелательность, тоска, беспокойство, горе, боль, смятение! Сострадание – это печаль о незаслуженном страдании другого; ревность – это печаль от того, что другой владеет тем, чем ты сам желаешь владеть; беспокойство – это печаль от ожидаемых трудностей; горе – это длящаяся печаль, препятствующая видеть настоящее положение дел; вожделение – это неразумное стремление, которому подчинены неудовлетворенность, ненависть, придиричность, злоба, гнев, негодование; придиричность – это вожделение, связанное с пристрастием; злоба – это вожделение отомстить тому, кто нанес несправедливое оскорбление; гнев – это застаревшее и злобное вожделение, выжидающее удобного случая для мести [14, с. 497–498]. И ещё огромное множество философских размышлений можно привести, составляя из цитат стоиков целые трактаты по этике и воспитанию человека.

На это можно возразить, что современная психология практически определила психофизиологические эквиваленты вышеприведенных примеров из философии стоицизма и даже разработала психотерапевтические методики, позволяющие снимать нервные расстройства описанных выше страстей, также и с помощью лекарственных препаратов. Но все это, понятное дело, происходит в плоскости психиатрии, медицины, и никак не затрагивает духовно-нравственную сферу человека. А философия стоицизма акцент сделала на истоках духовно-нравственных «антиценностей», справедливо

полагая, что неразумные страсти ведут и к неразумной жизненной ориентации.

Об этом очень хорошо писал философ Сенека. Его «Нравственные письма к Луцилию» [14] наполнены блестящими афоризмами, которые выражают жизненные позиции нравственного человека, – и даже, можно сказать, учат жизни. В качестве примера можно привести некоторые из них:

- ничто, кроме души, не достойно восхищения, а для великой души – все меньше;
- нельзя ненавидеть многих оттого, что им не уподобляешься;
- нельзя уподобляться злым оттого, что их много;
- предел богатства: низший – иметь необходимое, высший – иметь столько, сколько с тебя довольно;
- разве ему важно, сколько у него в ларях и закромах, если он зарится на чужое и считает не приобретенное, а то, что надобно еще приобрести;
- слаб духом тот человек, кто глиняной утварью пользуется как серебряной, но не менее велик и тот, кто серебряной пользуется как глиняной;
- пусть вошедший в наш дом дивится нам, а не нашей посуде;
- то, чего требует природа, доступно и достижимо, потеем мы лишь ради избытка;
- береги и копи время;
- удержишь в руках сегодняшний день – меньше будешь

зависеть от завтрашнего;

– все у нас чужое, только время наше;

– поздно быть бережливым, когда осталось на донышке;

– кто везде, тот нигде.

Эти афоризмы показывают, что каждый поступок человека должен, так или иначе, соотноситься с общественно-значимыми ценностями. Поэтому представление о добродетели у стоиков, безусловно, связано с понятиями долга и ответственности, притом не только перед согражданами своей общины, но и, может быть, целого мира, поскольку как существо разумное человек должен соответствовать, как мы бы сейчас сказали, общецивилизационным ценностям.

Как сберечь нравственную чистоту? Этот вопрос красной нитью проходит через этику стоицизма, и ответ, который на него дается сериями трактатов по духовно-нравственному воспитанию, предполагает обязательное наличие духовных идеалов, с которыми человек должен соотносить свое поведение и деятельность.

Иначе говоря, всегда и во всем нужно сохранять «сознание нравственной нормы». Это осознание нравственной нормы стоики называли «совестью». Понятие совести как осознанной разумом и в то же время пережитой чувством нравственной нормы, было введено в философию стоицизма Сенекой.

Необходимо обратить внимание еще на один аспект духовно-нравственного воспитания античности – «наставни-

чество». Этот аспект особенно широко представлен в практике церковной жизни. Между тем, еще в античности наставничество играло огромную роль: оно понималось как «долг знающего», поскольку именно мудрец помогает достичь ответственности поступка и идеала. Излюбленной формой наставничества в античности был философский диалог. Смысл его в том, чтобы вопросами направлять мысль собеседника. Мы знаем о диалогах Платона, когда философ выступает не перед публикой, а сам себя имитирует в разговоре – диалоге (т. е. диалог в монологе). Такой жанр был очень популярен не только в античности и средневековье, но и в XVIII веке.

Наставничество в форме диалогов могло иметь и литературно-поэтическую форму «писем». Именно так оно представлено у Сенеки – как «нравственные письма» к его другу Луцилию. Мозаика писем достаточно полно представляет систему стоической этики: от земных идеалов – к представлениям о «блаженной жизни», независимой от внешних обстоятельств.

Здесь надо заметить, что жанр писем был характерен не только для римского периода I века н. э., но и для русской философской публицистики. Например, П. Чаадаев излагал свои историософские представления в «Философических письмах», что не помешало рассматривать их не только как литературно-художественные произведения, но и в качестве сформировавшихся теорий об исторических путях развития России. Они отличались высоким нравственным по-

тенциалом, на который имеет право только философ, мудрец, в данном случае – наставник своих сограждан. При этом совершенно очевидно, что наставничество возможно лишь тогда, когда существуют какие-то позитивные ценности, которые могут быть представлены в качестве критериев поведения, то есть высокие нравственные образцы.

В нашем современном обществе эти высокие нравственные образцы оказались оторванными от жизни, что порождает особенно острую проблемную ситуацию: должен ли каждый человек искать особенную, собственную линию поведения, никак не соотносящуюся с общими нормами социокультурных взаимодействий, что естественно влечет за собой «индивидуалистическую мораль», которая «у каждого своя»? Или все же возможны какие-то общие социокультурные нормы? Тогда на каких ценностях они будут основаны? И каков механизм их освоения?

Такая дифференцированная и атомизированная по разным основаниям культура, где нет объединяющих смыслов и ценностей, где господствует лишь принцип консюмеризма – ничем не ограничиваемого потребительства – безусловно, порождает проблему «национальной идентичности» как общей системы ценностей, сплачивающих нацию. Если мы обратимся к истории, то обнаружим, что понятие национальной идентичности всегда вырастало из объединяющей нацию идеи, из таких ценностей, которые разделялись всеми социальными слоями. Осмыслению этого феномена посвя-

щены работы многих русских философов, – в частности, И. А. Ильина, который связывал национальную идентичность с патриотизмом, считая, что в основе понятия «патриотизм» лежит определение духовности. Патриотизм – это «ступень духовного опыта», «чувство любви к Родине», – притом «не внешне-принудительное, но органическое» проявление национально-духовного уклада на основе идентичности историческому опыту – судьбе своей страны, нации, народа, государства [7, с. 188].

И. А. Ильин доказывает, что еще у древних языческих народов гражданский патриотизм был «делом поклонения» богам родного города. Клятва юноши, вступающего в общество граждан, гласила: «Буду оборонять святилище и священные обряды, почитать святыни моей Родины». В древности быть гражданином было равносильно участию в общественных жертвоприношениях, – об этом писал, к примеру, знаменитый афинский политик и оратор Демосфен. У Цицерона мы читаем: «Здесь моя вера, мой род, здесь след моих отцов» [цит. по: 7, с. 192].

Древнегреческие герои выступали от имени своего народа: Атлас несет на плечах «духовное небо» своего народа; Геракл совершает подвиги также как некое «самоопределение в национальном духе» [7, с. 194].

С развитием процессов секуляризации сакральная составляющая патриотизма значительно нивелируется, замещаясь национальной идеологией. Но в дальнейшем и национальная

идеология постепенно размывается, чему способствуют процессы глобализации.

В начале XXI века распространенной стала идеология «абстрактного космополитизма»: родина там, где человеку удобно жить. При этом не только утрачивается национальное самосознание, но нередко возникает негативное отношение к своей стране.

Таким образом, когда размывается национальное самосознание, отсутствуют моральные регуляторы социокультурных отношений, в качестве легитимированных норм поведения и деятельности признаются исключительно «законы права», которые, разумеется, вне наличия этических принципов не способны сплотить и обеспечить солидарность поколений.

С начала реформ 1990-х лет у нас действует либерально-демократический деструктивный принцип «что не запрещено, то разрешено». Иначе говоря, только юридические нормы выступают в данном случае регулятором социокультурных взаимодействий. Но, как очевидно, к каждому человеку полицейского не приставишь. Следовательно, кроме юридических норм в качестве регулятивных функций отношений в социуме должны применяться и моральные санкции, проводником которых выступает нравственное воспитание.

Закон, как известно, фиксирует лишь некие всеобщие правила. Но он не может предусмотреть каждую частную си-

туаацию и разрешить каждую жизненную проблему. Размышления о роли закона в общественном бытии является предметом многих религий и культур. Все религии древности, так или иначе, ориентировались на закон.

Размышления о роли закона в социальной жизни мы находим уже в древнерусской литературе. Самым известным мыслителем древнерусской культуры, который пытался осмыслить роль закона в народной жизни, является митрополит Иларион – первый предстоятель Русской Православной церкви. Поскольку христианство пришло на Русь из Византии, митрополитами назначались греческие иерархи. И вот в XI веке появляется русский предстоятель. Чем же он знаменит? Широкой популярностью пользовалось его «Слово о законе и благодати» – эссе, как мы бы сказали сегодня. Здесь он ставит вопрос: «Где кончается действие закона для человека и что такое «благодать»?». Как говорил протоиерей А. Мень, благодать – это способность (и возможность) воспринимать некую духовную силу, в данном случае божественную силу, которая помогает человеку преобразовывать свою личность, формировать духовное самосознание [10].

В духовной сфере открывается источник новых возможностей: она предоставляет человеку свободу, чтобы он нашел силы в своем внутреннем мире, а не под давлением внешних запретов. «Закон дан народам, – говорит Иларион, – а благодать – человеку», ниспослание ее есть акт «личностной встречи» с Богом.

Как это понять? В богословском плане Закон символизирует Ветхий Завет и всю систему норм и запретов, связанных с формированием социальной общности и её духовной соборности. «Благодать» – духовный дар Нового Завета, это сообщение о «Благой Вести», открывающей возможности для совершенства и постижения основ духовной жизни.

С точки зрения средневекового мыслителя, «Божественные энергии» наполняют Космос, Мироздание и самого человека. Между событиями и деяниями людскими, по мнению Илариона, существует неразрывная связь: когда оскудевает добро, наступает возмездие – как экологическая катастрофа духа. И люди могут не принимать эту Благоую весть, иногда они не просто отвергают ее, но даже с нею борются. И это, с точки зрения Церкви, самый страшный грех, поскольку тем самым отвергаются духовные основы мироздания, побуждающие человека к творчеству, добру, истине.

Эту антитезу Закона и Благодати в дальнейшем блестяще раскрыл русский религиозный философ В. Соловьев в своей книге «Духовные основы жизни», что позволило концептуализировать духовно-нравственные ориентиры социального бытия.

После митрополита Илариона русская религиозная мысль развивалась преимущественно в нравственном аспекте. Это, прежде всего, проповеди Климента Смолятича и Кирилла Туровского, составленные по византийским образцам. Именно проповеди в контексте русской религиозной тради-

ции служили формами наставничества, истоки которых мы находили еще в античной культуре. Именно в проповедях разъяснялись границы добра и зла, смысла жизни и добродетелей.

В XII веке Владимир Мономах незадолго до смерти пишет свое знаменитое «Поучение», которое обращает к своим потомкам. Интерпретируя библейские правила, этот князь говорит о тех формах поведения, которые в тот период формулировались как «благочестие». Их можно представить как нормативы древнерусской этики: «Научись, человек, ума смирению, <...> очам управлению, языка воздержанию, тела подчинению, гнева подавлению, иметь помыслы чистые, побуждая себя на добрые дела...»; «лишаемый – не мсти, ненавидимый – люби, гонимый – терпи, хулимый – молчи». И дальше Владимир Мономах говорит о том, что главная добродетель человека – «милосердие к ближнему» [5, с. 54].

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.